

Paola Nicolini

Il ruolo attivo della mente umana nella percezione e interpretazione del mondo sociale: tra dispositivi innati e culture di appartenenza

Che la mente umana giochi un ruolo *attivo*, da protagonista, da co-costruttore, nella conoscenza di sé, degli altri e del mondo, è una posizione condivisa dalla gran parte degli approcci teorici che formano il complesso arcipelago della psicologia scientifica.

Se questo è un assunto di base, c'è da chiedersi: quali processi sono in atto anche nella mente di un giudice che, prima di essere tale, è comunque un essere umano?

E inoltre: se dallo studio di tali processi risultasse che il ruolo attivo della mente introduce elementi interpretativi tali da modificare in qualche modo i dati di partenza – e saranno forniti i riferimenti teorici per dire che è provato –, quali possono essere gli accorgimenti per esserne consapevoli? E come riequilibrare tali eventuali scostamenti?

### *I riferimenti teorici*

Già a partire dai primi passi della teoria della Gestalt<sup>1</sup>, l'idea di una precisa corrispondenza tra mondo fisico e percezione umana era stata messa in discussione. Gli psicologi Gestaltisti hanno ipotizzato una differenza tra *mondo fisico* e *mondo fenomenico*, intendendo il secondo come una rappresentazione sovraordinata rispetto alla somma dei suoi singoli componenti: «Il tutto è *diverso* dalla somma delle sue parti», asserivano i teorici della Gestalt, per prendere le distanze da posizioni *elementaristiche* precedenti, quali quelle dei comportamentisti. Il comportamento umano, di conseguenza, è per i teorici

<sup>1</sup> M. Wertheimer, *Productive thinking*, New York, Harper & brothers, 1945; tr. it. *Pensiero produttivo*, Firenze, Giunti Barbèra, 1965; W. Köhler, *La psicologia della Gestalt*, Milano, Feltrinelli, 1984; K. Koffka, *Principi di psicologia della forma*, Torino, Boringhieri, 1970.

della *Gestalt*, il risultato di una complessa organizzazione che guida anche i processi di pensiero.

Successivamente, gli studi della prospettiva cognitivista della *Social Cognition* hanno rilevato come i processi mentali di elaborazione delle informazioni, relativi sia al mondo inanimato ma ancor più agli oggetti sociali, siano da ritenersi non accurati. Essi presentano distorsioni o, con termine tecnico “biases” dovuti a una intrinseca inefficienza della mente umana, e questo senza dover necessariamente ricondurli a precise motivazioni di ordine sociale e affettivo. Secondo gli psicologi rappresentativi di questo approccio, uno tra i primi a occuparsi di conoscenza sociale, esiste una contrapposizione tra il modo in cui ragionano gli scienziati “professionisti” e quello adottato dal cosiddetto “uomo comune”, interpretato come uno scienziato intuitivo i cui tentativi di comprendere, prevedere e controllare gli eventi nell’ambito sociale sono seriamente compromessi dai limiti della mente umana, nel compiere giudizi nei contesti di vita quotidiana.

La mente umana adotta strategie cognitive semplificate, scorciatoie di pensiero o *euristiche*, che consentono di ridurre la soluzione di un problema inferenziale a un problema di giudizio particolarmente semplice, eliminando alcuni dettagli o non tenendo conto delle specificità. Queste strategie generalmente danno utili indicazioni nel produrre stime probabilistiche attendibili, ma possono portare fuori strada quando vengono impiegate in un ambito di applicazione non pertinente e che, in ogni caso, non è mai precisamente delimitato.

Questo tipo di errori può essere generato anche dalle migliori intenzioni, non è da considerare derivante da distorsioni motivazionali (consapevoli o inconsapevoli), quanto dagli stessi fattori cognitivi per il loro modo di funzionare parsimonioso.

Nel tentativo di superare l’approccio teorico individualista della *Social cognition* statunitense, si sviluppa in Europa la *prospettiva socio-costruttivista*. L’approccio socio-costruttivista si caratterizza per adottare una *concezione interazionista*<sup>2</sup>, teorizzando che la società si crea e si modifica dinamicamente nell’interazione tra individui. L’interazione sociale non è quindi semplicemente lo scenario entro il quale l’azione individuale si sviluppa; non si limita neppure a innescare o influenzare dall’esterno il comportamento individuale, ma è *costitutiva e strutturante* nei confronti di quest’ultimo<sup>3</sup>.

