



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

ESPRIMERSI E COMPRENDERE L'ALTRO OLTRE LE PAROLE

Un percorso di ricerca-scoperta alla scuola primaria

Relatore
Eleonora Zorzi

Laureanda
Gaia Sgarbossa

Matricola: 2020772

Anno accademico: 2024/2025

*A chi
non si sente mai all'altezza
dei propri sogni.*

*A me stessa,
a tutte le mie insicurezze e paure.*

*Ce l'hai fatta,
ancora una volta.*

INDICE

Introduzione	9
Capitolo 1. La comunicazione	13
1.1 Il significato della comunicazione	13
1.1.1 La competenza comunicativa	15
1.2 Il modello linguistico di Jakobson	16
1.2.1 Il modello SPEAKING	18
1.3 Il principio di cooperazione di Grice	20
1.3.1 Le ambiguità e i fraintendimenti nella comunicazione	21
1.4 La scuola di Palo Alto	22
1.4.1 I 5 assiomi della comunicazione	24
Capitolo 2. La comunicazione non verbale	27
2.1 Il <i>non</i> verbale	27
2.1.1 Le funzioni della CNV	29
2.1.2 Le differenze tra comunicazione verbale e non verbale	30
2.2 Il sistema cinesico	32
2.3 Il sistema prossemico e aptico	34
2.4 Il linguaggio corporeo come mediatore	36
2.4.1 Il corpo come mediatore di emozioni e stati emotivi	38
2.4.2 Il corpo come mediatore di idee, valori e concetti	40
2.4.3 Il corpo come mediatore di culture	41
Capitolo 3. Il disegno di ricerca	45
3.1 Presentazione del contesto scolastico	45
3.2 Ambito di ricerca	47
3.2.1 Motivazione della ricerca	49
3.2.2 Domanda di ricerca	50
3.3 Comprensioni durevoli della progettazione didattica	51
3.3.1 Traguardi di auto-consapevolezza della ricercatrice	53
3.4 Strumenti di osservazione e valutazione	54
3.4.1 Strumenti di auto-osservazione e auto-valutazione	56
3.5 Dalla teoria alla pratica: la progettazione degli interventi didattici	57
3.5.1 La progettazione dei micro interventi	60

3.5.2 Contenuti degli interventi	62
Capitolo 4. La realizzazione della ricerca “Esprimersi e comprendere l'altro oltre le parole”	67
4.1 Presentazione percorso didattico	67
4.1.1 Primo intervento	68
4.1.2 Secondo intervento	70
4.1.3 Terzo intervento	72
4.1.4 Quarto intervento	74
4.2 Interpretazione dei risultati emersi	75
4.2.1 La valutazione iniziale e finale	75
4.2.2 Il <i>role play</i>	80
4.2.3 L'autovalutazione degli alunni.....	83
4.2.4 La Rubrica di valutazione	87
4.3 Auto-consapevolezza della ricercatrice	92
4.4 Limiti, criticità e prospettive di sviluppo del percorso di ricerca-scoperta.....	95
Conclusione	97
Bibliografia.....	101
Normativa.....	105
Documentazione scolastica	106
Sitografia	106
Allegati	107
Allegato 1	107
Allegato 2	109
Allegato 3	112
Allegato 4.....	113

Introduzione

La comunicazione è un elemento fondamentale nel processo educativo in quanto ogni atto di insegnamento e di apprendimento si realizza attraverso uno scambio di significati tra docente e alunni.

Non si tratta soltanto di trasmettere conoscenze ma di creare relazioni e interazioni che permettano a ciascun partecipante di sentirsi compreso e riconosciuto. Per tale motivo, quando ci si riferisce alla comunicazione, essa non può essere ridotta solamente alla dimensione verbale ma deve includere anche la consapevolezza e la padronanza di tutti quegli aspetti non verbali che la caratterizzano.

Approfondire il linguaggio non verbale e gli impliciti contestuali e culturali in un contesto scolastico risulta essere rilevante poiché questi elementi, rappresentando una parte significativa della comunicazione, sono veicolo di messaggi e di significati che se non interiorizzati e analizzati possono sfuggire sia al soggetto che sta comunicando sia agli interlocutori oppure non essere interpretati correttamente e quindi essere fraintesi.

Nella scuola primaria, dove gli alunni e le alunne stanno sviluppando e costruendo le proprie competenze sociali e relazionali, è fondamentale educare alla lettura e alla produzione consapevole dei segnali non verbali, promuovendo così la capacità di farsi comprendere e di comprendere l'altro.

Questa attenzione alla dimensione comunicativa si inserisce nelle finalità educative delineate dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) e dalle Competenze chiave europee (Consiglio dell'Unione Europea, 2018), le quali riconoscono il ruolo della comunicazione come strumento essenziale per partecipare in modo consapevole alla vita sociale e per costruire relazioni positive con gli altri sapendo interagire anche in diversi contesti.

Nel presente lavoro di ricerca-scoperta si intende indagare come un percorso didattico sulla comunicazione non verbale rivolto ad alunni e alunne di classe quarta della scuola primaria possa portarli a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e degli altri nelle interazioni sociali, approfondendo ed esplorando il ruolo del linguaggio corporeo come forma di comunicazione capace di mediare emozioni e stati d'animo, valori sociali e influenze culturali.

Il termine “ricerca” richiama l’indagine educativa, effettuata dalla ricercatrice sul gruppo classe, volta ad esplorare, osservare e analizzare (attraverso molteplici strumenti) le modalità attraverso cui la comunicazione non verbale viene utilizzata nelle interazioni sociali.

Il percorso è anche una “scoperta” poiché mette in luce la dimensione esperienziale e personale del percorso didattico, ossia le scoperte che gli alunni stessi fanno attraverso attività concrete e di confronto, dialogo, riflessione e simulazione. Gli alunni, infatti, durante la realizzazione della proposta didattica, sono invitati a scoprire aspetti della comunicazione spesso dati per scontati, a prendere coscienza del proprio corpo comunicante e di quello altrui, ad acquisire consapevolezza dei segnali non verbali che forniscono informazioni preziose arricchendo e/o modificando lo scambio comunicativo spesso in maniera inconsapevole.

Il binomio “ricerca-scoperta” vuole quindi sottolineare la natura dinamica e partecipativa di questo percorso didattico in cui la dimensione dell’indagine si intreccia con quella dell’esperienza personale e relazionale, rendendo ciascun alunno protagonista attivo del proprio processo di apprendimento.

Nel primo capitolo viene introdotta la comunicazione chiarendone il significato e approfondendo cosa significhi saper comunicare in modo efficace e consapevole, riferendosi alla competenza comunicativa (Duranti, 2000).

Vengono inoltre analizzati i costrutti teorici alla base del percorso sperimentale tra cui il modello linguistico di Jakobson (1960) che individua i fattori presenti in ogni evento comunicativo e le corrispondenti funzioni linguistiche; il modello SPEAKING di Hymes (1972) che propone ulteriori componenti fondamentali da considerare nei diversi livelli della comunicazione; il principio di cooperazione di Grice (1993) che, attraverso 4 categorie articolate in massime e sottomassime, definisce comportamenti auspicabili per rendere le intenzioni comunicative dell’emittente più trasparenti e comprensibili per il destinatario; i 5 assiomi della comunicazione nel modello della pragmatica della comunicazione (Watzlawick et al., 1971) che gli studiosi di Palo Alto hanno elaborato per descrivere le regole fondamentali della comunicazione umana, evidenziando l’importanza della relazione che si instaura tra i partecipanti all’atto comunicativo.

Nel secondo capitolo si pone particolare attenzione alla comunicazione non verbale, partendo dalla definizione del concetto, dai motivi che ne giustificano l’impiego negli scambi comunicativi e dagli elementi che la distinguono dalla comunicazione verbale.

Viene sottolineato come la comunicazione non verbale sia una componente essenziale e costantemente presente negli atti comunicativi, capace di rafforzare, sostituire ma anche contraddire il linguaggio verbale.

In particolare, vengono analizzati i principali sistemi che la compongono come il sistema cinesico che comprende i gesti prodotti dai movimenti del corpo, gli occhi e lo sguardo, il volto e la mimica facciale impiegata per comunicare soprattutto emozioni e stati d'animo, la postura assunta da ciascun interlocutore in comunicazione; il sistema prossemico relativo all'uso e alla percezione dello spazio personale nella comunicazione; il sistema aptico che riguarda il ruolo del contatto fisico.

Infine, viene approfondita la funzione del linguaggio come mediatore nei processi comunicativi. Il capitolo evidenzia come il linguaggio del corpo sia uno strumento comunicativo capace di veicolare emozioni e stati emotivi, idee, valori e concetti influenzati dal contesto socioculturale di appartenenza. Particolare attenzione viene data alle differenze culturali e contestuali, che possono influenzare in modo significativo l'interpretazione dei messaggi non verbali, rendendo necessario sviluppare una maggiore consapevolezza e competenza nella loro lettura.

Nel terzo capitolo viene delineato il contesto nel quale è stato realizzato il progetto di ricerca, descrivendo la classe coinvolta, le motivazioni che hanno orientato la proposta e i bisogni degli alunni e della scuola in generale. Gli elementi descritti all'interno del capitolo hanno guidato la scelta degli interventi e la strutturazione del percorso didattico.

A partire da questa analisi è stata definita la domanda di ricerca che ha permesso di indagare in che modo interventi didattici sulla comunicazione non verbale potessero rendere alunni e alunne di classe quarta primaria più consapevoli nelle interazioni sociali.

Successivamente vengono presentati gli obiettivi del progetto che mirano a far comprendere alla classe che il linguaggio non verbale è un linguaggio complesso, capace di consentire l'interazione con gli altri; che esso veicola non solo stati d'animo ed emozioni individuali, ma anche idee, valori e concetti legati e influenzati dalla cultura di appartenenza; e che il corpo delle persone trasmette informazioni fondamentali, esprimendosi in maniera differente a seconda delle situazioni sociali in cui si trova. Sono stati inoltre definiti dei traguardi di auto-consapevolezza della ricercatrice da raggiungere al termine del progetto.

