

Frame e reframing. Pensiero unico, pensiero critico

Lorenzo De Cani

Cos'è il pensiero unico? Perché occuparsene? Se si vuole educare ad un uso consapevole di ciò che si apprende, per farne strumento critico d'interpretazione del mondo, è necessario comprendere le dinamiche nascoste delle idee egemoni. Il mezzo privilegiato per tale comprensione è rappresentato dal concetto di *frame*, che bisogna insegnare a riconoscere e a mettere in discussione. L'obiettivo è lo sviluppo della capacità individuale di *reframing*, ovvero della formulazione di giudizi informati e autonomi.

What is pensée unique? Why engage in it? If we want to teach an informed use of learned knowledge which could grow into a critical tool for understanding the world, it is mandatory to comprehend the hidden dynamics of hegemonic ideas. The best mean for such comprehension lies in the concept of frame, which we must teach to discern and question. The goal is the development of individual reframing skills, that is expression of well-informed and independent opinions.

È ormai acclarata l'importanza di un pensiero critico e informato come preconditione per un esercizio efficace della libertà; in egual misura è fondamentale che quest'attenzione formale generi un impegno effettivo volto a far sì che questa capacità cruciale venga appresa dalle nuove generazioni che si formano nell'ambito del sistema formativo. Della formazione al "pensare" si sono occupati innumerevoli autori, e non solo di ambito strettamente pedagogico¹. Il nostro contributo intende proporre una lettura che, a partire da una denuncia del dilagare di un pensiero omologato al ribasso, inviti gli insegnanti e chi ricopre responsabilità educative a sviluppare consapevolezza dei meccanismi che sottendono all'induzione al conformismo mentale per poter insegnare ai ragazzi a pensare "con la propria testa".

Il ragionamento critico rappresenta lo strumento più efficace, oltre all'indispensabile possesso di nozioni, con cui opporsi alla silenziosa influenza presente in tutti i contesti potenzialmente esposti ai pericoli del pensiero unico. Con questa locuzione ci si riferisce propriamente al predominio delle teorie economiche di indirizzo neoliberista nell'insegnamento e nella pratica decisionale dell'economia politica. Denunciata già nel 1995 dal giornalista Ignacio Ramonet (cui si deve l'elaborazione dell'espressione) sulle autorevoli pagine di *Le monde diplomatique*², la situazione attuale della disciplina economica (*economics*) è emblematica della dinamica egemonica del pensiero unico: ce ne serviremo dunque per chiarirne il significato, e per intuire la portata di una degenerazione che potenzialmente può riguardare qualsiasi ambito del sapere e, in generale, qualsiasi modalità di formazione di un'opinione. Partendo dall'ambito dell'economia, è doveroso specificare che sotto accusa non è la teoria neoliberista in quanto

tale, bensì l'anomalia accademica per cui nella quasi totalità delle facoltà di economia politica del mondo viene insegnato pressoché esclusivamente questo paradigma³, senza che vengano approfondite le altre (precedenti o successive) teorie economiche, nell'assenza completa di un dibattito su queste ultime. Poiché le alternative scuole di pensiero sono deliberatamente ignorate, l'intero sistema d'insegnamento dell'economia, una disciplina speculativa di indubbia centralità nella società contemporanea, risulta pertanto articolato attorno ad un unico modello che, di conseguenza, propone un'unica formulazione degli assunti e un'unica derivazione delle leggi che governerebbero l'unico mondo (economico) possibile.

Astratto dal contesto specifico in cui si è originato, il concetto di pensiero unico evoca facilmente quello di egemonia secondo un'accezione moderna e prettamente culturale: parliamo infatti di una dinamica grazie alla quale una delle molteplici visioni possibili del mondo (o di un singolo problema) assurge a unica accettabile, mentre le altre vengono delegittimate o accantonate, al punto da finire per coincidere con l'ordine naturale delle cose e, infine, con il sentire comune.

Perché tornare a parlare di egemonia? Perché soffermarsi su un concetto antico che i più ritengono arenato sulla sua

1. Poiché è impossibile l'eshaustività, citiamo alcuni autori in grado di evocare emblematicamente studi complessi: Dewey 1933; Vygotskij 1934, 1978; ma anche Freire 1971, 1973; e, ai giorni nostri, Morin 1995; Lipman 1988, 1991, 1993, 2005; Schön 1999; Mezirow 2000.

