

Abstracts

L'improvvisazione come dimensione indagativa costituisce il tema del presente saggio. Le argomentazioni hanno portato a riflettere sulla dialettica tra improvvisazione e progettazione, per reperire quegli *ingredienti* specifici, in quel continuo processo di *risemantizzazione* dell'oggetto improvvisato.

To improvise or to plan? Two different ways of facing choices and decisions: rapidity of the action, slowness of the thought. Improvisation develops in an unexpected context, but still with a wealth of experiences that make it an emotionally logical solution to problems and, at the same time, a creative and innovative way to face them.

Improviser ou projeter? Deux différents modes d'affronter choix et décisions: rapidité d'exécution, lenteur de pensée. L'improvisation se développe dans un contexte imprévu, bien que toujours avec un bagage d'expériences et de vécu qui en font une solution émotivement logique aux problèmes et, dans le même temps, une manière innovative et créative d'y faire face.

Quando mi hanno proposto di scrivere alcune riflessioni sul tema dell'improvvisazione, la prima reazione è stata di stupore. Come potevo io, che da tempo ragiono sulla fiducia e sulle pratiche di ascolto per la costruzione dell'identità, declinate soprattutto nei contesti quotidiani informali e formali, argomentare su un ambito così lontano?

Poi, come spesso accade nelle scienze umane, mi sono accorta che la distanza non è così notevole. Anzi. Comincio a riflettere su di me, a come organizzo le ore di lezione con gli studenti: una *slide* proiettata sullo schermo, una domanda per provocare risposte che, dal momento in cui arrivano, innescano un dialogo fitto e continuo intorno ai concetti che via via emergono. L'importante è non lasciarsi trasportare troppo lontano, ma sapere dove andare, conoscere i fari che guidano la navigazione e che indicano che

la direzione è quella giusta. La lezione è finita. Risultato: il faro è stato raggiunto. Posso domani individuarne un altro che dia direzione e senso alla nostra navigazione. Intanto per oggi la *slide* rimane fissa ed unica per tutto il tempo. Il percorso non è stato certo lineare. Al contrario, ha aperto tutta una serie di files, di connessioni, di suggestioni che arricchiscono, chiariscono, richiamano in memoria conoscenze già presenti, anche se lasciate sullo sfondo e non immediatamente correlate a quel *pezzo* di materia affrontato durante l'incontro.

È improvvisazione? È progettazione? E quali sono gli elementi che caratterizzano l'una e l'altra? Vi è qualcosa di comune o sono opposte?

Come guardare l'improvvisazione

Ricorro sempre alla lingua nel suo aspetto definitorio se devo riflettere su un ambito per me poco noto.

In senso generico per improvvisazione si intende l'atto di creare qualcosa mentre la si esegue in maniera spontanea, casuale e affrettata. L'arte di improvvisare un discorso, dei versi, un brano musicale è, invece, semanticamente in relazione all'imprevisto, all'inatteso, all'inaspettato.

Una improvvisazione casuale produce un risultato che può essere positivo e, quindi, rispondere alle aspettative sia di chi improvvisa, sia di chi ha richiesto l'improvvisazione, ma, proprio perché fondata sul caso, produrrà un risultato con basse probabilità di essere realizzato in un'altra analoga circostanza.

Di contro, un esempio che mi sovviene per riflettere su una improvvisazione non casuale è quello relativo alla musica jazz ed in particolare a Miles Davis che, con l'album *Kind of Blue* (1959), ha fornito un esempio di stile di improvvisazione, detto *modale*, in cui, invece di privilegiare la progressione armonica, viene data una preminenza alle *scale* che il solista del brano può utilizzare. Anzi, il brano è semplificato al massimo fino a ridursi ad una specie di *struttura sonora* su cui il musicista può esordire al massimo la sua inventiva melodica.

Questo esempio l'ho scelto, in primo luogo perché la musica jazz in generale e, quella di Miles Davis in particolare, evoca in me forti emozioni, in secondo luogo perché può introdurre all'analisi dell'oggetto in esame.

Per interpretare l'improvvisazione parto da alcuni assunti:

- non è una condizione tutto/nulla: si può improvvisare a vari gradi di conoscenza
- più in profondità si conosce il dominio nelle sue connessioni interne, più si è in grado di improvvisare

- la conoscenza di dominio deve essere coniugata con la capacità di dare significati nuovi agli elementi che compongono quella conoscenza, attivando un processo di risemantizzazione dell'oggetto stesso
- per poter improvvisare bisogna *decidere* velocemente le strategie e le mosse tattiche
- la persona che improvvisa deve essere capace di governare l'imprevisto, l'inaspettato
- il prodotto dell'improvvisazione è qualcosa di nuovo: "non sarà perfetto, ma funziona"
- l'improvvisazione è dipendente dal contesto.

Gli "ingredienti" per improvvisare

Immaginiamo un gruppo di amici che, verso le otto di sera va a trovare a casa una persona non molto abile in cucina. Si delineano una serie di possibilità: improvvisare una cena facendo una *rapida* ricognizione degli alimenti che si ha in dispensa, acquistare cibi già pronti presso una rosticceria, invitare tutti in trattoria. Emergono con questo esempio alcuni elementi che caratterizzano l'improvvisazione: la *conoscenza* dell'oggetto (di tipo dichiarativo), nel nostro caso l'arte culinaria da parte del padrone di casa, la capacità di *mettere in atto* ciò che si conosce (conoscenza procedurale), l'*imprevedibilità* dell'evento, la capacità di rispondere, di accogliere, di *gestire l'inaspettato* (personalità flessibile, disposta a rischiare).