Per osservare e valutare il raggiungimento degli obiettivi sono stati predisposti diversi strumenti tra cui una valutazione iniziale e finale, una valutazione sul campo attraverso

un'attività di *role play*, un'autovalutazione degli alunni sull'intero percorso e una Rubrica di valutazione impiegata per analizzare i dati emersi dal *role play* e dalle valutazioni iniziale e finale.

Infine, viene descritta la progettazione degli interventi educativi secondo il modello della progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe (2004) che parte dalla definizione degli obiettivi per poi risalire alla pianificazione delle attività. Ogni intervento è stato pensato e strutturato riprendendo le tre dimensioni del pensiero (critico, creativo e *caring*) di Lipman (2003), il curriculum della *Philosophy for Children* che ha favorito la creazione di un ambiente di apprendimento basato sul dialogo comunitario e il modello delle intelligenze multiple individuate da Gardner (1991), grazie al quale sono state ideate proposte di tre differenti tipologie per valorizzare le diverse modalità di apprendimento degli alunni.

Il quarto capitolo è dedicato alla presentazione del percorso didattico realizzato, articolato in quattro interventi, descrivendone la struttura, le finalità e le attività proposte agli alunni.

Vengono poi analizzati i dati raccolti attraverso gli strumenti di osservazione e valutazione, con l'obiettivo di rilevare i cambiamenti emersi nel gruppo classe. L'analisi si concentra su quanto e come il percorso abbia effettivamente contribuito a sviluppare negli alunni coinvolti una maggiore consapevolezza comunicativa nelle interazioni sociali.

Capitolo 1. La comunicazione

In questo capitolo viene introdotto il concetto di comunicazione, chiarendone il significato, approfondendo cosa significhi saper comunicare in modo efficace e consapevole, e soffermandosi sugli elementi essenziali che ne permettono la realizzazione.

Saranno inoltre presentati i principali costrutti teorici che costituiscono il quadro di riferimento del percorso sperimentale.

1.1 Il significato della comunicazione

Il termine comunicazione deriva dal latino *communicatio* e “significa «porre in comune», «diffondere»” (MacKay, 1977, p.14).

La comunicazione, intesa come atto comunicativo,

«può essere definita come uno scambio interattivo osservabile fra due o più partecipanti, dotato d'intenzionalità reciproca e di un certo livello di consapevolezza, in grado di far condividere un determinato significato sulla base di sistemi simbolici e convenzionali di significazione e di segnalazione secondo la cultura di riferimento» (Anolli 2006, p. 37).

In questo evento, ciò su cui risulta necessario porre l'attenzione è il fine per il quale il mittente decide di intraprendere questa azione e che impatto essa ha sul ricevente. Inoltre, rilevante è anche il significato dell'informazione trasmessa nella quale si individuano le intenzioni del messaggio o segnale, come essa è recepita dal ricevente e quale significato convenzionale assume (MacKay, 1977, p. 32).

Dunque, la comunicazione è intesa come “scambiare messaggi efficaci” (Balboni, 2002, p.55). Analizzando in modo specifico questa definizione si può dire che il verbo “scambiare” prevede la partecipazione di più persone all'atto comunicativo (ibidem) e presuppone la “condivisione dei significati e dei sistemi di segnalazione, nonché l'accordo sulle regole sottese a ogni scambio comunicativo” (Anolli, 2006, p. 14). La comunicazione “è alla base dell'interazione sociale e delle relazioni interpersonali” (ivi, p. 13) e permette agli individui di relazionarsi all'interno di un gruppo o di una comunità. “Farsi capire e/o farsi comprendere, risultano

essere condizioni fondamentali per esistere socialmente” (Molisso & Di Palma, 2017, p. 79) ed è il gruppo stesso elemento essenziale perché prenda avvio l’evento comunicativo.

Il sostantivo “messaggi” fa riferimento a uno degli elementi centrali della comunicazione; infatti si prevede uno scambio di contenuti che possono essere di varia natura e includere componenti sia verbali sia non verbali (Balboni, 2002, p.55). Oltre al messaggio che viene trasmesso, in un atto comunicativo sono presenti altri elementi fondamentali, individuati da Jakobson (1960), quali chi genera il messaggio (*emittente*) e chi lo riceve (*destinatario*), il contesto in cui avviene lo scambio, il contatto tra i comunicanti e il codice attraverso cui si veicola il messaggio.

Infine, con l’aggettivo qualificativo “efficaci” si fa riferimento all’obiettivo della comunicazione che risulta tale quando si ottiene ciò per cui si è dato avvio all’evento comunicativo (Balboni, 2002). MacKay (1977) fa ricondurre al termine comunicazione proprio le situazioni “in cui il comportamento dell’emittente è diretto a un fine nei confronti del ricevente” (p.115).

Anolli (2006) identifica anche la comunicazione come un’attività cognitiva, intesa come la capacità di saper condividere e rendere esplicito il proprio pensiero, le proprie idee e le proprie intenzioni e un’attività connessa all’azione ossia al fare, un’azione pratica e concreta messa in atto dal comunicatore per interagire col mondo.

Ogni scambio comunicativo coinvolge elementi sia verbali sia non verbali, i quali partecipano alla costruzione del significato nel processo comunicativo e di conseguenza ne determinano le caratteristiche principali (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003). Si può dunque leggere un processo comunicativo su due piani: “il primo relativo alla componente preposizionale, in cui viene espresso il contenuto della comunicazione, più tipica della comunicazione verbale; il secondo afferente alla componente relazionale, che indica il come è avvenuta la comunicazione, particolarmente prodotto dal linguaggio non verbale” (Scarpini, 2023, p. 229).

Oltre alla comunicazione verbale che fa riferimento alle parole che vengono dette e alla comunicazione non verbale che fa riferimento ai movimenti del corpo, è presente anche la comunicazione paraverbale che “indica come le cose che ci dicono, si dicono” (ivi, p. 228). Quest’ultima fa riferimento a quegli aspetti della comunicazione che modulano il significato del discorso. È costituita da inflessioni, pause, toni, intonazione, volume, ritmo e velocità, e suoni dell’intercalare propri della cultura di appartenenza di ciascuno (Castiglioni, 2005).

1.1.1 La competenza comunicativa

Ciascun membro di una comunità linguistica utilizza la lingua attraverso una varietà di usi e pratiche comunicative di cui essa dispone. Essere quindi un parlante competente di una lingua, come sottolinea Duranti (2000), “significa essere in grado di ‘fare cose’ con quella lingua, come parte di un più vasto insieme di attività sociali organizzate culturalmente e che debbono essere interpretate in base alla cultura” (p. 29).

Oltre al saper fare con la lingua, ossia alla capacità di utilizzare la lingua per raggiungere scopi comunicativi nella vita reale e agire nel contesto sociale e culturale, Balboni (2002) individua altre dimensioni di pari importanza in un atto comunicativo ovvero il saper fare lingua, cioè utilizzare in maniera consapevole e corretta le abilità linguistiche che permettono di comprendere e produrre un testo, gestendo lessico, pronuncia e strutture grammaticali in modo coerente al discorso; il sapere la lingua, cioè utilizzare e padroneggiare le componenti grammaticali della lingua; il saper integrare la lingua con i linguaggi non verbali.

Tutte queste capacità rimandano alla competenza comunicativa, intesa come “una realtà mentale che si realizza nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali” (Balboni, 2014, p. 86) dove si usano le lingue “per compiere un'azione, per raggiungere uno scopo” (ibidem).

Si fa riferimento quindi ad un sapere interiorizzato che si concretizza in situazioni di comunicazione che avvengono in contesti sociali specifici e che permettono di mettere in atto diverse competenze quali la competenza linguistica, le competenze extralinguistiche e le competenze contestuali (Balboni, 2014).

In particolare, le competenze extralinguistiche sono costituite dalla competenza cinesica, ossia la capacità di comunicare attraverso l'utilizzo del proprio corpo e quindi attraverso il non verbale con gesti ed espressioni; dalla competenza prossemica che permette di comprendere e dare un valore alla distanza interpersonale che avviene in un atto comunicativo; dalla competenza oggettemica che dà valore comunicativo agli oggetti (ibidem).

Tutte le competenze evidenziate da Balboni (2014) necessitano integrazione per poter mettere in atto azioni comunicative che tengono conto sia degli aspetti verbali sia di quelli non verbali e che sappiano calarsi nel contesto sociale e culturale nei quali avvengono. Infatti la competenza comunicativa

«fa tutt'uno con gli atteggiamenti, i valori e le motivazioni relativi alla lingua, alle sue caratteristiche ed ai suoi usi, oltre che con la competenza e gli atteggiamenti riguardo al rapporto di interrelazione fra la lingua e ogni altro codice del comportamento comunicativo» (Hymes, 1972, pp. 277-278 in Duranti, 2000, p. 29).

1.2 Il modello linguistico di Jakobson

Roman Jakobson (1960) individua che in un evento linguistico sono presenti 6 fattori della comunicazione (*Figura 1*) che giocano ciascuno un ruolo fondamentale nel dare forma e significato a ciò che viene comunicato.

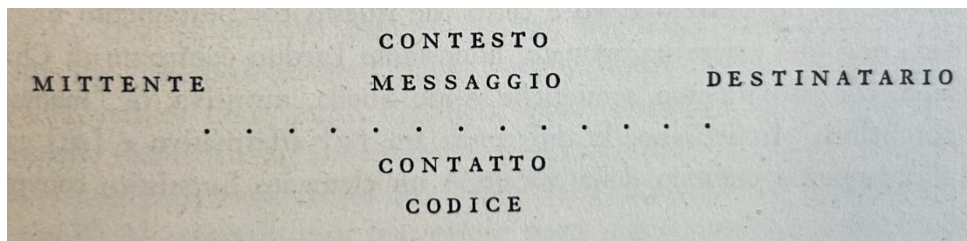


Figura 1 I sei fattori di un evento linguistico (Heilmann, 1985, p. 185)

Poiché avvenga un atto comunicativo è necessario che sia presente il “mittente”, ossia colui/colei che ha qualcosa da condividere, che genera e invia il messaggio che verrà ricevuto dal “destinatario” (Jakobson, 1960). Il “messaggio” è il contenuto dell’atto comunicativo che per essere recepito richiede il riferimento a un “contesto” e un “codice” condiviso almeno in parte tra mittente e ricevente (ibidem). Infine è necessario un “contatto” che permette di avviare una connessione tra colui/colei che genera il messaggio e colui/colei che lo riceve e di mantenere la comunicazione (ibidem).