2. I. Ramonet, *La pensée unique*, 1995, <http://www.monde-diplomatique.fr/1995/01/RAMONET/6069>

3. A questo proposito si veda la lettera aperta che l'International Student Initiative for Pluralist Economics (Isipe) ha pubblicato per chiedere alle Facoltà universitarie di avviare un dibattito a questo proposito: <http://www.isipe.net/open-letter>

più celebre interpretazione ad opera di un intellettuale del secolo scorso? A fronte di quanti sostengono si tratti di una categoria appartenente ormai al passato, crediamo che dinamiche che si possono definire egemoniche non solo non hanno mai cessato di esistere, ma costituiscono oggi più che mai il sostrato impalpabile attraverso cui il potere esercita la sua influenza nella società contemporanea.

A questo proposito vorremmo richiamare David Foster Wallace quando, in occasione del discorso per il conferimento delle lauree tenuto al Kenyon College, invitava questi ultimi a prestare attenzione a ciò che nella nostra vita viene dato per scontato ed immutabile e a come «le realtà più ovvie, onnipresenti e importanti sono spesso le più difficili da capire e da discutere»⁴.

1. Verso una egemonia cognitiva

Si possono indicare tre fasi distinte nello sviluppo del concetto di egemonia. Analizzando questi momenti fondamentali secondo una scansione cronologica, individueremo un'evoluzione semantica del termine, fino a delineare la sua connotazione nel contesto contemporaneo.

Il significato che fin dall'antichità ne ha caratterizzato l'uso è complesso, e richiama aspetti di dominio, forza e persuasione in un discorso che non può non riguardare il potere e i suoi differenti modi di esercitarsi. In una prima fase, la manifestazione della forza del soggetto egemone coincide essenzialmente con la superiorità militare: è il caso delle città-stato del periodo ellenico della Grecia antica. Una seconda fase corrisponde all'elaborazione della teoria dell'egemonia culturale da parte dell'intellettuale italiano Gramsci: il contesto è quello della contrapposizione ideologica del primo dopoguerra. Infine, una terza interpretazione del concetto può essere riferita a tempi più recenti; in particolare, compare negli studi che affrontano la funzione politica della cultura con la convinzione che questa sia terreno di scontro tra ordini di idee nient'affatto neutrali.

Le origini classiche dell'egemonia

In greco antico il termine "egemonia" (ἡγεμονία dal verbo *eghestai*: condurre, guidare) traduce primariamente il concetto di guida, ma assume connotazioni diverse di volta in volta assimilabili a significati quali: dominio, primato e supremazia.

In origine pertanto il termine è stato usato specificatamente per indicare il ruolo di guida che una città-stato veniva a ricoprire all'interno di una lega con altre città consociate, nonché le ricadute pratiche che da questo rapporto discendevano. Gli interventi militari, in particolare, dato il requisito fondamentale della tempestività, erano decisi e diretti dal soggetto preminente all'interno della

federazione: nella Lega Delio-Attica Atene, nella Lega Beotica, Sparta.

Secondo la dicotomia tra governo politico e governo dispotico, «l'egemonia si può considerare un'alleanza o una consociazione di gruppi che condividono interessi simili, un'alleanza consensuale, sottoposta alla supremazia di un gruppo che persegue l'interesse dei gruppi consociati. Sul piano concettuale, quest'idea è espressa dal binomio dominio/supremazia. Un gruppo esercita la supremazia sui gruppi alleati e il dominio (anche con la forza armata) sui gruppi antagonisti» (Vacca, Schirru 2007).

È interessante notare come, già in questo contesto, fosse implicito un corollario secondo cui la città egemone era anche portatrice di un modello politico e di una specificità culturale che la distinguevano tra e la contrapponevano ad altre realtà, conferendole un ruolo di esemplarità nella lega stessa. Anche Platone arriva a teorizzare un meccanismo di trasmissione tra la guida da parte dei potenti, sulla base dell'esempio dagli stessi dato (così, infatti, può anche essere tradotta l'espressione τῆ τῶν δυναστευόντων ἡγεμονία [Leggi, IV, 711c]), e il comportamento dei sottoposti che vi si conforma.

Dall'egemonia all'egemonia culturale

È Antonio Gramsci che, raccogliendo quanto precedentemente accennato da Marx, teorizza un'accezione significativamente diversa del concetto di egemonia, imprimendo una svolta al suo significato.

Nonostante nella sua opera principale, i *Quaderni dal carcere*, Gramsci non fornisca una definizione organica di egemonia, ripercorrendo i numerosi passaggi in cui l'autore utilizza questo termine, è possibile giungere ad una formulazione di quello che forse rappresenta il più apprezzato contributo dell'Autore alla riflessione sulla società moderna.