Il primo aspetto è in relazione con la *conoscenza*, il sapere specifico di quella porzione di realtà, ossia saper cucinare. Il secondo aspetto, invece, è strettamente connesso all'improvvisare ed è in relazione con la *velocità* nel prendere decisioni: quale delle due alternative è la più efficace sia dal punto di vista dell'economia cognitiva (e non solo) ed emotiva (l'incapacità di affrontare la sorpresa, l'ansia di fare una cattiva figura, la paura di essere giudicati, il sentirsi inadeguati al compito,...)? Il terzo è connesso con le precedenti (le competenze maturate), ma focalizza soprattutto la capacità del soggetto di gestione contestualizzata, situata delle emozioni.

Poiché la possibilità di improvvisare si può esprimere a più livelli ed in molteplici ambiti, sia formali come quelli disciplinari, che informali, ossia nella quotidianità (nel momento in cui siamo chiamati a risolvere problemi o ad affrontare situazioni inaspettate), la mia riflessione si muoverà prendendo in considerazione esempi che attraversano entrambi i contesti. Se il soggetto vive e percepisce il contesto in maniera rassicurante dal punto di vista

emotivo e congruente con le sue conoscenze dal punto di vista cognitivo, allora sarà capace di improvvisare. Partiamo proprio dall'aspetto del *sapere*

La conoscenza dell'oggetto

Qui definiamo oggetto di conoscenza sia un brano musicale sia una materia scolastica, in quanto riteniamo che qualunque oggetto, possa essere guardato come una *struttura* nel contempo *significativa* e *simbolica*. Faremo delle riflessioni sulle differenze tra discipline e materie in quanto modalità, non solo attraverso le quali conosciamo il mondo, ma soprattutto per riflettere sulla logica attraverso la quale molti di noi si sono formati. Una logica che privilegia la staticità della materia e dei significati ad essa connessi sulla dinamicità della disciplina, in quanto pensiero che diventa formale quando guarda ed interpreta il mondo con le "lenti" delle scienze.

Una formazione che concepisce le materie come prodotto delle discipline significa promuovere menti flessibili. Mi rendo conto che fare riferimento ad esempi mutuati dall'esperienza scolastica necessita di ben altri approfondimenti. Ciò che tuttavia mi preme evidenziare è la quantità di *tempo* che ognuno di noi ha trascorso sui banchi di scuola e quanto questo abbia influito sul modo di rapportarci con gli "*oggetti*" con i quali abbiamo interagito e attraverso i quali ci siamo formati, sia dal punto di vista cognitivo, che emotivo e valoriale. Non intendo certamente affermare che si debbano fare corsi di improvvisazione, o che a scuola si debba improvvisare o che, adottate le metodologie e le strategie adatte, tutti diventino improvvisatori. Tutt'altro, cerco solo di curvare l'attenzione su come i contesti esperienziali formali e non influiscono sul modo di ragionare, sentire, approcciarsi con sé e con il mondo.

La disciplina e la materia: come analizziamo e rappresentiamo il mondo

Noi tutti abbiamo in comune l'esperienza di essere andati a scuola, di aver "incontrato" le varie materie di studio: la storia, la geografia, la matematica...e di essere stati più o meno bravi ad apprenderne i vari contenuti. A volte ci dicevano, o comunque abbiamo sentito dire "Tu per la matematica non sei proprio portato!" come se esistesse un gene della

matematica senza il quale, dalle operazioni numeriche più semplici alla trigonometria o al calcolo delle funzioni, non sia assolutamente possibile fare operazioni o risolvere problemi.

Ma le cose non stanno esattamente in questi termini. La ricerca, soprattutto nell'ambito della psicologia cognitiva e non solo, è andata avanti e già da tempo ha fornito un notevole insieme di teorie in grado di spiegare o cercare di capire cosa accade quando interagiamo, facciamo esperienza del mondo da quello più vicino e quotidiano, fatto di persone, eventi, parole, azioni, suoni, a quello più formale, fatto di oggetti, concetti, categorie attraverso cui si attribuisce un *ordine* a ciò che ci circonda, lo si rende leggibile e, quindi conoscibile ed interpretabile.

Nel nostro sistema formativo più o meno in tutti gli ordini di scuola, i piani di studio sono concepiti come un insieme di materie, non come discipline (Bortone,2002)¹.

La differenza è fondamentale.

Le materie sono *oggetti* che contengono informazioni, regole, fatti, leggi. Le discipline, in quanto *processo di pensiero*, sono dinamiche, generatrici di altro sapere, *producono* materie.

La materia è per sua natura *statica*, è conoscenza codificata e si differenzia dalle altre materie a seconda delle informazioni e degli argomenti; le discipline, invece, in quanto costruzione delle conoscenze, sulla base della loro funzione specifica, definiscono le *categorie di oggetti* di cui occuparsi, i criteri attraverso cui studiare gli oggetti, il linguaggio specifico, gli scopi e i principi della ricerca, i metodi e le procedure da seguire, la verificabilità e validità delle spiegazioni individuate relative ad un determinato fenomeno.

Ricordo quando ero sui banchi di scuola l'insegnante ci spiegava che la Geografia era una sorta di "elencazione" della Terra: bisognava imparare i nomi dei fiumi, dei laghi, i confini con gli altri stati, le forme di governo, i prodotti agricoli e industriali (collocavo ovunque la coltivazione di patate...). Il linguaggio utilizzato nei libri di testo era prevalentemente descrittivo e definitorio. Oggi, invece, la geografia è concepita come combinazione di due interdipendenti macrocategorie concettuali: Ambiente e Uomo. Lo studio della Geografia si trasforma in studio dei due macrosistemi, delle reciproche relazioni di interdipendenza. Oggi la conoscenza geografica fa appello a concetti specifici di molte altre discipline (biologia, demografia, geologia,...) ma, contemporaneamente cerca modi e strumenti per assimilare quei concetti al proprio statuto epistemologico.