Ciascuno dei sei fattori appena descritti dà origine a una funzione linguistica diversa (*Figura 2*) e, “although we distinguish six basic aspects of language, we could, however, hardly find [...] messages that would fulfill only one function” (ivi, p. 353).

1.2.1 Il modello SPEAKING

Rifacendosi agli elementi di un evento linguistico individuati da Jakobson (1960), Hymes individuò altre componenti fondamentali applicabili a tutti i livelli della comunicazione di cui tener conto. Tutte queste componenti sono racchiuse all'interno dell'acronimo S P E A K I N G (Hymes, 1972).

Balboni (2002, pp. 55-57) fornisce una spiegazione delle lettere che compongono la parola:

- la lettera S si riferisce al *setting*, ossia al luogo fisico nel quale avviene l'evento comunicativo che offre delle opportunità di utilizzo del proprio linguaggio corporeo per farsi comprendere. S come anche scena culturale, facendo riferimento ai modelli di comunicazione che possono differire in base alla cultura di appartenenza;
- la lettera P indica i partecipanti, cioè i rapporti sociali che si instaurano tra coloro che prendono parte a un atto comunicativo e alle regole che disciplinano tali rapporti;
- la lettera E, *ends*, richiama gli scopi dichiarati e non che spingono a comunicare;
- la lettera A fa riferimento agli atti, cioè alle azioni comunicative messe in atto per raggiungere gli scopi. In riferimento a ciò, Austin (1962) osserva che "since our acts are acts, we must always remember the distinction between producing effects or consequences which are intended or unintended" (p. 105). Ogni atto comunicativo, infatti, non si limita a trasmettere informazioni ma si configura come un'azione intenzionale volta ad ottenere specifici risultati all'interno dell'atto comunicativo. Tuttavia, come sottolinea Austin, gli esiti di queste azioni possono produrre effetti sia desiderati che indesiderati, a seconda di come l'interazione si sviluppa;
- la lettera K, *key*, rimanda all'atteggiamento psicologico nella relazione tra i partecipanti all'evento comunicativo;
- la lettera I, *instruments*, consiste negli strumenti verbali e non verbali ma anche fisici che vengono messi a disposizione. "La lingua varia a seconda degli strumenti usati per la comunicazione e la società complessa in cui viviamo rende sempre più rilevante il ruolo degli strumenti di comunicazione" (Balboni, 2002, p. 57);
- la lettera N indica le norme di interazione e di interpretazione dei messaggi che devono essere osservate per rendere la comunicazione efficace e scorrevole;

- la lettera G si riferisce al genere comunicativo caratterizzato da una struttura profonda condivisa universalmente e una struttura superficiale che varia in base al contesto culturale.

Inoltre, Balboni (2002, pp. 82-88) propone una rilettura in chiave educativo-scolastica del modello di Hymes, finalizzata ad individuare specifiche componenti che caratterizzano gli eventi comunicativi all'interno della classe.

Riferendosi alla lettera S (*setting*), egli sottolinea come, in ambito educativo, l'aula scolastica rappresenti il luogo fisico in cui si realizza la comunicazione didattica e come l'insegnante debba essere capace di prepararla, scegliendo un'adeguata disposizione e grandezza dei banchi di lavoro per raggiungere i propri scopi comunicativi. Coerentemente con questa prospettiva, la ricercatrice ha curato con particolare attenzione l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento, predisponendo gli spazi, selezionando i materiali e pianificando la disposizione dei banchi al fine di creare delle condizioni ottimali per lo svolgimento delle attività previste dal progetto.

Riguardo alla lettera E (*ends*), Balboni evidenzia la necessità di esplicitare con chiarezza agli alunni gli obiettivi del progetto e delle attività poiché a scuola "l'insegnante deve rendere partecipi gli studenti delle ragioni per cui fa una data scelta, chiede una data performance, propone un'attività, un testo, un test" (ivi, p. 84). Ciò diventa ancor più rilevante con l'aumentare dell'età degli studenti che richiede scopi resi maggiormente più chiari ed espliciti. Un'ulteriore attenzione è stata posta all'agire dell'insegnante durante la realizzazione degli interventi didattici. In tal senso la ricercatrice ha monitorato con consapevolezza le proprie azioni con la consapevolezza che in ambito educativo le azioni del docente contano molto di più delle sue intenzioni.

La lettera K (*key*) rimanda all'atteggiamento psicologico che caratterizza la relazione comunicativa tra docente e alunni a scuola. Balboni attribuisce grande importanza alla qualità di questa relazione, in quanto elemento capace di incidere profondamente sull'efficacia degli scambi comunicativi in classe.

Infine, per quanto riguarda la lettera G che si riferisce al genere comunicativo, nel contesto scolastico si individuano tre tipologie prevalenti: il monologo della lezione tradizionale, gli interventi di guida da parte dell'insegnante e i lavori di coppia o di gruppo. Durante la realizzazione del progetto sono stati strutturati momenti di dialogo e confronto, guidati dalla ricercatrice e accompagnati da interventi di spiegazione e introduzione dei concetti attraverso

modalità più tradizionali. La maggior parte delle attività del progetto è stata tuttavia realizzata attraverso lavori di gruppo, finalizzati a promuovere la partecipazione attiva e la cooperazione degli alunni.

1.3 Il principio di cooperazione di Grice

Con il fine di spiegare come interpretiamo i significati impliciti nelle conversazioni e come diamo senso anche a ciò che non viene detto esplicitamente, Paul Grice nel 1975 individua un sistema semplice e generale di cui si possono distinguere quattro categorie: Quantità, Qualità, Relazione e Modalità. All'interno di queste categorie sono raggruppate delle massime più specifiche e delle sottomassime (Grice, 1993, pp. 60-61):

«La *categoria della Quantità* si riferisce alla quantità di informazione che dev'essere fornita e comprende le seguenti massime:

1. Dà un contributo tanto informativo quanto richiesto [...]
2. Non dare un contributo più informativo di quanto sia richiesto.

[...]

La *categoria della Qualità* comprende una supermassima – “Cerca di dare un contributo che sia vero” – e due massime più specifiche:

1. Non dire ciò che ritieni falso
2. Non dire ciò per cui non hai prove adeguate.

Nella *categoria della Relazione* colloco un'unica massima, e cioè "Sii pertinente".

[...]

Infine, la *categoria della Modalità*, che si riferisce non già (come le categorie precedenti) a quanto è stato detto, bensì alla maniera in cui è stato detto, comprende la supermassima "Sii perspicuo" e varie massime quali:

1. Evita oscurità d'espressione
2. Evita ambiguità
3. Sii conciso (evita inutili prolissità)
4. Sii ordinato».

Essendo connesso alla razionalità umana, si ritiene che il principio non dipenda dalla cultura o dal contesto sociale di appartenenza ma che sia ampiamente condiviso e universale. Al contrario, le massime sono universali solo quando esprimono l'esigenza generale di cooperazione nella comunicazione ma possono essere soggette a variazioni culturali e

convenzionali quando rappresentano scelte particolari attraverso cui i parlanti modulano il proprio modo di comunicare in base al contesto (Cosenza, 1997).

Nonostante ciò, il principio e le massime non sono comportamenti obbligatori, è auspicabile seguirli per rendere le intenzioni dell'emittente trasparenti per il destinatario ma possono anche essere trasgrediti e non messi in atto (ibidem).

Il principio di cooperazione prevede dunque che un parlante che è interessato agli scopi centrali della conversazione e della comunicazione sappia non dare più informazioni di quante ne servono e non darne meno di quante lo scambio con l'interlocutore ne richiede (categoria della Quantità), sappia dire la verità attenendosi a dichiarare solo ciò di cui ha le prove (categoria della Qualità), sappia essere pertinente rispetto al contesto dello scambio (categoria della Relazione) e sappia esprimersi in modo chiaro evitando ambiguità (categoria della Modalità) (ibidem).

La massima della Relazione è considerata da Grice la più importante poiché essere pertinenti è già implicito nel concetto stesso di cooperare in una conversazione e anche nelle altre massime. Quando si è in uno scambio comunicativo, si dà per scontato che chi sta cercando di comunicare lo stia facendo in modo cooperativo e si tende a interpretare tutto ciò che dice ma anche ciò che fa come se fosse pertinente alla conversazione, anche se non necessariamente lo è. Nella maggior parte delle conversazioni le persone cercano di essere pertinenti ma non sempre è facile da definire poiché la pertinenza non è fissa e può cambiare durante la conversazione (ibidem).

1.3.1 Le ambiguità e i fraintendimenti nella comunicazione

La quarta categoria esplicitata da Grice, ossia la categoria della Modalità, si riferisce “non già [...] a quanto è stato detto, bensì alla maniera in cui è stato detto” (Grice, 1975 in Cosenza, 1997, p. 305). Grice vuole quindi sottolineare l'importanza di focalizzare l'attenzione da parte del destinatario su come si esprime il parlante e, riprendendo il modello di Jakobson, su come il messaggio è fatto. Ciò permette di avere una comunicazione priva di ambiguità, intendendo quest'ultima come la violazione della seconda sottomassima “Evita ambiguità” in cui qualcuno

intenzionalmente si esprime in maniera ambigua e fa in modo che l'ambiguità sia riconosciuta dai destinatari (Cosenza, 1997).