La conoscenza si origina all’interno delle relazioni sociali e degli scambi nella vita quotidiana, dando luogo a una *conoscenza di senso comune*, intesa come un *corpus di credenze* che costituiscono la condizione per la formulazio-

<sup>2</sup> L.Vygotskji, *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 1990; G.H. Mead, *Mente, sé e società*, Firenze, Editrice Universitaria, 1965.

<sup>3</sup> V. Ugazio (a cura di), *La costruzione della conoscenza*, Milano, FrancoAngeli, 1997.

ne di categorie nella percezione sociale e per la formazione degli assiomi fondamentali della vita pratica e della costruzione scientifica. Ogni conoscenza e discorso sulla realtà non sono un riflesso della realtà stessa, ma una costruzione realizzata negli scambi comunicativi. La realtà è socialmente costruita nelle interazioni sociali e il suo “significato” è culturalmente e contestualmente definito.

Il *sensu comune* è una forma di conoscenza che intrattiene relazioni da un lato con la produzione scientifica, dall'altro con i contesti di vita reale; mette a disposizione soprattutto spiegazioni e il suo compito principale è quello di fornire nessi causali per spiegare il comportamento delle persone sulla base di credenze, esigenze, scopi, intenzionalità. Si tratta di una conoscenza utilizzabile quantomeno come approssimazione superficiale alla realtà, ma fornisce a ogni membro di un gruppo sociale uno schema di riferimento condiviso per elaborare le informazioni e consente di interpretare ciò che succede in termini di spiegazioni causali. Il senso comune aiuta a regolare i comportamenti sociali di una persona in modo da renderli sintonizzati con quelli degli altri.

S. Moscovici<sup>4</sup> ha formulato, sulla base di questi presupposti, la teoria delle *rappresentazioni sociali*, intendendole come forme di conoscenza proprie del senso comune. Sono costruzioni sociali condivise che interpretano e danno significato al mondo sociale complesso. Attraverso le rappresentazioni sociali è possibile stabilire un ordine che permette alla persona di orientarsi nel suo ambiente sociale e fornire un codice utile a classificare i vari aspetti della realtà, facilitando la comunicazione tra i membri di una stessa comunità. A un essere umano pensato come *scienziato ingenuo* proprio della *Social cognition*, si contrappone un essere umano come *attore della vita quotidiana*<sup>5</sup>. Le *rappresentazioni sociali* esistono come forme molteplici di rappresentazione cognitiva, variano nella forma come nei contenuti, non sono uniformi e somigliano a una collezione di fotografie prese in situazioni diverse. Esse sono prodotte da processi cognitivi diversi e dipendono dal tipo di elaborazione eseguita dall'individuo nel momento in cui percepisce un dato stimolo. La rappresentazione non coinciderebbe, quindi, con una registrazione oggettiva dell'informazione relativa allo stimolo così come era disponibile al momento della sua rilevazione. Le rappresentazioni sono interconnesse, nel senso che sono collegate in modi complessi, non sono entità isolate e separate, sono usate ed esperite dal soggetto e sono mescolate insieme in una specie di “miscuglio mentale”. Ogni rappresentazione sociale è elaborata da un gruppo e il prodotto di tale elaborazione assume le caratteristiche di una conoscenza condivisa da tutti i membri del gruppo, sotto forma di una vera e propria “teoria

<sup>4</sup> R.M., Farr, S. Moscovici, *Le rappresentazioni sociali*, Bologna, il Mulino 1989.

<sup>5</sup> A. Palmonari, *La psicologia sociale di fronte ai comportamenti collettivi: verso nuovi paradigmi di ricerca*, «Rassegna italiana di sociologia», 28, 1987, pp. 55-78.

del senso comune” diffusa. Esse interpretano e attribuiscono significato a oggetti sociali complessi e inquietanti per le contraddizioni che suscitano e verso i quali gruppi di individui si trovano in una relazione socialmente pregnante e affettivamente coinvolgente.

Un gruppo consistente di studiosi<sup>6</sup>, senz’altro molto più vicino teoricamente al socio-costruttivismo che non alla *Social Cognition*, individua un legame inscindibile tra sistemi culturali e funzionamento psicologico, per cui si ritiene che mente e cultura si costruiscano reciprocamente. In questo modo è rivendicato un *ruolo della cultura* nel processo di conoscenza<sup>7</sup>.

Adottare la prospettiva culturale significa pensare al sociale non solo come all’intreccio di interazioni tra individui, ma anche come all’ordine simbolico – la cultura – che tiene insieme gli individui in un certo modo, che fa sì che essi abbiano obiettivi, risorse, modi di concepire il mondo e gli altri comprensibili e condivisi<sup>8</sup>.