A proposito dei meccanismi e delle caratteristiche dell'egemonia, Gramsci elabora una propria teoria, segnando una distanza (anche se non marcata) dal pensiero dell'allora gruppo dirigente del proprio partito; introduce così una riflessione innovativa che oltrepassa la logica della conquista della direzione politica nazionale analizzando elementi importanti riguardo alle dinamiche che intercorrono tra le diverse classi sociali all'interno di uno stato nazionale moderno. Il suo riferimento sono dunque le due classi sociali contrapposte, che si contendevano il primato politico in un Paese (l'Italia del primo dopo-

4. «Ci sono due giovani pesci che nuotano e a un certo punto incontrano un pesce anziano che va nella direzione opposta, fa un cenno di saluto e dice: – Salve, ragazzi. Com'è l'acqua? – I due pesci giovani nuotano un altro po', poi uno guarda l'altro e fa: – Che cavolo è l'acqua?» in Wallace 2009, p. 66.

guerra) alle prese con rilevanti trasformazioni economico-sociali.

Se, come sostiene Christine Buci Gluksmann (1976), negli scritti prima della carcerazione prevale l'accezione di egemonia come strumento tattico per l'affermazione del proletariato nella lotta per il potere, nei Quaderni prevale invece una versione più articolata e complessa di "apparato egemonico": nell'unico passo in cui si può trovare una formulazione sintetica del concetto, Gramsci vi si riferisce come ad «un determinato sistema di vita morale (concezione della vita, ecc.)» (Quaderni, II, p. 1084): ovvero come ad una visione del mondo in grado di svolgere un ruolo di ascendente culturale.

L'egemonia intesa da Gramsci assume, dunque, i tratti generali di una visione del mondo legittimata da una morale particolare che una parte sociale - un partito, nel discorso gramsciano - riesce a rendere universale. Questa sarebbe «una vera e propria riforma filosofica», in quanto andrebbe ad influenzare in modo drastico la consapevolezza delle persone e i loro strumenti cognitivi determinando una «riforma delle coscienze e dei metodi di conoscenza» (Quaderni, II, p. 1250).

Per quanto riguarda il rapporto tra egemonia e potere politico, Gramsci, sempre riferendosi alla situazione a lui contemporanea, distingue tra classe sociale dirigente e dominante (Quaderni, I, p. 41). "Dominante" si riferisce alla parte sociale la cui rappresentanza politica, più o meno ufficiale, detiene il potere politico di governo; "dirigente" designa invece una classe che riesca a far prevalere la propria concezione del contesto sociale, ad affermare cioè la propria supremazia culturale presso le classi alleate (quelle categorie sociali che, benché distinte da questa, ne sostengono l'ascesa sociale e politica). Condizione necessaria affinché una classe possa aspirare ad esercitare il potere politico è, secondo Gramsci, che questa venga riconosciuta "dirigente" da parte delle classi alleate; che possa cioè contare su un sostegno culturale molto più ampio di quello della sola parte sociale in ascesa. Un tale "terreno favorevole" farebbe in modo che non sorgano particolari contraddizioni tra il discorso che la classe dirigente trasmette sulla scena pubblica (cioè l'insieme di problemi denunciati, soluzioni proposte e strumenti per metterle in atto) e il sentire diffuso della popolazione.

È in questa transizione dalla tradizionale impostazione partitica di stampo sovietico ad una di impronta più culturale, che consiste l'apporto di maggiore originalità di Gramsci all'argomento. A caratterizzarsi come egemone, infatti, non è una sorta di volontà collettiva più forte delle altre, ma una concezione del mondo veicolata da tutte le istituzioni che con l'elaborazione culturale hanno a che fare: non solo, dunque, il partito in senso stretto, ma anche «quei

focolai di irradiazione di innovazioni linguistiche nella tradizione» (Quaderni, III, p. 2345) che sono la scuola, i mezzi di comunicazione e i principali centri decisionali. Il tema del controllo non viene eluso, ma solo spostato dalla società politica a quella civile: il dominio culturale passa attraverso credenze condivise e pratiche quotidiane che le istituzioni citate contribuiscono ad elaborare e a perpetuare costruendo educativamente il consenso.

Il potere del pensiero unico

Venendo ai giorni nostri, cosa evoca nel sentire comune, questo concetto complesso? A cosa si collega il termine "egemonia"?