Tenere in considerazione la modalità espressiva è fondamentale poiché il linguaggio ha significati multipli che possono entrare in conflitto tra loro o rinforzarsi a vicenda. Per evitare fraintendimenti è importante eliminare i significati non pertinenti liberandosi delle espressioni ambigue poiché si tende erroneamente a credere che "le persone intendono sempre significare quello che dicono o che le cose sono sempre quelle che sembrano" (Cosentino, 2000, p.9).

Come le parole di una lingua vocale che molto spesso sono ambigue prevedendo più di una lettura, anche il linguaggio corporeo può avere significati diversi e plurimi e "nei gesti c'è probabilmente più polisemia che nelle parole" (Poggi & Zomparelli, 1987, p. 311).

Infatti, "spesso le difficoltà della comunicazione sono dovute alla differenza nell'uso dei segnali non verbali, cosa che può condurre ad ostilità ed incomprensione" (Argyle, 1978, p. 12). Risulta fondamentale dunque un'educazione volta a prevenire ambiguità e fraintendimenti nelle relazioni con gli altri che porta a prendere consapevolezza che esistono delle differenze nell'uso dei diversi aspetti della comunicazione non verbale, soprattutto differenze che variano da cultura a cultura e che possono causare difficoltà di comunicazione (Argyle, 1978).

Nelle interazioni sociali i segnali verbali e non verbali sono impiegati sia per inviare messaggi sia per riceverli e interpretarli.

«Esiste quindi una codificazione da parte dell'emittente e una decodificazione da parte del ricevente. Purtroppo, a differenza della comunicazione verbale, nella CNV non esistono, neppure in termini di ragionevole approssimazione, dei codici stabiliti e universalmente condivisi che regolarizzino questi due complessi processi (codificazione/decodificazione). Ciò porta, nella comprensione dei messaggi, a un'ambiguità potenzialmente maggiore rispetto alla confusione di interpretazione che può occorrere tra due parlanti sulla base della comunicazione verbale» (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003, p. 62).

1.4 La scuola di Palo Alto

Palo Alto, città californiana sede dell'Università di Stanford, è nota per essere diventata a metà del XX secolo, il centro di una delle scuole di pensiero della nuova comunicazione con G. Bateson, P. Watzlawick, Don D. Jackson e altri ricercatori come principali esponenti,

denominati “Gruppo di Palo Alto” (Marc & Picard, 1996). Questo gruppo di lavoro si è specializzato su tre linee di ricerca accomunate dal riferimento all’approccio sistemico: “una teoria della comunicazione, una metodologia del cambiamento e una pratica terapeutica” (ivi, p. 7).

In particolare, la teoria della comunicazione si basa su tre presupposti essenziali (Marc & Picard, 1996):

- Il primo riconosce la comunicazione non solo come uno scambio di informazioni tra gli individui, ma soprattutto come un processo relazionale. Sono la relazione e l’interazione con gli altri i contenuti principali della comunicazione e per comprendere i fenomeni comunicativi risulta necessario un approccio sistemico;
- Il secondo afferma che “ogni comportamento umano ha un valore comunicativo” (ivi, p. 19). Vale a dire che tutte le relazioni sono viste come scambi continui di messaggi che, per identificare una logica della comunicazione, devono essere guardati sia in orizzontale, ossia la sequenza nella quale questi ultimi vengono prodotti, sia in verticale cioè osservando le relazioni che si instaurano tra gli interlocutori;
- Il terzo individua che i disturbi psicologici della personalità sono causati da problemi nelle relazioni comunicative.

Questo approccio alla comunicazione si configura come uno strumento interpretativo essenziale per analizzare le dinamiche relazionali anche nei contesti educativi poiché permette di considerare la comunicazione come un processo relazionale ed interattivo e non come una semplice trasmissione unidirezionale di informazioni tra i partecipanti. Ogni comportamento, dunque, intenzionale o meno, assume significato all’interno della relazione e contribuisce a definirla, influenzando la qualità dell’interazione.

Il modello, pertanto, si rivela particolarmente efficace per comprendere come la comunicazione non verbale incida sulle dinamiche relazionali.

A partire da questo presupposto, Watzlawick, Beavin e Jackson (1971) definiscono cinque principi fondamentali della comunicazione umana.

1.4.1 I 5 assiomi della comunicazione

Gli studiosi della scuola di Palo Alto identificarono cinque assiomi della comunicazione umana all'interno del modello della pragmatica della comunicazione (Watzlawick et al., 1971):

1. L'impossibilità di non comunicare

Secondo questa proprietà è impossibile non avere un comportamento poiché "non esiste un qualcosa che sia un non-comportamento" (ivi, p. 40). Da tale affermazione risulta dunque che ogni comportamento è comunicativo, cioè che "l'attività o l'inattività, le parole o il silenzio hanno tutti valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri, a loro volta, non possono non rispondere a queste comunicazioni e in tal modo comunicano anche loro" (ivi, p. 41);

2. Livelli comunicativi di contenuto e di relazione

Il secondo assioma afferma che la comunicazione implica la partecipazione dei soggetti comunicanti e quindi prevede l'instaurarsi di una relazione tra di essi. Gli autori sostengono che "ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione di modo che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione" (ivi, p. 46), cioè l'aspetto del contenuto (digitale) dà informazioni su cosa viene comunicato mentre l'aspetto della relazione (analogico) dà informazioni sulle informazioni, cioè su come viene comunicato ed è la relazione tra gli interlocutori che permette di interpretare il contenuto;

3. La punteggiatura della sequenza di eventi

Questo assioma si focalizza sulla tipologia di relazione che si instaura tra i comunicanti durante lo scambio di messaggi poiché "coloro che partecipano alla interazione introducono sempre qualcosa di importante: la punteggiatura della sequenza di eventi" (Carretta, 2000, p. 99).

Con punteggiatura della sequenza, gli autori si riferiscono al modo in cui ciascun partecipante interpreta e suddivide gli scambi comunicativi,

«in modo che sembrerà che l'uno o l'altro abbia iniziativa, ascendente, che si trovi in posizione di dipendenza e così via. In altre parole, stabiliranno tra di loro modelli di scambio [...] e questi modelli in realtà saranno regole contingenti che concernono lo scambio di rinforzo» (Watzlawick et al., 1971, p. 47).

Dunque, si “può considerare una serie di comunicazioni come una sequenza ininterrotta di scambi” (ivi, p. 46) in cui ogni partecipante li organizza secondo punteggiature differenti;

4. Comunicazione numerica e analogica

Questa proprietà sostiene che gli esseri umani comunicano sia con il modulo numerico, ovvero attraverso le parole, sia con il modulo analogico, cioè attraverso il non verbale che include non soltanto il movimento del corpo ma anche le posizioni del corpo, i gesti, l'espressione del viso... facendo sempre riferimento al contesto nel quale avviene la comunicazione.

Watzlawick et al. (1971) sottolineano la differenza tra i due moduli comunicativi evidenziando che “il linguaggio numerico ha una sintassi logica assai complessa e di estrema efficacia ma manca di una semantica adeguata nel settore della relazione, mentre il linguaggio analogico ha la semantica ma non ha nessuna sintassi adeguata per definire in un modo che non sia ambiguo la natura delle relazioni” (p. 57).

5. Interazione complementare e simmetrica

Il quinto assioma afferma che le interazioni possono essere complementari, in cui il comportamento di un partecipante completa quello dell'altro, oppure simmetriche in cui i modelli hanno la tendenza a rispecchiare il comportamento dell'altro. L'interazione complementare è caratterizzata dalla differenza di ruolo che i partecipanti in comunicazione assumono, mentre l'interazione simmetrica è caratterizzata dall'uguaglianza e dalla tendenza a ridurre la differenza.

“La pragmatica è attenta ai modi in cui la comunicazione influenza il comportamento e agli effetti che la comunicazione provoca sul comportamento” (Carretta, 2000, p. 95). I cinque assiomi presentati nel modello della pragmatica della comunicazione descrivono le caratteristiche fondamentali della comunicazione umana evidenziando l'importanza della relazione che si instaura tra i partecipanti dell'atto comunicativo, i quali sono impegnati a definirne la natura. Inoltre pongono particolare attenzione alla comunicazione non verbale, la comunicazione analogica, elemento costitutivo dell'interazione e determinante nelle dinamiche relazionali.

Capitolo 2. La comunicazione non verbale

Il capitolo si apre con un'esplorazione della comunicazione non verbale, ponendo l'attenzione sul suo ruolo fondamentale all'interno degli scambi comunicativi. Verranno evidenziate le caratteristiche distintive, i principali sistemi che la compongono e le differenze rispetto alla comunicazione verbale. Inoltre si approfondirà il ruolo del linguaggio corporeo come mediatore nei processi comunicativi.

2.1 Il non verbale

L'uomo, come l'animale, utilizza il proprio corpo per esprimersi ma il modo in cui il primo manifesta il comportamento si differenzia dal secondo, sebbene per molti versi appaiano simili. Ciò che maggiormente li distingue è "il fatto che gli uomini usano il linguaggio [verbale] per comunicare" mentre gli animali no (Argyle, 1978, p. 38).

Per molti anni gli esseri umani hanno comunicato tra loro attraverso azioni e movimenti corporei come gesti, mimica del volto e sguardo, e soltanto in un momento successivo è emerso il linguaggio verbale che si è integrato in modo coerente con queste modalità preesistenti (Anolli, 2006).

«La comunicazione non verbale riguarda tutti gli aspetti che fanno da complemento, enfatizzano, sostituiscono e talvolta contraddicono i messaggi della comunicazione verbale. Le dimensioni principali sono quelle relative alla paralinguistica (intonazione, ritmo, volume, uso delle pause, velocità), alla cinesica (uso della "faccia", uso dei gesti), allo studio del contatto oculare (uso dello sguardo e del contatto oculare), al tatto e al contatto, alla prossemica (uso e gestione dello spazio), alla cronemica (uso e gestione del tempo)» (Castiglioni, 2005, pp. 60-61).