Da un lato, la materia geografica diventa prodotto interdisciplinare, dall'altro, la disciplina geografia si differenzia in più ambiti (ad esempio, climatologia, oceanografia,...) ognuno con propri statuti, ossia con

categorie di oggetti e di relazioni e con propri criteri e metodi. Il linguaggio si amplia, si approfondisce, si diversifica, diventa non solo descrittivo, ma argomentativo ed interpretativo.

È in questo modo che le discipline sono viste come *strutture* (Schwab, 1971): vi è la *struttura semantica* ossia l'insieme di oggetti, concetti, significati che la disciplina costruisce nel suo processo; e la *struttura sintattica*, ossia il metodo di costruzione, di verifica, di valutazione del sapere, entrambe connesse con la funzione propria della disciplina stessa.

Perché guardare un oggetto, nel nostro caso le materie scolastiche, come una struttura? Perché analizzarlo distinguendone un aspetto semantico ed uno sintattico? Perché guardare ad un qualunque ambito del sapere attraverso l'ottica disciplinare?

Se è vero che la materia è statica, è dato informativo, ciò che la rende *interpretabile* è la semantizzazione, la capacità della mente di organizzare un insieme di oggetti nel flusso continuo della realtà e dell'esperienza in categorie distinte sulla base di una serie di criteri. Ma, la capacità di concettualizzare e categorizzare la realtà e l'esperienza non è un risultato da acquisire o da conquistare una volta per tutte. La ricerca non ha mai fine: ogni volta che si trova una risposta ad una domanda, emergono sempre nuovi e molteplici interrogativi. È questa dinamicità della disciplina, ossia del pensiero, che modifica l'oggetto-materia.

In sintesi, la nostra capacità di comprendere il mondo è tanto più profonda quante più categorie interpretative la nostra mente è riuscita ad acquisire. Ma perché ciò avvenga è indispensabile che le materie che incontriamo a scuola non siano una lunga elencazione di informazioni discrete tra loro, che la storia non sia una mera narrazione di date, battaglie, armistizi, che la geografia non sia quella scienza descrittiva e definitoria, ma materie concettualizzate, ossia sistemi di oggetti e di regole in cui nuove conoscenze possono venir apprese perché rese riconoscibili in quanto incontrate in contesti analoghi già affrontati.

Si deve a Bruner il parallelismo tra strutture mentali e strutture disciplinari, sottolineando l'idea dei *modelli in testa* e quella del *procedimento a spirale* (caratteristiche dei curricula scolastici europei). È facendo appello al concetto di *struttura* che è possibile affermare che da una comprensione generale si possono generare ipotesi sui particolari da verificare con l'esperienza. È su questa base che le discipline non sono contenitori, spazi di conoscenza, ma dei metodi ad uso della mente, che deve essere in grado di significarla, quindi di interpretarla.

La duplice natura instabile e stabile del significato

Se nella sezione precedente abbiamo trattato di materie e discipline, quindi di concetti, categorie e di come possano essere interpretate diversamente, ora per cercare di capire come questo processo sia possibile è importante affrontare sia l'aspetto linguistico che comunicativo e mentale dell'agire umano.

Si affronterà la stabilità/ instabilità quale caratteristica specifica del linguaggio che consente di capire i meccanismi attraverso cui è possibile guardare agli oggetti non solo in modo univoco e convenzionale, ma anche divergente e creativo. Inoltre si illustra come tali meccanismi si attivino e funzionino in *format comunicativi* che significano le interazioni agite e contestualmente situate: quanto più si è capaci di guardare all'oggetto in maniera creativa, tanto più si è in grado di improvvisare.

Poiché improvvisare significa *interpretare* in più modi uno stesso oggetto ed evento, non si può prescindere dal porre la nostra attenzione su un elemento centrale della comunicazione e del linguaggio: il *significato*.

Il significato può essere considerato come un processo simbolico dotato di una notevole compattezza interna e, contemporaneamente, di una consistente duttilità. È, in sostanza, caratterizzato da due elementi specifici: la *stabilità* semantica, che garantisce la prevedibilità, il già noto, e l'*innovazione* semantica, che consente il cambiamento e l'imprevedibilità. Partiamo da quest'ultimo aspetto.

La variabilità e la flessibilità del significato

Il processo di significazione coinvolge molte componenti: le *scelte semiotiche*, le *convenzioni* comunicative ed il *genere* di discorso, gli *scopi* assunti dagli interlocutori, ed altre componenti ancora, che, influenzandosi reciprocamente, producono il significato di un atto comunicativo. In tale processo sono implicati molti fenomeni. Prendiamone in considerazione alcuni.

Innanzitutto la *cancellabilità dei tratti semantici* (Putman, 1975) che si fonda sulla *natura convenzionale* del significato, in quanto realtà definita culturalmente e storicamente. Da ciò consegue che il significato può essere oggetto di negoziazione, modificazione, contaminazione e trasformazione culturale.

Inoltre, molti significati non presentano contorni netti e precisi, ma piuttosto confini imprecisi e sfumati. Si tratta della cosiddetta *opacità referenziale*. Per fare un esempio, un abito può essere *abbastanza* carino, Alessandra può avere *molti* amici, quel locale può essere *non male*. Il

significato in questo caso è una classe di unità comunicative con una *gradazione* semantica continua.

Anche una parola può avere confini sfumati, vaghi. Per esempio il significato di ciotola, piatto, tazza, man mano che ha caratteri che si allontanano dalla prototipicità entra in un'area di vaghezza semantica. Il significato in molte occasioni non è una categoria discreta, ma provoca dei processi inferenziali fondati sul confronto e sulla somiglianza. D'altra parte il significato di una parola polisemica non può essere previsto a priori, ma soltanto nella sua connessione fra il significato di base ed i suoi derivati.