Gli elementi propri dell’elaborazione della mente non sono considerati un prodotto individuale, ma una costruzione collettiva. Le griglie categoriali cui le persone fanno riferimento per valutare le situazioni e le altre persone non sono elaborate solo con i processi a disposizione della mente individuale, ma sono sviluppate, trasmesse e fatte valere alla luce del sole, attraverso tutti i canali di socializzazione che si incontrano nella vita di ogni giorno: dalla famiglia alla scuola, dalla religione alla politica, dallo sport alla musica<sup>9</sup>. Il modo in cui si conosce il mondo, sociale e non, come lo si legge, interpreta, elabora è strettamente collegato ai modelli culturali di appartenenza. La cultura fornisce griglie di riferimento condivise che permettono di conoscere il mondo: i sistemi culturali e le possibilità della mente si *intrecciano* in un processo di reciprocità e di interdipendenza.

La cultura pur essendo essa stessa una creazione dell’uomo, al tempo stesso plasma e rende possibile l’attività di una mente tipicamente umana. Da questo punto di vista l’apprendimento e il pensiero sono sempre *situati* in un contesto culturale e dipendono sempre dall’utilizzazione di risorse culturali<sup>10</sup>.

La *psicologia socio-culturale* rivendica il primato della dimensione storica e culturale sulle possibilità interpretative a disposizione. Non si è mai soli nella

<sup>6</sup> M. Cole, *La cultura in una teoria della comunicazione della mente*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, *Il pensiero dell’altro*, Milano, Raffaello Cortina, 1995; J.S. Bruner, *La cultura dell’educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997; G. Mantovani, *Donne, istrici e stelle: il potere della classificazione*, «Psicologia contemporanea», 133, 1996, pp. 38-45; G. Mantovani, *La rete strappata: quando l’altro vale zero*, «Psicologia contemporanea», 134, 1996, pp. 18-25; G. Mantovani, *Il violinista e il naufrago: i limiti delle analogie*, «Psicologia contemporanea», 135, 1996, pp. 18-25.

<sup>7</sup> Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, cit.

<sup>8</sup> Mantovani, *La rete strappata*, cit., p. 20.

<sup>9</sup> Mantovani, *Donne, istrici e stelle*, cit.

<sup>10</sup> Bruner, *La cultura dell’educazione*, cit., p. 17.

costruzione e ri-costruzione del reale, come sostengono gli autori appartenenti alla prospettiva socio-costruttivista, sottolineando che ciò che si verifica *fra le persone* che partecipano in modo congiunto a un sistema condiviso di significati e pratiche è almeno altrettanto importante per l'analisi e la comprensione del comportamento di ciò che si verifica all'interno degli individui. La cultura di proprio riferimento funziona dunque come una programmazione collettiva della mente che distingue i membri di un gruppo da quelli di un altro.

Le strutture valutative che si formano nelle interazioni tra gruppi sociali hanno forti implicazioni di accettazione e rifiuto. Nel difficile compito di destreggiarsi all'interno del complesso mondo sociale, scattano processi mentali che gli esseri umani mettono in campo per dare ordine e rendere governabile l'abbondanza di stimoli: siano essi processi di categorizzazione e di generalizzazione, meccanismi difensivi di proiezione, rappresentazioni sociali o griglie culturali, di fatto agiscono in modo da attribuire fili rossi di significato provenienti dal proprio sistema di conoscenza, utili a ricondurre l'eterogeneità a qualcosa di noto e a ridurre lo spaesamento che l'ignoto provoca. Hanno luogo così processi di produzione di *stereotipi*, intesi come insiemi di caratteristiche associate a una categoria di oggetti o persone o, in senso più specifico, come una

opinione precostituita su una classe di individui, di gruppi o di oggetti che riproducono forme schematiche di percezione e di giudizio<sup>11</sup>.

Il termine *stereotipo*, dal greco *stereòs* cioè rigido e *tupòs* cioè impronta, ha origine in tipografia e indica gli stampi di cartapesta, ma anche i caratteri di piombo delle prime stamperie. L'introduzione nelle scienze sociali del concetto di *stereotipo* si deve al giornalista W. Lippmann<sup>12</sup>, che intende in tal modo sottolineare le pre-concezioni della realtà, formate nella mente umana, con caratteri di *fissità*, *rigidità* e *ripetività* che determinano, almeno in parte, il modo in cui si percepiscono persone ed eventi. Si tratta quindi di un processo di semplificazione della realtà che non avviene in modo accidentale, né secondo un'arbitraria scelta su base individuale, bensì secondo modalità stabilite culturalmente: gli stereotipi sono parte della cultura del gruppo a cui si appartiene e come tali vengono acquisiti dai singoli e utilizzati per comprendere la realtà. Gli stereotipi orientano la ricerca e la valutazione dei dati dell'esperienza sin dal momento stesso della ricezione da parte degli organi di senso; questo fa sì che si riproducano, dal momento che le eventuali informazioni che li contraddicono vengono spesso ignorate o neutralizzate.