È lo strumento attraverso il quale definiamo e rendiamo più chiare le relazioni interpersonali, accompagnando le parole con segnali capaci di trasmettere emozioni e rendere il discorso più appropriato, migliorando l'efficacia della relazione con l'interlocutore (Ghiandelli, 2019). "Brevemente: è l'insieme dei comportamenti, atteggiamenti, segnali che mettiamo in atto in modo inconsapevole per esprimere al meglio noi stessi e per i quali utilizziamo il linguaggio verbale" (ivi, p. 12).

La comunicazione non verbale (CNV) può accompagnare, chiarire, illustrare, rafforzare o amplificare il messaggio che viene espresso mediante l'uso di parole (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003). È inoltre da considerare che la CNV può dare anche delle informazioni autonome e scollegate rispetto a quanto viene comunicato verbalmente sebbene i due processi avvengano contemporaneamente (Ghiandelli, 2019).

Il non verbale utilizza il corpo come mezzo per esprimere i suoi segnali e, attraverso quest'ultimo, permette la comunicazione. "Proprio perché molti dei segnali non verbali [...] sono espressi mediante cenni e movimenti di parti del corpo" (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003, p. 7), alcuni autori come Argyle definiscono la CNV "linguaggio del corpo" (*bodily communication*) (ibidem).

È importante che i soggetti che sono coinvolti in un atto comunicativo condividano il significato dei segnali non verbali, ossia dei movimenti del corpo che vengono messi in atto perché ne esistono di vari tipi e ognuno di essi svolge una funzione ben precisa (ibidem). L'importanza che i movimenti hanno la si riconosce "nel significato che assumono per chi li invia o per chi li riceve" (Argyle, 1978, p. 42).

Pease (2000) riporta lo studio di Albert Mehrabian su come le persone trasmettono e interpretano i messaggi emotivi durante le interazioni faccia a faccia. Emerge che il 7% dell'impatto del messaggio arriva dal verbale, ossia le parole; il 38% dagli aspetti paraverbali quindi tono, timbro della voce e ritmo; il 55% dal linguaggio del corpo.

Pease (2000) fa riferimento anche alle osservazioni del professor Birdwhistell, il quale ha studiato la quantità di comunicazione non verbale utilizzata dagli esseri umani in interazione e "ha calcolato che una persona normale comunica con l'uso delle sole parole per non più di dieci o quindici minuti al giorno e che la durata della frase media non supera i due secondi e mezzo circa" (p.12). Secondo quanto riportato dall'autore, anche Birdwhistell ha rilevato che negli scambi comunicativi in presenza, meno del 35% della comunicazione avviene tramite il linguaggio verbale mentre oltre il 65% si realizza attraverso il non verbale (ibidem).

Dunque, "'non verbale' significa semplicemente 'tutto ciò che non è parola'" (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003, p. 7) e viene considerato, assieme al linguaggio verbale, "il mezzo più raffinato ed evolutivo attraverso cui gli uomini si mettono in relazione tra loro" (ibidem).

2.1.1 Le funzioni della CNV

La CNV, come sottolineato nel paragrafo precedente, assume un ruolo fondamentale negli scambi comunicativi e attribuisce significati ai messaggi.

Alcuni studiosi si sono interrogati sui motivi per cui viene impiegata la comunicazione non verbale negli scambi quotidiani affermando che l'essere umano, così come gli animali, la utilizza per ragioni relazionali (Anolli, 2006).

Anolli (2006) individua che la CNV nelle relazioni umane viene utilizzata per instaurare e far crescere un'interazione con gli altri, per conservare e rafforzare i legami nel tempo, per trasformare la relazione modificando ad esempio i gesti, lo sguardo o la qualità della voce e per segnare la chiusura della stessa. Sottolinea inoltre che il non verbale viene utilizzato per esprimere emozioni, per creare relazioni di intimità attraverso la riduzione della distanza interpersonale ma anche per persuadere o per definire, mantenere e difendere una relazione di dominanza (ibidem).

Argyle (1978) definisce ulteriori funzioni della comunicazione non verbale affermando che l'uomo la utilizza come supporto e sostituto del linguaggio verbale, come mezzo per esprimere emozioni e atteggiamenti interpersonali, per trasmettere informazioni sulla persona e in contesti cerimoniali e rituali.

Castiglioni (2005), oltre a sottolineare come gli altri studiosi la funzione del linguaggio non verbale nell'esprimere e comunicare emozioni e atteggiamenti interpersonali, ne individua anche altre come riflettere e gestire l'identità, regolare la conversazione, creare un'impressione e attrarre.

La CNV inoltre completa e rafforza la comunicazione verbale contribuendo a chiarirne il senso attraverso segnali che aiutano a interpretare correttamente il significato delle espressioni verbali. Svolge una funzione di regolazione dello scambio comunicativo, coordinando i turni di parola e le sequenze dell'interazione, dando segnali di feedback e richiamando l'attenzione dell'interlocutore. Agisce inoltre come un "canale di dispersione" lasciando emergere in modo più spontaneo contenuti profondi dell'esperienza personale, spesso in modo non del tutto consapevole (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003).

Come gli elementi della comunicazione non verbale, anche le sue funzioni non possono essere delimitate da confini netti, a causa della complessità e della molteplicità degli aspetti presenti

nelle interazioni sociali. Inoltre queste ultime non sono né esclusive né esaustive, poiché non esistono separazioni rigide che le distinguano tra loro (ibidem).

2.1.2 Le differenze tra comunicazione verbale e non verbale

In un atto comunicativo sono presenti sia il linguaggio verbale inteso come l'utilizzo del codice linguistico proprio di una lingua sia il linguaggio non verbale che comprende un ampio ventaglio di sistemi che accompagnano e sostituiscono le parole. Ogni sistema contribuisce alla costruzione del significato dell'intero messaggio e solo considerando tutti gli elementi nel loro insieme si può comprendere lo scambio comunicativo (Anolli, 2006). Inoltre, viene evidenziato che il linguaggio non è mai indipendente ma sempre supportato da qualche elemento non verbale.

«Il linguaggio, quindi, pur essendo un sistema comunicativo oltremodo potente e avanzato, non è autonomo ma richiede sempre il supporto [...] di un mezzo non verbale. Senza tale supporto il linguaggio, da solo, sarebbe indicibile. Per contro, i sistemi non verbali di comunicazione sono autonomi, ciascuno nel proprio ambito di riferimento, poiché sono di natura ostensiva» (Anolli, 2012, p. 156).

Argyle (1978) sostiene che la presenza costante della CNV negli scambi comunicativi potrebbe dipendere dalle sue origini più primitive che la rendono particolarmente efficace e diretta. È tuttavia vantaggioso utilizzare insieme i due canali (verbale e non verbale) in modo complementare mantenendoli distinti poiché vi sono degli aspetti che non riescono ad emergere attraverso le parole ma soltanto attraverso il corpo oppure che è preferibile lasciare impliciti (Argyle, 1978).

«Le azioni del corpo e quelle del linguaggio verbale, per "comunicare" qualcosa, devono acquisire un significato: sia ciò che il corpo "dice", sia ciò che la parola "dice", è il prodotto di un atto interpretativo. In altre parole, la sincerità non sta in una espressione del volto o in una frase: sta nella relazione tra queste, gli occhi di chi guarda e le orecchie di chi ascolta. Ma sia le azioni del corpo che quelle del linguaggio originano e acquistano significato in un dominio sociale, e il dominio sociale è un dominio linguistico. Senza il linguaggio, le espressioni del corpo sarebbero e resterebbero movimenti privi di significato» (Chiari, 2015, p. 185).

Alla luce di quanto esplicitato da Argyle e Chiari, la componente non verbale risulterebbe determinante nell'attribuzione di un significato di uno scambio comunicativo e contribuirebbe in misura maggiore rispetto alla componente verbale nella costruzione del senso dell'interazione (Anolli, 2006).

La comunicazione non verbale "è ritenuta più spontanea e «naturale» della comunicazione verbale, meno soggetta a forme di controllo volontario" (ivi, p. 156). Risulta dunque essere più "«rivelatrice» degli stati d'animo dell'individuo, poiché lascerebbe trapelare le sue reazioni e le sue intenzioni, a volte anche in contrasto con quanto sta dicendo" (ibidem).

Anolli (2006) afferma inoltre che il verbale ha la funzione di denotare ossia utilizza le parole per dare informazioni precise e definite e si occupa quindi di quello che viene detto mentre il non verbale ha la funzione di connotare cioè esprime emozioni in modo spontaneo e si occupa del come viene detto.

Un'altra differenza che l'autore individua tra verbale e non verbale è che il primo "in quanto combinazione di un significante e di un significato, è arbitrario poiché è regolato da un rapporto di semplice contiguità" (ivi, 159), mentre nel secondo "gli elementi della CNV hanno un valore motivato e iconico nell'esprimere un certo evento e trattengono in sé degli aspetti della realtà che intendono evocare" (ibidem).

Anolli (2006) evidenzia inoltre che il codice non verbale ha un valore analogico poiché continua a modificarsi in funzione a ciò che vuole esprimere, a differenza del verbale che è considerato digitale poiché costituito da fonemi che si distinguono per caratteristiche specifiche e si oppongono tra loro per creare il significato.

Una distinzione semplice e immediata che alcuni autori danno alla comunicazione verbale e non verbale è che la prima è definita comunicazione che fa uso di parole, mentre la seconda comunicazione che non ne fa uso (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003).

Pease (2000) infatti sottolinea come molti ricercatori sono concordi nel dire che il canale verbale si occupa di trasmettere prevalentemente informazioni mentre il non verbale si occupa di scambi di tipo interpersonale e a volte diventa sostituto dei messaggi verbali.

2.2 Il sistema cinesico

Anolli (2012) definisce il sistema cinesico come l'insieme dei movimenti del corpo, del volto e degli occhi; parti del corpo che vengono utilizzate come mezzo di comunicazione. Infatti, "quando guardiamo, le fonti d'informazione attraverso il canale visivo sono almeno quattro: la faccia, l'inclinazione della testa, la postura del corpo, i movimenti dei muscoli scheletrici di braccia, mani, gambe e piedi" (Ekman & Friesen, 2007, p. 29).