Già Wittgenstein (1958) aveva introdotto la teoria della *somiglianza di famiglia* per spiegare il concetto di *gioco*:

Considera, per esempio i processi che chiamiamo "giochi". Intendo giochi da scacchiera, giochi di carte, giochi a palla, gare sportive e via dicendo. Cosa c'è di comune a tutti questi giochi? Non dire: "Ci deve essere qualcosa di comune, altrimenti non si chiamerebbero giochi" ma guarda se ci sia qualcosa di comune a tutti. Infatti, se li osservi, non vedrai qualcosa che sia comune a tutti, ma vedrai somiglianze, parentele, anzi ne vedrai tutta una serie. Come ho detto, non pensare, osserva! Osserva, per esempio, i giochi da scacchiera con le loro molteplici affinità. Ora passa ai giochi di carte: qui trovi molte corrispondenze con quelli della prima classe, ma molti tratti comuni sono scomparsi, altri sono subentrati. Se ora passiamo ai giochi di palla, qualcosa di comune si è conservato, ma molto è andato perduto. Sono tutti "divertenti"? confronta il gioco degli scacchi con quello della tria. Oppure c'è dappertutto un perdere o un vincere, o una competizione fra i giocatori. Pensa allora ai solitari. Nei giochi con la palla c'è vincere e perdere, ma quando un bambino getta la palla contro il muro e la riacchiappa, questa caratteristica è sparita. Considera quale parte abbiano abilità e fortuna. [...] e così possiamo passare in rassegna molti altri gruppi di giochi. Veder somiglianze emergere e sparire. E il risultato di questo esame suona: vediamo una rete complessa di somiglianze che si sovrappongono e si incrociano a vicenda. Somiglianze in grande e in piccolo (p. 66).

Questi fenomeni portano alla *graduabilità semantica* sia per la presenza di proprietà essenziali e tipiche (nubile, sposato, incinta...) sia per la presenza di modificatori e quantificatori scalari (molti, pochi, quasi, circa...)

La duttilità del significato dipende inoltre, dal *contesto d'uso*: non si può significare qualcosa fuori o senza il contesto.

Alessandra ha ricevuto in regalo un bell'orologio (orologio come segno di affetto)

Andrea infuriato per la sconfitta della sua squadra ha buttato a terra l'orologio (orologio come oggetto per sfogare la rabbia)

Michele possiede orologi precisi (orologi come misuratori del tempo)

Il contesto, infine, assume particolare rilevanza in un altro fenomeno che esprime la flessibilità del significato: la *risemantizzazione contestuale*. Sarà capitato a tutti di *chiamare* sedia un tavolo o una scatola di cartone. Questo è reso possibile perché l'oggetto-parola ha assunto una doppia valenza semantica: il tavolo rimane sempre tavolo, ma svolge, in questo caso la funzione generale di sedia che permette l'azione del sedersi. Questo fenomeno consente un notevolissimo esercizio di divergenza e creatività nell'interazione con il mondo grazie ad opportuni processi di aggiustamento semantico.

In sintesi, il significato non è uno schema unico, rigido, univoco, ma è radicato, fondato, intrinsecamente connesso allo schema mentale e culturale di coloro che lo utilizzano. Esso quindi dimostra un elevato grado di plasticità e adattabilità alle situazioni ed ai contesti degli interlocutori. Possiede, in altre parole, un livello di libertà più o meno ampio che consente risposte in accordo con le aspettative, le credenze, gli scopi dei comunicatori.

La stabilità dei significati e i format comunicativi

Se flessibilità e instabilità fossero le sole caratteristiche del significato si rischierebbe la incomunicabilità, il disordine, il caos. In effetti i fenomeni di instabilità sono compensati da processi di *stabilità semantica*, che rendono possibile l'ordine, la regolarità e la comunicabilità dei messaggi.

La stabilità semantica implica qualche forma di *convenzione* tra gli interlocutori in quanto appartenenti ad una medesima cultura. È la cultura che fornisce sistemi di categorie, simboli, rappresentazioni per interpretare la realtà e con essa *accordarsi*: il *come* deve essere fatto o detto qualcosa è più importate di ciò che viene effettivamente detto o fatto. Si pensi, per esempio, ad un aula di tribunale: quando viene annunciato l'ingresso della corte tutti si alzano in piedi; o ancora le forme di saluto che variano non solo tra una cultura e l'altra, ma anche tra una generazione e l'altra.

Questo accordo, frutto di *un processo di convenzionalizzazione* sfocia nell'elaborazione di una serie di *format comunicativi* (Bruner, 1975, 1983). Essi sono *strutture di sequenze interattive* che si ripetono con ritmi regolari. Tali strutture, attraverso procedure standardizzate e regolarizzate, consentono di raggiungere insieme uno scopo e di condividere il significato di quanto si sta facendo e dicendo. Per Bruner un format è *una struttura di interazione* standardizzata, che inizialmente nasce come un microcosmo fra adulto e bambino e definisce ruoli specifici. In sostanza, si ha un format quando un contesto naturale viene convenzionalizzato attraverso procedure regolarizzate e standardizzate. È un'interazione abituale e ripetuta in cui un

adulto ed un bambino fanno delle cose insieme come ad esempio giocare, passeggiare, mangiare.

Data la loro natura, i format sono degli strumenti fondamentali per il passaggio dalla comunicazione al linguaggio verbale. Sono utili al bambino perché gli consentono di discriminare, nel flusso delle situazioni, movimenti, suoni, azioni significative: così quel microcosmo, proprio perché regolare, diventa stabile e prevedibile. Inoltre, i format costituiscono una interazione contingente fra adulto e bambino, in quanto le *azioni* di ciascuno dei due sono una risposta e dipendono da precedenti interventi utili a raggiungere degli obiettivi comuni. È su questo processo di influenzamento reciproco che si creano le condizioni per forme sempre più *dense* di cooperazioni reciproche, indispensabili per la comunicazione.