Al netto del contributo di Gramsci, spesso dimenticato e probabilmente più apprezzato fuori dal contesto italiano, egemonia fa pensare ad una situazione in cui un soggetto (più potente) esercita un'influenza pressoché incontrastata su di un altro soggetto (che la subisce più o meno di buon grado). Questa connotazione parziale non costituisce solamente un'omissione storico-filosofica: la sua incompletezza finisce infatti per far cadere dimenticata l'esistenza di un'altra componente, assai meno manifesta, la cui efficacia si nutre proprio della superficialità grazie alla quale viene sottovalutata e lasciata operare indisturbata.

Si tratta della forza precedentemente delineata del pensiero unico, simile all'egemonia culturale nella misura in cui riesce a far diventare dominanti alcune idee, ma caratterizzata per la prima volta da una componente cognitiva profonda che si legittima fino al punto di apparire come parte del naturale ordine sociale di un pensiero omologato e omologante.

Un importante strumento di esercizio del potere, nelle moderne società informatizzate, il cui fulcro è costituito dal sistema dei servizi, risiede nella gestione delle informazioni, cioè nella loro raccolta, selezione, diffusione e, soprattutto, legittimazione. Ciò che questa forma di potere permette di influenzare, più che la fisicità corporea o la libera espressione dei soggetti, sono le rappresentazioni, individuali e collettive, che costituiscono quel processo di costruzione della realtà che, in un circolo ricorsivo, fonda l'attribuzione del significato di tutto ciò che è e che accade: il discorso pubblico.

I centri di potere (formali e non, istituzionalizzati o meno) che hanno accesso e presiedono alla costruzione del discorso pubblico hanno la possibilità di delimitare i confini all'interno dei quali si possono muovere le opinioni degli individui.

L'opinione pubblica può essere definita come il «precipitato cognitivo e simbolico degli orientamenti, degli atteggiamenti e delle volontà individuali-collettive»

(Grossi 2004, p. V), essa cristallizza sia la nozione di un sapere che è «opinione, giudizio incerto, non pienamente dimostrato», sia il significato di reputazione presso l'opinione collettiva (Habermas 2008, p. 103); una pura credenza platonica (*doxa*) quindi, una "falsa coscienza" (Marx) che maschera, anche a se stessa, il proprio carattere di difesa di interessi particolari dissimulati attraverso una pretesa di neutralità e necessità.

Se in una società prevale un particolare modo di interpretare la realtà, possiamo affermare di essere in presenza di una forma di pensiero unico che si esercita grazie ad un'egemonia cognitiva: non vi è infatti un controllo diretto dei comportamenti delle persone, bensì una direzione delle conoscenze e, attraverso queste, delle coscienze. Caratteristica distintiva dell'egemonia cognitiva è di esulare dalla consapevolezza, in quanto è essa stessa a costruire il quadro entro si produce la consapevolezza della realtà sociale. In questo senso si distingue dall'ideologia per differenze sottili ma determinanti: infatti, se l'ideologia cerca di imporsi come unica forma di pensiero accettabile, l'egemonia cognitiva mira a porsi inavvertitamente come unica forma di pensiero possibile; se la prima si manifesta apertamente in ogni ambito che riesce a raggiungere, la seconda pervade silenziosamente lo spazio sociale: la sua invisibilità è condizione per la sua efficacia.

L'egemonia cognitiva svolge il ruolo di legittimare questo stato di cose e, servendosi del linguaggio, quello di attribuire senso ai rapporti di potere attraverso un discorso che li legittimi.

Ma che cosa c'è di tanto pericoloso nel discorso? Secondo Foucault, «in ogni società la produzione del discorso è insieme controllata, selezionata, organizzata e distribuita tramite un certo numero di procedure che hanno la funzione di scongiurarne i poteri e i pericoli, di padroneggiare l'evento aleatorio, di schivarne la pesante, temibile materialità» (Foucault 1971, p. 12). Si stabilisce cioè quali ragioni siano accettabili ripetendo e ritualizzando i discorsi e, soprattutto, stabilendo chi detiene il privilegio di definire il vero, a chi viene posto l'interdetto, e chi viene rigettato in una opposizione delegittimata ora dall'emarginazione ora dalla follia.

Vi è dunque un "potere", il potere di imprimere una direzione, di mantenerla e di renderla accettata ai più, piuttosto che di controllare o reprimere le opposizioni a questa direzione. Ma chi è il soggetto di questo potere? Chiedersi quali siano i veri centri del potere, più o meno occulti, chi siano le persone che vi appartengono o quali siano le motivazioni che li spingerebbero ad agire in un modo piuttosto che in un altro, non è di nostro interesse in questa sede: per quanto possa sembrare controintuitivo, la dimensione dell'intenzionalità dell'influenza e il

suo orientamento sono irrilevanti. La presenza di un numero semplicemente troppo alto di interessi in gioco, contrastanti tra loro e provenienti da agenti molto diversi, e la complessità delle routine professionali di tutti i soggetti che contribuiscono alla costruzione dell'opinione pubblica si intrecciano in modo da rendere non solo impossibile, ma anche fuorviante cercare di rispondere esaurientemente a chi sia da attribuire la responsabilità di questo agire e quale il suo scopo ultimo.