Con la mimica facciale "intendiamo tutti i fenomeni che si possono osservare sul volto di una persona, inclusi i processi psicosomatici come, ad esempio, l'arrossire" (Birkenbihl, 1993, p. 45). Pio E. Ricci Bitti in Ekman & Friesen (2007) identifica il volto come la zona del corpo che fornisce il maggior numero di informazioni sia sul piano espressivo sia su quello comunicativo. Egli afferma che "esso costituisce il canale privilegiato per esprimere emozioni e stati della mente, manifestare gli atteggiamenti interpersonali, produrre rilevanti segnali di interazione" (p. 7).

Il volto, dunque, ha un ruolo centrale nel comunicare emozioni e le espressioni facciali di ciascuna emozione definita "di base" sono considerate uniche e universali, riconosciute da tutti gli individui (Anolli, 2012).

«Le espressioni del viso dipendono direttamente dai nostri stati d'animo, sono i movimenti del nostro corpo che più conosciamo, che più sappiamo controllare e che con facilità riconosciamo negli altri. Sotto la pelle del nostro viso ci sono più di centocinquanta muscoli, chiamati pellicciai, che reagiscono ai vari stimoli emotivi contraendosi e creando così le varie maschere espressive» (Guglielmi, 2011, p. 196).

Fast (1971) sostiene che l'essere umano si sia reso conto già da millenni che l'occhio è un mezzo di comunicazione efficace e potente e che fornisce informazioni sulle interazioni sociali in atto (Anolli, 2012, p. 175).

Il contatto oculare è definito come "uno sguardo prolungato e duraturo fra due persone che non può essere ignorato. La fissazione ha un rilevante impatto sul piano della comunicazione e concerne soprattutto condizioni particolari di allontanamento o di avvicinamento relazionale fra le persone" (ivi, 176).

Anche i gesti, proprio perché sono considerati segni, veicolano messaggi e forniscono informazioni significative sul piano della comunicazione non verbale (Munari, 1994). Morris

(1990) li definisce come “qualunque azione che invii un segnale visivo a uno spettatore ed è rivolta a trasmettere un’informazione” (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003, p. 38).

Esistono differenti gesti che svolgono funzioni diverse tra loro (Anolli, 2012). Ad esempio i gesti iconici o lessicali si integrano con ciò che viene comunicato con le parole (ibidem); pantomima sono gesti che imitano azioni, situazioni o scene e che costituiscono la rappresentazione motoria (ibidem); i gesti simbolici (o emblemi) sono movimenti “convenzionalizzati e codificati” (ivi, p. 179); i gesti deittici sono movimenti che utilizzano l’indice per indicare qualcosa o qualcuno (ibidem); i gesti motori (o percussioni) sono semplici movimenti che possono sia essere prodotti da soli sia accompagnare il discorso (ibidem).

Esistono inoltre gesti, definiti gesti-azione, compiuti intenzionalmente per comunicare qualcosa che sono per lo più universali ma anche gesti compiuti in maniera inconsapevole, definiti gesti-atteggiamento, che rivelano informazioni che la comunicazione verbale non fa emergere (Guglielmi, 2011).

Pertanto, i gesti, associati al parlato,

«svolgono una funzione basilare di punteggiatura. Servono a «battere il tempo» e a stabilire il ritmo del discorso. Sono utili per regolare gli scambi comunicativi nella regolazione dei turni. Altri gesti sono impiegati per illustrare e precisare quanto stiamo dicendo con le parole, indicando la direzione, la forma e altre proprietà delle idee verbalizzate» (Corballis, 2002 in Anolli, 2012, p. 180).

Ciò consente di rendere l’eloquio maggiormente comprensibile poiché i gesti permettono di definire il significato della comunicazione in maniera più appropriata ed efficace (ibidem).

I gesti più comuni sono quelli compiuti con la testa per annuire o dissentire (Guglielmi, 2011) ma anche quelli compiuti con le mani sono molto diffusi e funzionali poiché sono “una forma altamente visibile di segnali comunicativi rispetto ad altri” (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003, p. 38).

Anche la postura è un segnale che contribuisce in maniera significativa alla comunicazione e “rappresenta la posizione del corpo consapevolmente o inconsapevolmente assunta dal soggetto in relazione al contesto e all’altro” (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003, p. 32).

Il portamento varia in base alla cultura, al contesto sociale e/o agli stati emotivi in cui si trova il soggetto (ibidem & Guglielmi, 2011), tendendo “a creare una sorta di ‘imitazione’ della postura del proprio interlocutore” (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003, p. 33) durante gli scambi comunicativi.

2.3 Il sistema prossemico e aptico

Anolli (2006) definisce la prossemica e l'aptica come due "sistemi di contatto" (p. 180).

In particolare "la prossemica concerne la percezione, l'organizzazione e l'uso dello spazio, della distanza e del territorio nei confronti degli altri" (Anolli, 2012, p. 182).

Edward T. Hall (1990) coniò il termine *proxemics*, prossemica, "for the interrelated observations and theories of man's use of space as a specialized elaboration of culture" (p. 1).

«Egli ha notato che il "confine" dell'individuo non coincide con quello del proprio corpo e che esiste una sorta di "bolla invisibile", detta "spazio personale", la quale circonda ogni persona e nella quale è sgradita l'intrusione degli altri. Si cerca quindi di mantenere le altre persone a una distanza che varia di volta in volta a seconda del contesto e del rapporto sociale» (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003, p. 28).

Quando si interagisce con gli altri è quindi necessario rispettare gli spazi personali propri e altrui per mantenere contatto e vicinanza con gli interlocutori e allo stesso tempo per garantire all'emittente una protezione del proprio spazio durante l'interazione (Anolli, 2012).

La prossemica pertanto "si occupa del modo in cui l'uomo usa lo spazio attorno a sé, di come reagisce ad esso e di come, usandolo, può comunicare certi messaggi in linguaggio non verbale" (Guglielmi, 2011, p. 14)

Vengono distinte dunque 4 diverse zone (Hall, 1990) entro le quali gli uomini affermano i propri bisogni territoriali e vi agiscono:

- Zona della distanza intima: tra 15 e 45 centimetri (Pease, 2000). Si tratta dell'area più importante che una persona difende come proprietà personale e alla quale consente l'accesso solo a coloro con i quali ha rapporti stretti di intimità (ibidem), come gli amici più cari e i familiari (Guglielmini, 2011).

"Nelle lingue anglosassoni la zona intima viene detta anche *bubble*, che significa pressappoco 'bolla'" (Birkenbihl, 1993, p. 142), in quanto l'essere umano è avvolto da una sorta di bolla personale che porta sempre con sé e le cui dimensioni variano in base alla densità della popolazione del luogo in cui si è cresciuti, "l'ampiezza della zona personale è dunque un fattore determinato culturalmente" (Pease, 2000, p. 29).

In questa zona si attivano prevalentemente l'olfatto e il tatto come mezzi di comunicazione poiché, data la vicinanza con l'altra persona, è possibile sentirne l'odore e toccarla (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003).

All'interno della propria bolla ci si sente protetti e si consente l'accesso soltanto alle persone con le quali si ha un rapporto stretto. Con le altre infatti si tende a tenere una distanza di circa mezzo braccio dal proprio corpo per evitare di sentirle troppo addosso (Birkenbihl, 1993) poiché l'invasione della propria zona intima provoca dei cambiamenti fisiologici nel corpo della persona (Pease, 2000).

Inoltre, è presente una sotto-area, tra 0 e 15 centimetri, definita area intima e ravvicinata, varcata solamente durante il contatto fisico (ibidem);

- Zona della distanza personale: inizia dove termina la zona della distanza intima, tra 45 centimetri e 1 metro e 20 centimetri (Pease, 2000).

Bonaiuto & Maricchiolo (2003) evidenziano che questa distanza permette alle persone di essere le une accanto alle altre durante le interazioni sociali consentendo anche il contatto ma non l'attivazione dell'olfatto come avviene invece nella zona intima. I sensi che prevalgono sono quindi il tatto, l'udito e la vista.

In questa zona entrano "persone con le quali abbiamo rapporti di conoscenza, con le quali ci stringiamo la mano e avviamo conversazioni di cortesia" (Guglielmi, 2011, p. 17);

- Zona della distanza sociale: inizia dove termina la zona della distanza personale, tra 120 e 360 centimetri (Thiel, 1990).

È la distanza che si assume nelle relazioni formali e impersonali (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003) con persone che non conosciamo bene ed estranee (Pease, 2000).

Non presenta contatto fisico tra le persone, vengono dunque attivati soltanto udito e vista (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003). Inoltre, proprio per il ruolo centrale della vista a questa distanza, lo sguardo risulta essere molto importante (Guglielmi, 2011);

- Zona della distanza pubblica: inizia dove termina la zona della distanza sociale e si estende all'infinito (Thiel, 1990).

È la distanza che si assume quando si decide di parlare ad un gruppo di persone (Guglielmi, 2011).

In questa zona si attiva principalmente l'apparato visivo mentre quello uditivo è attivato solo in parte a causa dell'elevata distanza (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003). Infatti, anche i gesti per essere visibili devono farsi più ampi e le espressioni più marcate e riconoscibili (Guglielmi, 2011).

È stato osservato inoltre che "più intima è la relazione con gli altri, più vicini ci è permesso di andare all'interno delle loro aree territoriali" (Pease, 2000, p. 31).

Per tale motivo, sapersi porre a una distanza adeguata quando ci si relaziona con le persone assume importanti significati a livello comunicativo e contribuisce al buon andamento dell'interazione, soddisfacendo le intenzioni comunicative dell'emittente (Anolli, 2012).

L'aptica, invece, "fa riferimento all'insieme di azioni di contatto corporeo con un altro" (Anolli, 2012, p. 182).

Guglielmi (2011) definisce il contatto, ossia la comunicazione attraverso il tatto, come "la forma più primitiva e fondamentale di comunicazione" (p. 140).

Si distinguono due tipologie di contatto: i contatti reciproci e i contatti individuali (Anolli, 2012).