Infatti i format implicano l'elaborazione di una *intenzione* personale e l'attività di *interpretazione* di quanto sta facendo o dicendo l'altro. Poiché possiedono una struttura sequenziale ed una storia, essi consentono al bambino di sviluppare i concetti primitivi del tempo (eventi passati ed eventi futuri) e di stabilire le prime forme di predicazione (intesa come un atto comunicativo di affermare qualcosa su qualcuno o su qualcos'altro).

I format comunicativi, di cui abbiamo brevemente illustrato l'origine e la natura, presentano una elevata regolarità e costruiscono il nostro quotidiano: si pensi allo scambio di saluti, ad una interrogazione a scuola, o ad un esame all'università. In questo caso si può parlare di "format standard", basati sul riconoscimento e accettazione di un sistema condiviso di regole, che consente di prevedere e definire il significato globale del format.

Si tenga conto, inoltre, che i format comunicativi oscillano tra *processi di riproduzione* e *processi di produzione*. Nei processi riproduttivi, i format tendono a ripetersi nel tempo in maniera più o meno rigida, generando delle vere e proprie routine comunicative. Tale ripetizione permette la stabilità e la regolarità dei significati. La stabilità è indotta dalla *regolarità dei contesti*, che, anche se non sono mai identici, in quanto presentano alcune variazioni, sono forme strutturate della nostra esperienza del mondo. Così gli individui elaborano i loro *script relativi alle diverse situazioni*. La regolarità dei contesti è la regolarità dei significati.

I processi di produzione, a loro volta, permettono format comunicativi in parte svincolati dal passato e dalla regolarità dei contesti, producendo variazioni e deviazioni in funzione delle contingenze e degli elementi di novità che ogni situazione comunicativa ha in sé. La regolarità del contesto è un fatto storico e culturale, non è logicamente determinato.

Regolarità e variazione sono due componenti essenziali del significato, non può esserci l'una senza l'altra: è grazie alla regolarità che esiste la variazione e viceversa. La variazione non nega la regolarità anzi, la

presuppone. Il format comunicativo standard, essendo regolare e stabile, consente di prevedere ed interpretare i significati in quanto veicolano anche i criteri applicabili alle pratiche comunicative. In sostanza gli interlocutori che intendono comunicare qualcosa devono attenersi ad un sistema condiviso di significati dato dalla lingua e dalla cultura di appartenenza.

Emozioni e decisioni

Abbiamo visto come la stabilità/instabilità del significato consenta i processi di risemantizzazione, mentre la regolarità dei format comunicativi rappresentano le situazioni in cui le interazioni tra gli attori acquistano significato. Torniamo ora all'interrogativo iniziale che vedeva una contrapposizione tra progettazione e improvvisazione.

Sia per l'una che per l'altra la conoscenza dell'oggetto, anche se a differenti gradi di profondità (non esiste una progettazione perfetta né una improvvisazione ideale) è una condizione imprescindibile. Ciò che le distingue non è la capacità di scegliere tra un contenuto ed un altro, ma *l'aspetto emotivo dell'intenzione comunicativa*. Ossia entrambe necessitano di una regia cognitiva, ciò che cambia è, invece, la quantità/qualità delle inferenze emotive e la *velocità* delle strategie messe in atto.

Un conto è organizzare, progettare un viaggio: c'è uno scopo, l'itinerario, la meta, *l'attesa*. I bisogni e le azioni che ne conseguono si dipanano nel *tempo*, tempo che può essere ridotto dall'allenamento a praticare un certo ambito di conoscenza. Altro è improvvisare. Qui l'attesa è sospesa e il tempo è impreveduto. È il tempo dell'*immediatezza*. Cambia la *precondizione* all'agire. Ecco perché i musicisti jazz, ad esempio, devono sviluppare una conoscenza tacita dei vincoli del proprio genere musicale che possono poi usare per suonare.

Non c'è dubbio che anche quando si organizza un viaggio gli aspetti emotivi consentono di mettere in atto, ordinare e dare senso alle nostre azioni. Sono per lo più emozioni complesse e manifeste, connesse con il sistema di valori che possediamo, con gli interessi che manifestiamo e rappresentano il terreno che ci consente di optare per una soluzione piuttosto di un'altra.

Vi è uno stretto legame tra emozioni e decisioni: le decisioni riguardano quasi sempre questioni che hanno o avranno una ricaduta sulla vita emotiva di colui che decide e delle persone che gli sono accanto. Nei momenti che precedono la decisione, chi decide è pervaso dagli stati emotivi tipici dell'attesa, dell'ansia per i risultati a breve e a lungo termine, dell'incertezza circa le possibili conseguenze. Presa la decisione, si valutano i risultati ottenuti. Anche in questo caso bisogna gestire le emozioni di felicità,

soddisfazione se il risultato ottenuto è positivo o percepito tale; di tristezza o rabbia se il risultato è negativo o vissuto come tale.

Le emozioni influiscono sia sul ragionamento sia sull'uso delle diverse strategie da mettere in atto quando si interagisce in un determinato contesto. Una differenza tra chi progetta e chi improvvisa, ritengo, la si possa individuare nella velocità del prendere decisioni.