Quello che conta è invece impegnarsi ad essere consapevoli della portata delle conseguenze a cui queste dinamiche possono portare dal punto di vista cognitivo. A tal proposito è sufficiente rinviare al concetto di accessibilità cognitiva, con il quale si fa riferimento alla facilità con cui la mente reperisce una certa informazione⁵. L'asimmetria esistente tra soggetti diversi che differiscono per quantità e qualità di potere, connesso ieri alla forza materiale o al mero possesso di beni e oggi al possesso di strumenti e informazioni, è ineliminabile. È l'accesso ai centri di elaborazione delle informazioni che, al momento attuale, rende particolarmente evidente il persistere di questa asimmetria fondamentale: «Esiste una fondamentale asimmetria tra coloro che determinano gli avvenimenti e vi partecipano attivamente, coloro che ne hanno una conoscenza profonda e qualificata, coloro che vi hanno un accesso privilegiato o vi partecipano per riferirli o comunicarli, da un lato; e, dall'altro, le grandi maggioranze e minoranze della massa che non partecipano direttamente agli avvenimenti (anche quando ne subiscono gli effetti), che non ne hanno una conoscenza approfondita e che non hanno diritto di accesso privilegiato all'informazione» (Hall 1975, p. 8).

Questo non significa che l'asimmetria di alcune posizioni in alcune situazioni si debba trasformare necessariamente in una supremazia totale di un soggetto su altri.

Può sembrare che oggi con l'avvento di Internet parlare di egemonia culturale e di predominio cognitivo, sia fuori luogo rispetto alle grandi promesse di democrazia e pluralismo contenute nelle possibilità offerte dalla Rete. Tuttavia, riteniamo opportuno non cadere nella tentazione di facili entusiasmi: la struttura orizzontale della comunicazione dei nuovi media ha neutralizzato davvero gli strumenti del controllo delle vecchie strutture gerarchiche chiuse? Oppure occorre ridimensionare questa promessa libertà e la pluralità che lascia intravedere? Anche Morcellini (2011, p. 7) ribadisce che la disponibilità di informazioni è sempre stata considerata requisito per una partecipazione competente e per rendere i cittadini più

5. Fazio, 1986; Hastie e Park, 1986, cit. in Barisione, 2009, p. 68.

consapevoli. Riteniamo d'altra parte che sia ormai venuta meno l'illuministica sicurezza che l'aumento dell'informazione comporti un proporzionale aumento della capacità di comprensione del mondo. Una maggiore disponibilità di notizie non si accompagna di per sé ad un incremento della competenza dei soggetti nella lettura degli eventi e di decodifica dei messaggi provenienti dalla società in cui sono inseriti.

2. I meccanismi del *framing*

Lo studio dei modi attraverso i quali ad alcune interpretazioni del mondo viene attribuito lo status di realtà e delle connesse strategie finalizzate alla loro conferma e diffusione, ha trovato un significativo paradigma di analisi nel concetto di *frame*.

Il costrutto del *frame* ha origine in campo semiotico e, in particolare, nelle riflessioni sulla relazione tra testo e contesto: partendo dalla convinzione che ciò che si dice non è mai affermato in astratto, la semiotica assume come ipotesi di partenza che ad un "segno" venga attribuito un significato diverso a seconda del contesto in cui è inserito. Al pari dei singoli segni, qualsiasi tipo di comunicazione è sempre situata, riferita cioè ad un determinato contesto inteso come «l'insieme delle condizioni, delle opportunità e dei vincoli spaziali, temporali, relazionali, istituzionali e culturali presenti in qualsiasi scambio comunicativo» (Anolli 2006, p. 27).

Nell'ambito della ricerca sulla comunicazione, questo contesto è espresso attraverso il concetto di *frame*, e alla relativa azione di inscrivere un messaggio in una cornice di significato che ne orienta la comprensione ci si riferisce con il termine *framing*.

Rifacendoci all'uso del termine nella lingua inglese, osserviamo come questo evochi ad un tempo «la cornice dei quadri, la struttura degli edifici in costruzione, l'angolazione dei fotografi» (Barisione 2009, p. 7), mettendo in luce uno spettro semantico sfaccettato: lo intenderemo pertanto come «cornice di senso, struttura di significato, angolatura della realtà» (*Ibi*).