<sup>11</sup> U. Galimberti, *Dizionario di Psicologia*, Torino, UTET, 1992, p. 913.

<sup>12</sup> W. Lippman, *Public Opinion*, New York, Harcourt, Brace & C., 1922.

Il concetto di stereotipo è strettamente connesso con quello di *pregiudizio*, nel senso che il primo costituisce il nucleo cognitivo del secondo, che può essere definito come l'insieme di credenze e di elementi di informazione relativi a una categoria di persone, rielaborati in una immagine coerente e tendenzialmente stabile, in grado di sostanziare e riprodurre un giudizio nei loro confronti prima di averne avuto qualsiasi tipo di esperienza diretta. Si tratta quindi di un'anticipazione acritica del giudizio, per questo per lo più si ritiene che esso possa essere errato o quanto meno incompleto di dati di realtà, come sottolinea H.G. Gadamer:

pregiudizio significa solo un giudizio che viene pronunciato prima di un esame completo e definitivo di tutti gli elementi obiettivamente rilevanti<sup>13</sup>.

Al concetto generico sopra esposto, *di erroneità di giudizio in quanto non saldamente collegato a dati empirici*, le scienze sociali aggiungono altri elementi tipici dei rapporti interpersonali e intergruppi. In questo senso, il pregiudizio assume la caratteristica di un *giudizio sfavorevole* su persone che appartengono a un gruppo sociale particolare, diverso da quello cui appartiene chi formula il giudizio. A questo processo mentale sono state date spiegazioni di tipo individuale, come espressione di una *personalità autoritaria*<sup>14</sup> o come frutto di meccanismi inconsci che regolano il rapporto con l'Altro diverso da sé, in alcuni casi vissuto come minaccioso e frustrante, adottando teorie di stampo psicodinamico. Secondo l'approccio cognitivo è una modalità che la nostra mente è costretta a utilizzare per padroneggiare la quantità di informazioni ambientali, estremamente complesse<sup>15</sup>.

Pur nelle loro differenze, sia la spiegazione di matrice psicodinamica sia quella di tipo cognitivista, tendono a cogliere all'interno dell'individuo, nella sua struttura di personalità o nella sua struttura cognitiva, la genesi di questo tipo di rapporto conoscitivo dell'Altro. In prospettiva socio-psicologica<sup>16</sup>, invece, il *pregiudizio* è visto come un fenomeno di gruppo, passando quindi dall'essere interpretato come un funzionamento mentale dell'individuo, alla formulazione di giudizi erronei e irrazionali di tipo collettivo, in cui incidono dimensioni storiche, culturali e gruppi. Per conoscere il mondo e le altre persone, l'essere umano usa una griglia di categorie che deriva dalla sua tradizione culturale e da questa possono originarsi i pregiudizi. L'incontro tra culture differenti, infatti, si fa minaccioso nel momento in cui mina la certezza dell'individuo di appartenere a un mondo di valori *più giusto, migliore*.

<sup>13</sup> H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1983, pp. 317-318.

<sup>14</sup> T.W. Adorno, E. Frenkel-Brunswick, D.J. Levinson, R.N. Sandford, *La personalità autoritaria*, Milano, Comunità, 1997.

<sup>15</sup> G.W. Allport, *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.

<sup>16</sup> R. Brown, *Psicologia sociale del pregiudizio*, Bologna, il Mulino, 1997.

I pregiudizi, così come gli stereotipi, possono essere considerati processi *normali*, imprescindibili dalla natura umana, con i quali bisogna imparare a fare i conti<sup>17</sup>; questa convinzione sarebbe supportata dalla grande diffusione degli stereotipi e dei pregiudizi. Sono infatti sempre esistiti e continuano a esistere, non sono una prerogativa solo di alcune culture o di alcuni gruppi di persone.