Decidere significa tenere conto di vincoli quali il tempo, la capacità di mantenere viva l'attenzione sulle informazioni e sugli aspetti rilevanti, salienti dell'informazione. Per questo motivo chi decide si affida per lo più ad un tipo di *ragionamento euristico* (Kelley e Jacoby, 1996) , spesso in modo automatico ed inconsapevole. Le euristiche sono strategie economiche ed efficaci di risoluzione di problemi, che non garantiscono di per sé la soluzione, ma possono condurre ad errori. Taleb (2009) fa riferimento alla cosiddetta *arroganza epistemica*, che consiste nella tendenza a sovrastimare la propria conoscenza e a sottostimare l'incertezza che è connaturata a qualunque processo decisionale. È meglio disporre di strumenti flessibili per comprendere il mondo piuttosto che arroccarsi in una matematica che permette di avere "torto in modo molto preciso" (Bellelli, Di Schiena, 2012, p. 154).

Le emozioni e il ragionamento si influenzano reciprocamente². Esse sono create da valutazioni cognitive e possono essere elementari e non coscienti, o complesse e coscienti. Spesso le emozioni si impadroniscono di noi e possiamo commettere errori di ragionamento. Lo stress e l'ansia sono causa di errori cognitivi, quindi possono influenzare la risoluzione del il problema che abbiamo di fronte. Quando proviamo ansia pensiamo di più ai rischi futuri e ci sentiamo più in pericolo rispetto a quando non la proviamo. Ciò influenza il nostro comportamento in quanto *significa* la situazione che stiamo affrontando. La funzione delle emozioni è, in sostanza, di preparare all'azione o alla non azione e, certamente, ci fanno ragionare più rapidamente di un ragionamento conscio (Johnson-Laird, 2008).

L'azione o la non azione, a sua volta, si esprime nella costruzione di una *intenzione* comunicativa, sia essa un viaggio o una improvvisazione, intenzione che comporta la scelta di una certa *strategia comunicativa*. Tale strategia richiede la selezione dei contenuti da manifestare e delle modalità con le quali esprimere i contenuti. Sono coinvolti processi complessi e tra loro differenziati: da un lato la individuazione delle strategie e delle azioni da mettere in atto, dall'altro il monitoraggio e l'automonitoraggio del processo stesso. Tali operazioni richiedono l'intervento intenzionale e volontario da parte del soggetto che punta la sua attenzione alle operazioni che svolgono una funzione di controllo ed ai rapporti che esse instaurano con i processi intenzionali e con il sistema di coscienza.

Una strategia può essere definita in generale, una sequenza di passi che ci permette di inferire una risposta ai problemi che quotidianamente siamo chiamati a risolvere. Ciascun passo di una strategia è una tattica. Noi siamo consapevoli delle tattiche e della sequenza con cui sono ordinate, ma *non* siamo consapevoli dei meccanismi alla base di tali tattiche, meccanismi che si fondano su *modelli mentali*, come sostiene Johnson-Laird, o su *modelli operativi interni*, come sostiene Bowlby. Per entrambi, i meccanismi interni della mente sono preclusi, non così i suoi prodotti di ordine superiore. Quando dobbiamo prendere una decisione possiamo riflettere su tutte queste cose. Prendere una decisione intenzionale dipende, *in parte*, dalla consapevolezza di *poter* prendere decisioni intenzionali. È proprio attraverso l'attività autoriflessiva che abbiamo la possibilità di comprendere noi stessi, o almeno di quella parte di cui siamo consapevoli.

Per programmare è necessario che il soggetto sia capace di pianificare le azioni secondo i propri scopi strategici, valutare gli effetti della propria azione comunicativa, valutazione effettuata confrontando gli effetti con le ipotesi formulate in partenza, nonché la capacità di rappresentarsi la situazione tenendo conto delle molteplici variabili. Si tratta di processi di programmazione delle strategie e dell'utilizzo di competenze metacognitive: sono competenze sociali che si esprimono diversamente a seconda del *contesto* in cui si declinano. Tali processi riguardano la comunicazione nel suo insieme, dalla fase della iniziale pianificazione, alla analisi della risposta per il successivo ri-aggiustamento e ricalibrazione dell'interazione.

Ciò che è differente tra l' improvvisare e il programmare è un uso differente delle strategie, non solo e non tanto per la quantità e qualità delle conoscenze dichiarative e strategiche, ma per la qualità e quantità delle emozioni coinvolte.

Le emozioni, in sostanza, si inseriscono, sia nel caso della programmazione che nell'improvvisazione, nello *scarto* tra ciò che sappiamo e ciò che facciamo. Ciò che cambia sono le conseguenze sulla nostra capacità di ragionamento.

Ho intenzione quindi comunico: la transitività sull'oggetto contestualizzato

Stiamo ipotizzato che, la conoscenza dell'oggetto, analizzata attraverso il processo di significazione, sia uno degli ingredienti per poter improvvisare. Quanto più conosco un ambito di sapere in tutti i suoi aspetti superficiali, profondi, metodologici e strategici, tanto più sono capace di orientarmi all'interno di quell'ambito, di approfondire i concetti che lo

costituiscono, di individuare categorie interpretative sempre più astratte, di riconoscere e mutuare da altri ambiti di sapere, da altri punti di vista *parti* che consentano di spiegare meglio un fenomeno - se l'ambito è formale - o se è di natura più tecnico/pratica, come il cucinare - di una differenziare le pietanze. Più conosco più sono capace di scegliere. Anzi, a ben guardare, le logiche di pensiero sottese sia ai saperi formali che in quelli informali, sono vicine. Quello che sicuramente cambia è il prodotto: nel primo caso è un'idea, nell'altro una pietanza.

Abbiamo visto prima quanto sia importante il contesto *nella e per* la definizione della stabilità/instabilità del significato. In realtà, testo e contesto non sono due realtà distinte: non può esistere l'uno senza l'altro, sono entrambi aspetti del significato che interagiscono tra loro in modo intrinseco. Se, in linea generale, il contesto è l'insieme delle opportunità, condizioni, vincoli spaziali, temporali, istituzionali, relazionali e culturali che, insieme ad un dato testo, generano il significato, ciò che qui viene indagato è l'aspetto *culturalmente situato del contesto*.