L'idea fondante, a questo proposito, è quella di un livello della comunicazione che, operando da architettura a sostegno del contenuto del messaggio, indirizza l'interpretazione delle informazioni da parte di un soggetto ricevente: una meta-comunicazione.

Questa sorta di esoscheletro del messaggio è nella maggior parte dei casi implicito e viene veicolato attraverso un sistema di segni differente da quello della comunicazione principale (Bateson 1955). Tra tutti i messaggi scambiati all'interno di una relazione comunicativa, sono quelli meta-comunicativi ad essere fondamentali, in quanto delimitano e definiscono la situazione, caratteriz-

zandola pur rimanendo sullo sfondo; la loro funzione è, dunque, quella di permettere la comprensione e l'interpretazione in modo corretto dei messaggi, cioè in accordo con l'interlocutore ed eventualmente gli astanti, e in sintonia con il contesto circostante.

Da un punto di vista cognitivo, i *frame* assolvono una funzione euristica: nel loro ruolo di scorciatoie cognitive, riducono la confusione, fonte di ansia, e agevolano i processi mentali di apprendimento, limitandone la complessità.

I *frame* cognitivi si configurano quindi come "schemi" ovvero «insiemi organizzati di credenze e conoscenze che permettono all'individuo di associare un oggetto ad una data categoria» (Barisione 2009, p. 56). In particolare, questa funzione permette di spiegare, così come le categorie aristoteliche o i giudizi sintetici a priori kantiani, la capacità di ricondurre rapidamente ogni nuova informazione entro un sistema di conoscenze preesistenti, agevolando i processi di inferenza e di categorizzazione. Emerge così una peculiarità fondamentale di questo tipo di messaggi che è il loro carattere di inevitabilità perché in qualsiasi processo comunicativo è impossibile non costruire un *frame* o non ricorrere ad altri già predisposti per organizzarne la comprensione.

D'altra parte l'ineluttabilità non va però confusa con la neutralità. Quando si parla di pensiero unico, non si fa altro che rimandare ad una sorta di «repertorio» (Goffman) di *frame* principali, condiviso dai soggetti appartenenti ad una determinata cultura (o ad un suo sottoinsieme). L'intuizione secondo cui lo studio dei *frame* può essere adottato nell'analisi delle dinamiche di costruzione dell'opinione pubblica, così come dei processi cognitivi di scelta individuale, si deve soprattutto a Stuart Hall⁶.

Secondo quest'ultimo, il senso comune sarebbe spontaneo, ideologico e inconscio; la caratteristica peculiare dell'inconsapevolezza, racchiude in sé due aspetti. Innanzitutto il senso comune è inconscio perché fa riferimento ad un *modus vivendi* (e ad una *forma mentis* corrispondente) in cui il pensiero individuale è prevalentemente acritico e non riflessivo. Allo stesso tempo, si configura come inconscio sociale, cioè come l'insieme di tutto ciò che è dato per scontato, ciò che è normalizzato, considerato come normativo nel «mondo reale» e che è mantenuto tale in una società (Hall 1977).

Il modello utopico di una perfetta trasparenza nella comunicazione è, anche secondo Hall, un'impossibilità em-

6. Sotto la sua influenza il *Centre for Contemporary Cultural Studies* di Birmingham tra il 1968 e il 1979 divenne un laboratorio di pensiero all'avanguardia, tanto da dare nome a quello che sarebbe diventato un autonomo indirizzo di studi sociali: i *cultural studies*.

pirica: «tutti i sistemi pubblici di comunicazione sono soggetti a costrizioni e limitazioni sistematiche» (Hall 1975, p. 2), è quindi impossibile rappresentare un fatto o spiegare un argomento senza inserirlo in un contesto di significato più ampio, senza cioè connotarlo socialmente e culturalmente.

Se Marx poneva all'origine delle varie forme di vita culturale i rapporti sociali di produzione, Hall attribuisce invece importanza primaria al ruolo della cultura nella riproduzione delle strutture della società, ritenendo che molte istituzioni contribuiscano al mantenimento del potere ma che, con l'eccezione del sistema dei mezzi di comunicazione (su cui concentra la propria analisi), nessuna rivesta un ruolo determinante al pari del sistema scolastico. Questo può contribuire al perpetuarsi di forme perverse di egemonia cognitiva o, al contrario, può costituire uno dei pochi baluardi a difesa del pensiero critico del soggetto.