Le differenti spiegazioni non si escludono l'una con l'altra, ma anzi, sono integrabili. Mazzara sostiene che siano implicate *le caratteristiche e i limiti del nostro sistema cognitivo*, per cui c'è un'effettiva necessità da parte del nostro sistema mentale di organizzare, semplificandola, la realtà così ricca di stimoli e di informazioni; dall'altro lato, sottolinea *il bisogno di appartenenza*, fattore che racchiude in sé molteplici aspetti e dimensioni. Il bisogno di *far parte di, essere membro, riconoscersi in* un gruppo o categoria di persone simili risponde a diversi bisogni che hanno origini biologiche, psicologiche e sociali, oltre che culturali. Vi sono poi *ragioni di tipo storico e sociale*, da cui vengono spesso definite le funzioni di un gruppo minoritario e i complessivi rapporti tra gruppi in una determinata società.

### *Conclusioni*

Quale che sia l'approccio da cui attingere l'apparato teorico, si comprende che pensare a una perfetta corrispondenza tra realtà e rappresentazioni mentali di essa si rivela una illusione. Che siano frutto di processi cognitivi universali o di interazioni sociali o di retaggi di tipo culturale, va preso in considerazione uno scostamento, più o meno importante, più o meno significativo, più o meno impattante sulla ri-costruzione della realtà, tanto più quando si tratta di una realtà socialmente intesa, a motivo stesso del funzionamento della mente umana. Il fatto che il giudizio umano sia inficiato da tali errori non necessariamente produce catastrofiche conseguenze. Infatti alcune decisioni non risentono della qualità del giudizio che è stato impegnato nel produrle, almeno nella vita quotidiana.

Bisogna però considerare questo assunto per avere un'idea realistica del lavoro mentale del giudice che, in quanto essere umano, è soggetto agli stessi processi psichici, di tipo cognitivo e sociale, di qualsiasi altro suo simile, anche senza prendere in analisi l'apporto dei processi emotivi, che volutamente sono stati lasciati da parte per attenersi a dinamiche a valenza prevalentemente conscia e per non aprire un'altra enorme parte di discussione forse ancora più consistente.

<sup>17</sup> B. Mazzara, *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, il Mulino 1997.

La conoscenza dei tali processi cognitivi e socio-cognitivi è un primo passo per poterli governare, attraverso l'esercizio della consapevolezza riflessiva, nella prospettiva di tentare di modificarli o per lo meno di evitare che siano usati meccanicamente e senza consapevolezza. Ma sapere il modo in cui la mente umana opera, non è sufficiente. Solo percorsi formativi adeguatamente pianificati possono garantire la "sospensione" temporanea delle conseguenze che tali processi mentali comportano in termini di comportamenti e di decisioni.

Formare cioè "dare forma, modellare", a partire da idee, credenze, opinioni precedenti, significa procedere a un cambiamento concettuale<sup>18</sup> inteso come modificazione dell'idea o della sistematica teoria pregressa, che non si limiti a una crescita quantitativa e sommativa di informazioni, ma produca una rielaborazione e riorganizzazione qualitativa della teoria stessa e del reticolo di conoscenze a cui essa è legata. In questo senso i nuovi contenuti formativi si ripercuotono sull'intero assetto concettuale del soggetto e si possono tradurre in una competenza pratica, che caratterizza una professionalità esperta da cui scaturisce un'applicazione adeguata e potenzialmente creativa delle conoscenze<sup>19</sup>. Questo processo di cambiamento può attivarsi solo sulla base di un'esperienza e di una riflessione guidata sull'esperienza fatta<sup>20</sup>.

Si può dunque riuscire a stare nel modo giusto nel proprio pregiudizio se, una volta formati, ci si apre in modo consapevole ed esperto al dialogo e all'ascolto dell'altro, disponibili a fare attenzione a tutti i dettagli, soprattutto quelli che contraddicono le proprie rappresentazioni, e a modificare le proprie interpretazioni. Far crescere la certezza del proprio modo di funzionare mentalmente e procedere adoperando il dubbio come metodo di lavoro sistematico, è raccomandabile.

Per rendere il magistrato competente nell'esercizio dei suoi processi di conoscenza, riformulando il pensiero di un esperto del settore come Gian Piero Quaglino<sup>21</sup> «la formazione è inevitabile, non fare formazione è impossibile».

<sup>18</sup> L. Mason, *Verità e certezze: natura e sviluppo delle epistemologie ingenuie*, Roma, Carocci, 2001; L. Mason, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna, il Mulino, 2013.

<sup>19</sup> H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli, 1994.

<sup>20</sup> W.R. Bion, *Esperienze nei gruppi ed altri saggi*, Roma, Armando, 1971; M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, FrancoAngeli, 1997; M. Brusaglioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

<sup>21</sup> G.P. Quaglino, *La formazione: criteri e metodi di valutazione*, Milano, FrancoAngeli, 1985.