Il contesto non è dato a priori e neanche un contenitore da riempire, è il risultato delle *scelte* che i comunicatori fanno implicitamente o esplicitamente, tenendo anche conto delle condizioni che offre l'ambiente. Quando il gruppo di amici (per tornare all'esempio iniziale) si è materializzato all'improvviso suonando alla porta di casa verso le otto di sera, posso accoglierli o con una malcelata allegria, o chiedere, con un largo sorriso se sono venuti appositamente per cenare, oppure dichiarare che proprio pochi minuti prima ho ricevuto un invito per andare al cinema. Ognuna di queste "mosse" significa scegliere un certo *contesto relazionale* piuttosto che un altro.

Il significato da dare a questo semplice accadimento è sostanzialmente il risultato di una collaborazione, fra gli interlocutori, *dell'uso* del linguaggio in un dato contesto, tenendo conto che collaboratori diversi possono raggiungere risultati diversi, pur utilizzando le stesse espressioni linguistiche.

Il significato da attribuire ad un oggetto o ad un evento, pertanto, non è né nella realtà, né nei comunicatori, ma è generato nel momento in cui gli interlocutori partecipano, agiscono attivamente riferendosi a quell'oggetto o a quell'evento. Fare attenzione ad alcuni aspetti comunicativi ed oscurarne altri, significa assumere una prospettiva con cui *intendere* ciò che viene detto o non detto in quella circostanza. Il significato, la lettura da dare a quell'evento, allora, nasce dal modo in cui gli interlocutori orientano la loro attenzione e ciò dipende dal *sistema di credenze* possedute, dagli *scopi* prefissati, dalle *intenzioni* dei partecipanti.

Per essere più precisi, non esiste il significato senza una *intenzione comunicativa*. L'intenzione rappresenta il tratto di unione, la condizione perché *certi* contenuti mentali possano essere manifestati ad un altro. Questo significa che non tutti gli stati mentali sono intenzionali (Searle, 1983). Si può fare una ulteriore distinzione tra una *intenzionalità antecedente*, che si esprime nel progettare le cose da fare e che comporta la pianificazione di un'azione per il raggiungimento di uno scopo, ed una *intenzionalità in azione*, ossia la capacità di intervenire in circostanze imprevedute.

Ciò che qui preme sottolineare è che l'intenzione che si può esprimere in una azione rappresenta il confine, la sintesi tra il *mondo interno* - ciò che una persona vuole dire o fare - *la realtà* - l'oggetto di cui si parla - *il messaggio prodotto*.

Poiché l'intenzione non riguarda tutti gli stati mentali nella stessa misura, essa è caratterizzata da una *graduazione*, articolata al proprio interno. Per fare un esempio, nella vita quotidiana si realizzano interazioni che vanno da un elevato grado di automatismo, come gli scambi di saluti, ad atti comunicativi in cui il parlante deve essere molto attento e trasmettere la sua intenzione comunicativa: si pensi ad un intervento in pubblico, ai messaggi ironici, seduttivi, ingannevoli.

Esiste, in sostanza, una *forza dell'intenzione* che è in funzione dell'*importanza* del contenuto, della *rilevanza* dell'interlocutore, della *natura del contesto*. Tale forza può essere letta come un processo di *messa a fuoco*, di puntualizzazione del messaggio prodotto: una intenzione forte produce un atto comunicativo ben focalizzato. Se si tiene poi conto che ogni messaggio non è pianificato né eseguito secondo un insieme astratto e universale di regole, ma secondo le condizioni del contesto di riferimento, *ciò che viene detto dipende dalla capacità di gestione locale dei pensieri e delle condizioni contestuali*.

In sostanza, comunicare in un contesto significa organizzare pensieri ed intenzioni, e, quindi, un messaggio costituisce il risultato della scelta di certi pensieri e intenzioni al posto di altri. Per poter elaborare un messaggio si fa appello al concetto di fuoco comunicativo, processo attraverso il quale il soggetto punta l'attenzione su aspetti della sua realtà esterna - eventi, oggetti - da condividere nell'interazione. Esso produce *pertinenza comunicativa* che riguarda sia il messaggio, sia la connessione interna tra determinati pensieri e intenzioni. È come muoversi lungo un sentiero comunicativo che il soggetto percorre attraverso i propri pensieri, idee, emozioni, affetti, credenze. In questa prospettiva, il prodotto di una comunicazione è il frutto di una attività cognitiva molteplice, nella quale si ha una *rappresentazione mentale* della situazione (con tutte le informazioni

rilevanti sulla situazione stessa), la consapevolezza di ciò che *si conosce* dell'oggetto, ed anche *come* lo si conosce.

L'improvvisatore

Una delle ipotesi avanzate all'inizio per interpretare il fenomeno dell'improvvisazione è la capacità di dare significati nuovi, diversi, divergenti agli oggetti e, per avvalorare la nostra riflessione, abbiamo affrontato il tema della instabilità e stabilità del significato. Il linguaggio, così, nel suo essere contemporaneamente stabile ed instabile crea uno spazio comunicativo di significati, nel quale le persone interagiscono e costruiscono relazioni. Quando ci si avvicina troppo alla regolarità, la comunicazione rischia di scivolare verso forme rigide e stereotipate; quando, invece, prevale troppo la variabilità si può generare sia una comunicazione caotica, disordinata, disorganica, ma anche, se non è lasciata al caso ed alla estemporaneità, divergente e creativa.

In sostanza, la comunicazione dei significati è creata dalla dinamica della instabilità-stabilità semantica e questa dinamica "consente di collegare il flusso dei significati al flusso dell'esperienza" (Anolli, 2002, p.270) poiché proprio attraverso i significati, non solo riesco a manifestare l'esperienza, ma, soprattutto a darle forma e senso. È in questo modo che significato ed esperienza si richiamano continuamente in un processo senza fine.