3. Il ruolo del sistema formativo

Nell'ambito della formazione, il *framing* non ha particolari valenze negative da scongiurare: così come nell'antica Grecia il ruolo di guida della città egemone era funzionale alla tempestività negli interventi militari, allo stesso modo nell'era della comunicazione è imprescindibile un'azione di orientamento e indirizzo nella fruizione delle numerose informazioni a disposizione. Il rischio di una tendenza verso il pensiero unico si presenta invece nel caso in cui, in un determinato contesto conoscitivo, prevalga diffusamente un solo *frame* interpretativo. Nell'ambito di questa distinzione delicata si colloca la figura dell'insegnante.

Veicolo privilegiato dell'apprendimento e della trasmissione delle nozioni, investito di un ruolo che (almeno all'interno dell'aula) lo designa come depositario autorizzato del sapere, l'insegnante esercita di fatto un potere definitorio su quali siano le interpretazioni preferibili e quali quelle minoritarie, quali le opinioni ammesse e quali quelle devianti, quale sia il discrimine tra ciò che è pieno di senso e ciò che ne è privo.

Insieme alla porzione di sapere che propone, infatti, l'insegnante fornisce implicitamente anche la struttura attraverso cui interpretarla: la scelta delle immagini evocate, i termini utilizzati nel discorso, la modalità di conduzione della spiegazione e le opinioni che traspaiono dall'atteggiamento e dalla comunicazione non verbale di chi fa lezione sono solo alcuni dei modi che si possono citare attraverso i quali il lavoro interpretativo dello studente è guidato (spesso inconsapevolmente) in una direzione piuttosto che in un'altra.

Da questo potere dell'insegnante discende logicamente un potere d'influenza di assoluta centralità in capo al sistema scolastico nel suo complesso, potere che gli è stato

riconosciuto fin dagli albori della riflessione sulla società e della formulazione delle prime teorie sociologiche, ma di cui non ci si cura mai abbastanza.

La scuola è una delle principali istituzioni attraverso cui viene trasmessa attraverso le generazioni ciò che chiamiamo "cultura" e che assicura pertanto la riproduzione della società così come la conosciamo. Se ci atteniamo alla celebre definizione di Swidler, che connota la cultura non come qualcosa di immobile e vincolante bensì come una «cassetta degli attrezzi» (Swidler 1986) sulla cui base si costruiscono di volta in volta le strategie d'azione, non può non attirare la nostra attenzione il contributo di Entman che parla di cultura nei termini dello «stock di *frame* comunemente invocati»⁷.

Riprendendo il concetto di accessibilità cognitiva sopra esposto, Iyengar (1991) ha mostrato come si possa venire a creare una situazione di distorsione nell'accessibilità (*accessibility bias*) per cui le argomentazioni che vengono richiamate più facilmente tendono a prevalere nella formulazione dei giudizi e nelle decisioni che vi conseguono. In un contesto, quello della formazione scolastica, che per l'individuo rimane incontrastato per durata e frequenza di esposizione nell'età dello sviluppo, possiamo parlare - senza incorrere in eccessivo allarmismo per il termine utilizzato - di una situazione di «dipendenza cognitiva» (Ball-Rokeach e DeFleur 1976).

Qualsiasi testo, spiegazione o programma didattico veicola una interpretazione del contenuto che trasmette e, anche se vale forse più per alcune tipologie di contenuto che per altre, quello che non deve essere dimenticato è che ogni atto di descrizione della realtà è sempre un atto politico: «le comunicazioni sociali non funzionano quasi mai solo a livello denotativo. Ogni atto di identificazione letterale è anche un atto di identificazione sociale» (Habermas 2008, p. 4).

A questo punto della riflessione potrebbe sorgere la spontanea e genuina tentazione di volersi affrancare dalla dinamica del *framing* ma, attenzione, non si tratta di una distorsione dovuta ad errori tecnici nella proposizione dei contenuti o nelle modalità didattiche adottate: ogni processo di comunicazione è, di per sé e in tutti i suoi stadi, non neutrale quale che sia la precisione del metodo didattico e l'impegno profuso a ricercare la neutralità espositiva. Ma se un *frame* è indispensabile come abbiamo visto, come fare allora per perseguire uno tra i fini dell'educazione che, per brevità, identifichiamo sinteticamente con l'autonomia intellettuale del soggetto e un uso avvertito delle nozioni in suo possesso?