"I contratti reciproci [...], composti da due o più azioni in sequenza, avvengono tra persone in interazione che condividono, in quel determinato contesto, i significati attribuiti a quelle stesse azioni" (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003, p. 30), mentre i contatti individuali consistono in azioni unidirezionali, rivolte da un soggetto a un altro (Anolli, 2012).

In entrambi i contatti ci sono delle zone del corpo considerate non vulnerabili come ad esempio le mani e le braccia che possono essere toccate anche da estranei, mentre altre zone sono considerate vulnerabili e possono essere toccate solo da poche persone (ibidem).

2.4 Il linguaggio corporeo come mediatore

Il corpo umano si configura come uno strumento comunicativo attraverso il quale si veicolano segnali non verbali che rafforzano, sostengono e valorizzano il linguaggio verbale. Questi segnali permettono anche l'instaurarsi di rapporti interpersonali, conferendo significato alle relazioni sociali in quanto il non verbale, "essendo meno facile da controllare rispetto alla comunicazione verbale, lascia transitare contenuti intimi e profondi" (Molisso & Di Palma, 2017, p.80) e permette "di manifestare le proprie sensazioni ed emozioni" (ibidem).

Anolli (2006) sottolinea inoltre che i segnali non verbali possono essere considerati in parte universali poiché sono regolati da strutture e meccanismi neurobiologici però hanno anche una notevole variabilità riconducibile alle "differenze di cultura, di personalità e di contesto" (p. 187).

Il corpo interagisce con l'ambiente in vari e significativi modi (Duranti, 2000). L'espressione corporea, dunque, fornisce informazioni sul modo in cui gli esseri umani utilizzano lo spazio e

si muovono al suo interno, su come si esprimono attraverso l'utilizzo del corpo nello spazio, su come si pongono in relazione con l'altro prestando particolare attenzione al contesto nel quale si instaura l'atto comunicativo (Molisso & Di Palma, 2017) e ai rapporti temporali e spaziali che creano col mondo circostante (Duranti, 2000).

Risulta fondamentale, per una piena comprensione degli scambi comunicativi, saper leggere tutti gli aspetti che emergono in maniera più o meno esplicita e che li possono influenzare. Duranti (2000) definisce questi aspetti come degli strumenti riprendendo l'idea marxiana di strumenti di lavoro, ossia degli oggetti di mediazione, "entità che si pongono 'fra' chi li utilizza e l'oggetto della sua attività" (p. 45).

"Il nostro rapporto con il mondo, [...], ha necessariamente bisogno di una mediazione" (ivi, p. 46) poiché è ricco di aspetti che agiscono e che non hanno un significato standard ma ne assumono uno in base al contesto nel quale sono impiegati (Lipman, 2003). Oltre al contesto, ciò che influenza gli scambi comunicativi sono anche gli aspetti personali dell'individuo come ad esempio il suo *background* culturale o gli stati emotivi che possono emergere e incidere sulla relazione. Risulta pertanto fondamentale saperli riconoscere e interpretare correttamente poiché offrono informazioni aggiuntive che il solo canale verbale non è in grado di far emergere e consentono una comprensione più profonda della persona e delle sue intenzioni comunicative. "L'importante è non dimenticare mai di considerare che ogni singolo gesto o movimento non ha di per sé, in assoluto, un significato preciso e inequivocabile, ma deve invece venire interpretato e inserito nel contesto dell'intero comportamento di una persona" (Guglielmi, 2011, p. 13).

«Zuanelli Sonino (1988, p.11), a sua volta, afferma che la lingua possiede una dimensione culturale e sociale e va dunque intesa come un sistema di «mediazione e di conoscenze, complesso di comportamenti sociali e culturali variamente strutturato», centrale al sistema comunicativo» (Benucci, 2018, p. 189).

Si auspica dunque il raggiungimento di una consapevolezza alla base dei comportamenti messi in atto per relazionarsi con gli altri, al fine di essere in grado di prestare attenzione, sviluppare sensibilità e riflettere criticamente su aspetti che spesso si danno per scontati (Castiglioni, 2005).

«Il significato del termine competenza che vogliamo attribuire qui ha a che fare non solo con l'efficacia e l'appropriatezza degli individui nelle relazioni interculturali, ma soprattutto con la loro

capacità di aumentare progressivamente la possibilità di comprendere la realtà e, quindi, l'esperienza della differenza in maniera sempre più complessa» (Castiglioni, 2005, p. 10).

2.4.1 Il corpo come mediatore di emozioni e stati emotivi

Il corpo umano in interazione con gli altri è considerato un mediatore di emozioni e di stati emotivi ed è proprio attraverso di esso

«che si esprimono le sensazioni che emergono e che si concretizzano mediante il processo che connette quello che percepiamo dall'esterno ed il modo di elaborare queste percezioni all'interno di noi. Attraverso il corpo si esprimono anche le nostre intime riflessioni, emerge la nostra sfera emotiva ed affettiva, che, in tal modo, attraverso il linguaggio analogico, si manifestano ed interagiscono col mondo esterno» (Molisso & Di Palma, 2017, p. 80).

Ciò che permette all'individuo di manifestare le proprie emozioni nelle situazioni di interazione sociale sono vari elementi della componente non verbale come l'espressione facciale, la voce, lo sguardo, i gesti, la postura e la prossemica (Anolli, 2002, Bellelli, 1995 in Anolli, 2006).

Proprio perché la comunicazione non verbale risulta essere più spontanea e meno controllata rispetto alla comunicazione verbale, "esprime impressioni immediate o emozioni involontarie" (Ghiandelli, 2019, p. 12) ed è quindi "maggiormente «rivelatrice» degli stati d'animo dell'individuo, poiché lascerebbe trapelare le sue reazioni e le sue intenzioni, a volte anche in contrasto con quanto sta dicendo" (Anolli, 2006, p. 156).

La parte del corpo che fornisce maggiori informazioni sul piano espressivo e comunicativo è il volto, "il canale privilegiato per esprimere emozioni e stati della mente, manifestare gli atteggiamenti interpersonali, produrre rilevanti segnali di interazione" (Ricci Bitti in Ekman & Friesen, 2007, p. 7). Il volto dunque non è soltanto un sistema multisegnale ma anche un sistema multimessaggio poiché la faccia trasmette informazioni sulle nostre emozioni, sui nostri stati d'animo, sui nostri atteggiamenti e molto altro ancora (Ekman & Friesen, 2007). Ciò che differenzia le emozioni dagli stati d'animo è che gli stati d'animo consistono in una durata maggiore di manifestazione dei sentimenti (ibidem).

Oltre al volto, anche i gesti esprimono emozioni e stati d'animo, soprattutto i gesti delle mani permettono di rivelare desideri, di mostrare sentimenti e stati d'animo (Thiel, 1990).

Definire il linguaggio non verbale come un mediatore di emozioni e di stati emotivi significa usarlo come uno strumento per leggere il mondo e sapervi agire (Duranti, 2000). Scherer (1984) definisce l'emozione come "un intermediario fra l'ambiente e l'organismo, un mediatore tra la situazione e gli eventi ambientali in continuo mutamento da una parte, e la risposta comportamentale dell'individuo dall'altra" (p. 124).

Il contesto, dunque, gioca un ruolo fondamentale nel definire le emozioni e gli stati emotivi che emergono durante le interazioni sociali e permettono di fornire indizi necessari per attribuire significato a ciò che viene espresso (Anolli, 2012). Infatti,

«le espressioni facciali sono sempre situate in una data circostanza. Senza gli indizi contestuali esse corrono il rischio dell'ambiguità e dell'approssimazione, con rilevanti margini di inattendibilità e di soggettività. Il contesto fornisce una piattaforma di segnali che [...] consentono all'individuo di interpretare in modo valido e corretto quanto l'altro stia provando a livello emotivo» (ivi, p. 172).

Fin dall'infanzia, attraverso le interazioni sociali, gli individui imparano a riconoscere le espressioni facciali delle emozioni "associando sistematicamente una specifica configurazione mimica del volto a situazioni, eventi e comportamenti riferibili alle varie emozioni" (Ricci Bitti in Ekman & Friesen, 2007, p. 12). Questo permette agli individui di diventare sempre più competenti a livello emotivo (ibidem) e di saper riconoscere l'utilizzo delle espressioni facciali anche per comunicare interessi, esigenze sociali e intenzioni (Anolli, 2012).

Saarni (1999) in De Marco (2018) definisce la competenza emotiva come

«il risultato dell'interazione di una serie di abilità in grado di promuovere l'autoefficacia [...] all'interno delle interazioni sociali di natura emotiva. Una di queste abilità è senz'altro quella che rende i parlanti capaci di interpretare le emozioni altrui sulla base di indizi situazionali ed espressivi (verbali e non verbali) e di partecipare empaticamente alle esperienze emotive degli altri, tenendo in considerazione l'influenza che può avere il proprio comportamento emotivo ed espressivo su quello altrui e proiettando questa consapevolezza nell'elaborazione di strategie comunicative ed espressive per il raggiungimento di uno scopo» (p. 210).

Bisognerebbe quindi essere consapevoli che il proprio corpo agisce come mediatore di emozioni e stati d'animo e che questi possono essere letti e interpretati dagli altri in differenti modi, a seconda del contesto sociale e delle competenze emotive dell'interlocutore. Le emozioni, infatti, trasmettono informazioni sia a livello cognitivo, aiutando l'individuo a capire e interpretare quanto sta accadendo, sia a livello valoriale, riflettendo valori, bisogni o credenze proprie della persona (Scarpini, 2023).

2.4.2 Il corpo come mediatore di idee, valori e concetti

Il linguaggio corporeo è anche un mediatore di idee, di valori e di concetti propri della persona. Quando un individuo si relaziona con gli altri, porta con sé aspetti che lo caratterizzano proprio perché frutto delle sue esperienze, dei vissuti, dei contesti e delle persone con le quali è entrato in contatto e che hanno generato delle modifiche nel modo di relazionarsi ma soprattutto nel modo di esprimersi dell'individuo.