D'altra parte, esperienza e significato chiamano in gioco la nostra capacità di ragionare sulle cose e, come ben sappiamo, il ragionamento umano ha dei limiti e molteplici sono gli ostacoli: ragionare con più premesse, tenere conto di un ventaglio di scopi e credenze, la necessità di coordinare le azioni. Infatti, ovunque vi siano possibilità alternative, ogni attività cognitiva si fa più difficile: il ragionamento, la pianificazione, la soluzione di problemi, la presa di decisione. Ciò che spesso accade è che le nostre emozioni ci muovono all'azione e, anche se il ragionamento è ancora possibile, a volte è in conflitto con l'emozione. La soluzione del conflitto è una questione aperta, non la si può anticipare. In questo caso è il *prodotto* quello che conta, nel senso che ci racconta *se e come* si è evoluto e risolto il conflitto.

Però, è proprio in quello spazio, che *abita* un confine in cui le emozioni sono al servizio delle capacità ed abilità della persona che agisce in un contesto vissuto e percepito coerente e congruente con quella "porzione"

di sé che è in grado di improvvisare. Tutto viene riassunto in una sequenza di azioni situate e contestualizzate.

Quotidianamente siamo chiamati a risolvere problemi ed a prendere decisioni e, sia la soluzione di problemi, che la scelta, dipendono da quanto conosciamo, da come lo conosciamo e da una gestione “morbida”, efficace delle emozioni. È uno spazio in cui si esprimono la ragione, che si declina attraverso la logica del pensiero e delle strategie più o meno complesse, e l’immaginazione, con tutto l’implicito, il non detto, con tutto quello che non si può spiegare, ma solo emotivamente intuire.

La chiamo porzione di sé perché ciascuno di noi ha (a meno che non sia invaso da un’ansia o da uno stress invalidante) uno spazio in cui improvvisare. Uno spazio a vari gradi di improvvisazione. Uno spazio che va dall’improvvisare un piatto di spaghetti fatti con il “nulla” (quei due/tre ingredienti che, solitari, sopravvivono nella dispensa), all’improvvisare forse non una lezione, perché vissuta e percepita come troppo ansiogena, ma scrivere di getto un articolo, alle improvvisazioni musicali del jazz di Miles Devis o del rock dei Led Zeppelin, fino ad arrivare al culmine della improvvisazione e della creatività attraverso la produzione assolutamente innovativa propria di una teoria scientifica o di un’opera d’arte.

È chiaro che il livello di novità cambia notevolmente: nel caso degli spaghetti, non solo è una personale piccola novità contingente, ossia legata alla situazione, ma anche ripetibile quando si devono affrontare condizioni analoghe; diventa invece una novità realmente paradigmatica se si tratta di una scoperta scientifica come quella di Einstein o di un’opera pittorica di Picasso, che ha risemantizzato i disegni dei bambini.

In chi improvvisa è il contesto che determina una intenzionalità forte e che consente di agire sul suo oggetto e su ciò che gli è attorno. Si può improvvisare davanti a tante persone, ma lo si può fare anche per rispondere ad un proprio, improvviso, inatteso bisogno. Certamente il risultato non è scontato, ma il piacere di farlo probabilmente sì.

Riferimenti bibliografici

- Anolli L. [2004], *Psicologia della cultura*, Bologna, Il Mulino.
- (a cura di)[2002], *Psicologia della comunicazione*, Bologna, Il Mulino.
- Bellelli G., Di Schiena R. [2012], *Decisioni ed emozioni*, Bologna, Il Mulino.
- Bortone, R. [1998], *Una formazione per la società complessa*, Galatina, Agorà.
- Quero C., Intini V., Bortone R., [2005] *Organizzare la scuola della riforma*, Bari, Milella
- Bruner J.S. [1975], The ontogenesis of speech acts, in "Journal of Child Language", 2, pp.1-19; trad.it. L'ontogenesi degli atti linguistici, in, S.M.Barbieri (a cura di), *Gli inizi del linguaggio. Aspetti cognitivi e comunicativi*. Firenze, La Nuova Italia.
- [1983], *Child's talk: Learning to use language*, New York, Norton; tra.it. *Il Linguaggio del bambino: come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma, Armando, 1987.
- Frijda N.H. [1986], *The Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press; trad.it. *Emozioni*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Giroto V. Legrenzi P. [1999], *Psicologia del pensiero*, Bologna, Il Mulino.
- Johnson-Laird P.N. [2006], *How we reason*, Oxford, Oxford University Press; trad.it., *Pensiero e ragionamento*, Bologna, Il Mulino, 2008
- Kelley C.M., Jacoby L.L. [1996], *Adult egocentrism: Subjective experience versus analytic bases for judgment*, in "Journal of Memory and Language", 35, pp.157-175.
- Taleb N.N. [2009], *Infinite variance and the problems of practice of quantitative finance*, in "Complexity", 14, pp. 66-76.
- Violi P. [1997], *Significato ed esperienza*, Milano, Bompiani.
- Wittgenstein L. [1958], *Philosophische untersuchungen*, Frankfurt a. M., Suhrkamp; trad.it. *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi, 1995.

¹ Rita Bortone, dirigente scolastico di varie scuole medie di primo grado della provincia di Lecce, per anni ha riflettuto sull'analisi delle discipline e sulle metodologie di insegnamento. Ha pubblicato numerosi scritti su riviste nazionali ed una serie di monografie. L'esempio sopra riportato è il frutto delle sue riflessioni.

² Le emozioni sono in questo saggio sono intese attraverso l'ottica cognitivista.