7. Entman 1993, p. 53, cit. in Barisione 2009, p. 25.

Se è inevitabile per il docente adottare *frame* interpretativi, si deve insegnare contestualmente anche a riconoscere questi *frame*, a trovarne le premesse implicite e le conclusioni solo apparentemente naturali, ad esercitarsi nel trovarne altri possibili, a prenderne le distanze, a costruirne di propri far familiarizzare cioè con la pratica *re-framing*, per mettere i ragazzi progressivamente in grado di esercitare efficacemente il pensiero critico.

Secondo Gramsci «l'inizio dell'elaborazione critica è la coscienza di quello che è realmente, cioè un conosci te stesso come prodotto del processo storico finora svoltosi che ha lasciato in te stesso un'infinità di tracce accolte

senza beneficio d'inventario» (Quaderni, II, p. 1376). Obiettivo dell'insegnamento è far sì che alle nuove generazioni che si formano nella scuola siano forniti gli strumenti per corroborare quel "beneficio d'inventario" che rende il significato della realtà e degli avvenimenti appannaggio di ciascuno, pur in presenza di una costruzione condivisa della cultura.

Lorenzo De Cani

Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Informazione e alla Tecnologia (CREMIT)

Università Cattolica di Milano



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- L. Anolli, *Fondamenti di psicologia della comunicazione*, il Mulino, Bologna 2006.
- S.J. Ball-Rokeach - M.L. DeFleur, *A dependency model of mass-media effects*, in *Communication Research*, Vol. 3, No. 1 Sage Publications 1976.
- M. Barisione, *Comunicazione e società*, il Mulino, Bologna 2009.
- G. Bateson, *A theory of play and fantasy. A report on theoretical aspects of the project of study of the role of the paradoxes of abstraction in communication* (1955), in *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler San Francisco CA, 1972, tr. it. *Una teoria del gioco e della fantasia*, in *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 2005.
- C. Buci Gluksmann, *Gramsci e lo Stato*, Editori Riuniti, Roma 1976.
- J. Dewey, *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (1933), Boston: D. C. Heath, tr. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961.
- R.M. Entman, *Framing: toward clarification of a fractured paradigm*, in *Journal of Communication*, 43, n. 4, 1993.
- R. H. Fazio, *How do attitudes Guide Behaviour?*, in R.M. Sorrentino - E. T. Higgins (a cura di), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behaviour*, Guilford, New York NY 1986.
- M. Foucault, *L'ordine del discorso*, Einaudi, Torino 1971.
- P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.
- A. Gramsci, *Quaderni dal carcere (1929-33)*, Einaudi, Torino 1975.
- G. Grossi, *L'opinione pubblica*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- J. Habermas, *Storia e critica dell'opinione pubblica* (1962), Laterza, Roma-Bari 2008.
- S. Hall, *Culture, the media and the "Ideological Effect"*, in J. Curran et al. (a cura di), *Mass Communication and Society*, Edward, London 1977.
- S. Hall, *The Structured Communication of Events*, in *Getting the Message Across* (1975), UNESCO, Paris, tr. it. *La comunicazione strutturata degli avvenimenti. Trattamento dell'informazione*, in *Informazioni Radio-TV*, n. 38, 1975.
- R. Hastie - B. Park, *The relationships between memory and Judgements depends on wheather the judgement task is memory-based or on-line*, in *Psychological Review*, 93, n. 3, 1986.
- S. Iyengar, *Is Anyone Responsible? How Television Frames Political Issue*, University of Chicago Press, Chicago IL, 1991.
- M. Lipman, *The Concept of Critical Thinking*, in *Teaching Thinking and Problem solving*, n. 10, 1988, pp. 5-7.
- M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, New York 1991.
- M. Lipman, *Thinking Children and Education*, Kendall Hunt Pb, Dubuque IA 1993.
- M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- J. Mezirow, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (2000), San Francisco: Jossey Bass, tr. it. *Apprendimento e trasformazione*, R. Cortina, Milano 2003.
- M. Morcellini (a cura di), *Neogiornalismo. Come cambia il sistema dell'informazione*, Mondadori, Milano 2011.
- E. Morin, *Introduction à la pensée complexe* (1990), Edition du Seuil, Paris tr. it. *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.
- D. Schön, *The reflective practitioner*, tr. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1999.
- A. Swidler, *Culture in Action: Symbols and Strategies*, in *American Sociological Review*, n.2, 1986.
- G. Vacca - G. Schirru (a cura di), *Studi gramsciani nel mondo*, il Mulino, Bologna 2007.
- L. Vygotskij, *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge 1978.
- L. Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio* (1934), Laterza, Roma-Bari 1990.
- D.F Wallace, *Questa è l'acqua*, Einaudi, Torino 2009.