Questo avviene perché la comunicazione è un'attività sociale, è una "guida" alla vita sociale e oltre alle espressioni linguistiche prevede anche la condivisione di qualcos'altro per entrare in relazione con le persone (Duranti, 2000).

Vygotskij in Mecacci (1990) ritiene che il linguaggio corporeo, così come i gesti e gli strumenti simbolici propri del contesto socio culturale di appartenenza, agisce come mediatore tra l'individuo e l'ambiente, permettendo di interiorizzare le pratiche sociali e culturali attraverso l'uso di segni condivisi. Non si tratta, dunque, di una semplice trasmissione di informazioni ma di un processo in cui la persona costruisce ed elabora il proprio pensiero in relazione agli altri e al contesto in cui vive ed è cresciuta, influenzando il proprio modo di apprendere e di relazionarsi (ibidem).

L'ambiente in cui si è cresciuti ma anche la classe sociale di appartenenza possono influenzare il comportamento di una persona e la gestione del proprio spazio (Guglielmi, 2011). Ad esempio, chi è nato e cresciuto in spazi piccoli e limitati come un appartamento oppure chi prende con frequenza i mezzi pubblici ha imparato a ridurre man mano il proprio spazio personale e quindi non percepisce disagio o senso di invasione avendo una distanza ridotta con le altre persone. Allo stesso modo, chi è stato abituato a vivere in ambienti ampi come la campagna o la montagna, percepisce il proprio spazio personale invaso anche a distanze più estese (ibidem).

Riprendendo la visione della lingua come uno strumento di mediazione, Duranti (2000) afferma che "le espressioni linguistiche ci consentono di dar forma concettuale e riflettere sugli eventi, fornendoci al tempo stesso i mezzi di scambiare con altri le nostre idee" (p. 48) grazie ad una rappresentazione personale degli strumenti per agire nel mondo (ibidem).

Esistono numerose circostanze in cui un contatto fisico tra individui esprime valori o concetti condivisi da tutti i membri che vi prendono parte proprio perché si realizza in un contesto specifico. È il caso dei saluti che avvengono attraverso una stretta di mano o un bacio oppure

delle congratulazioni che prevedono anch'esse un bacio, un abbraccio o una stretta di mano (Anolli, 2012).

Tutto ciò che interviene in un atto comunicativo, dai gesti, alle espressioni, fino alle forme e ai modi di comunicare attraverso il corpo, può aiutare l'individuo a trasmettere o rafforzare le proprie idee. Queste vengono espresse anche, e in maniera più esplicita, attraverso il linguaggio verbale ma il corpo assume il ruolo di ausilio e supporto ogni qual volta le si comunica per conferirvi maggiore valore, chiarezza ed efficacia. Le proprie idee infatti sono condizionate dal bagaglio, dalla cultura e dalla sensibilità e, "maggiore è la conoscenza dello strumento, migliore è l'espressione dell'idea, del concetto" (Zorzi, 2020, p. 92).

Non sempre si è capaci di leggere e interpretare le idee, i valori o i concetti propri di una persona alla sola osservazione del linguaggio corporeo. Ciò dipende anche dalla cultura di appartenenza e dal contesto nel quale si vive. Ad esempio, nel linguaggio del corpo dei giapponesi si fatica a cogliere le idee, i valori e i concetti propri della persona perché spesso vengono tenuti nascosti e possono emergere in maniera velata. Questo accade perché "un comportamento è più il prodotto delle situazioni che delle persone" (Argyle, 1978, p. 67) e quindi in un atto sociale traspare poco della persona che comunica. Si tratta di un popolo molto riservato, per cui emerge più l'aspetto collettivo che quello personale, come nel caso della regola sociale secondo cui i giovani camminano dietro agli anziani oppure della tipologia di abbigliamento che indica il diverso stato sociale delle persone (Argyle, 1978).

Bonaiuto & Maricchiolo (2003) affermano dunque che "la comunicazione non verbale può essere definita come una trasmissione di contenuti, una costruzione e condivisione di significati che avviene a prescindere dall'uso delle parole" (p. 7). Inoltre, risulta significativo ricordare che il "linguaggio non verbale occupa uno spazio rilevante nel processo della manifestazione di idee, stati d'animo ed emozioni" (Scarpini, 2023, p. 226).

2.4.3 Il corpo come mediatore di culture

Infine, il linguaggio corporeo è anche un mediatore di culture poiché quando gli individui si pongono in relazione con gli altri portano con sé aspetti della propria cultura che emergono attraverso i pensieri espressi e le "pratiche di socializzazione culturalmente specifiche"

(Duranti, 2000, p. 47). Infatti, Duranti (2000) afferma che la cultura è appresa dagli individui ed è lo strumento con il quale conoscono e si relazionano al mondo. Questo significa che essi condividono “un insieme di valori, norme e credenze” (De Marco, 2018, p. 11) ma anche “comportamenti attesi e quelli non graditi o inaccettabili in determinati contesti” (ibidem).

«La cultura di una società consiste di qualsiasi cosa è necessario conoscere o credere al fine di agire in modo accettabile da parte dei membri della società stessa, e di farlo per tutti i ruoli che ognuno accetta per sé o attribuisce agli altri. [...] Cultura, insomma, è l'insieme di forme assunte da ciò che le persone hanno in mente, i modelli necessari a percepire, correlare e dunque interpretare le cose» (Goodenough, 1964, p. 36 in Duranti, 2000, p. 35).

Balboni (2007) identifica la cultura come un insieme di “modelli culturali” (p. 142) che un popolo involontariamente ha appreso e che mette in atto per rispondere ai propri bisogni e per interpretare la realtà. Le persone, all'interno di un determinato contesto culturale, infatti condividono una visione del mondo che determina la percezione di ciò che è un comportamento comunicativo efficace o inadeguato, di quali argomentazioni appaiono convincenti o irrilevanti e di quali modalità, come ad esempio prendere delle decisioni, risultino naturali oppure strane (Meyer, 2021).

La cultura influenza vari elementi della comunicazione non verbale tra cui l'espressione facciale, la cinesica, la prossemica e l'aptica.

Sebbene la mimica di alcune emozioni sia universale, sono presenti delle differenze culturali che fanno riferimento ai momenti in cui tali espressioni si manifestano, infatti Ekman & Friesen (2007) affermano che “l'elemento universale è l'aspetto peculiare che la faccia assume in presenza di ciascuna emozione primaria, mentre le varie culture differiscono nelle prescrizioni circa il controllo della mimica emotiva” (p. 40). Ad esempio, nell'Europa mediterranea, in Russia e in America Latina risulta naturale esprimersi attraverso la mimica facciale; in Europa settentrionale si tende ad avere un maggiore autocontrollo mentre in Oriente tali espressioni si utilizzano poco e i bambini vengono educati fin da piccoli ad essere riservati nei confronti dei propri sentimenti e a mostrarli il meno possibile (Balboni, 2007).

Ekman & Friesen (2007) sottolineano inoltre che sono presenti altri due aspetti che differenziano l'espressione delle emozioni nelle varie culture: “ciò che suscita una certa emozione” (p. 46) e le “convenzioni che dettano il controllo della mimica in situazioni sociali date” (ibidem).

Anolli (2012) sostiene che anche il sorriso possa variare in funzione della cultura di appartenenza.

Oltre a ciò, l'autore afferma la presenza di gesti che variano da cultura a cultura. Secondo vari studi neppure i cenni del capo per dire sì o no sono universali: in "Europa settentrionale si scuote il capo in avanti (in senso verticale) per dire sì e di lato (in senso orizzontale) per dire no" (McClave et al., 2007 in Anolli, 2012, p. 182) mentre in altre nazioni come ad esempio la Bulgaria avviene l'inverso (ibidem).

Le Barre (1964) in Argyle (1978) elenca i diversi movimenti e significati prodotti dalle mani nelle varie culture e come questi possono assumere un significato in una cultura e non averne alcuno in altre. Altre differenze nei gesti riguardano le modalità di salutarsi che "possono essere senza dubbio messe in relazione alla storia delle diverse culture ed agli aspetti delle società" (Argyle, 1978, p. 61).

Lo sguardo è un altro elemento che presenta differenze culturali. Le culture occidentali, ad esempio, utilizzano sguardi diretti dando molto importanza al contatto oculare a differenza dei giapponesi che utilizzano uno sguardo prolungato soltanto con i familiari per evitare mancanze di rispetto e forme di maleducazione (Lee & Semin, 2009 in Anolli, 2012). Inoltre, "nelle culture occidentali, durante la conversazione quotidiana lo sguardo [...] serve per inviare e raccogliere informazioni, nonché per acquisire il feedback dell'interlocutore" (Anolli, 2012, p. 177).

Anche lo spazio comunica ed "è organizzato diversamente in ciascuna cultura" (Hall, 1969, p. 192). Popolazioni come quelle della costa europea e del Mediterraneo hanno una percezione della propria sfera d'intimità definita dalla distanza di un braccio teso, quindi più ampia rispetto ad altre, come quelle del Mediterraneo arabo, caratterizzate da una prossemica più ravvicinata e ridotta (Balboni, 2007). Diversamente, nelle popolazioni dell'Europa non mediterranea e del Nord America, durante le interazioni con gli altri, si tende a mantenere una distanza pari al doppio di un braccio teso (ibidem).

Inoltre, per l'aptica sono presenti differenze tra culture definite del contatto, come quella araba e latina, e altre come quelle nordiche, giapponesi e indiane, definite invece culture del non contatto (Anolli, 2012).

Risulta fondamentale, quindi, essere consapevoli che "esistono differenze culturali nell'uso di ogni aspetto della comunicazione non verbale" (Argyle, 1978, p. 72) e che "queste diversità possono facilmente causare fraintendimenti e difficoltà di comunicazione, quando due persone provenienti da culture diverse si incontrano" (ibidem).

Per tale motivo bisognerebbe relazionarsi con gli altri tenendo in considerazione le dinamiche che regolano la comunicazione interculturale, la quale è determinata da valori culturali profondi, si basa sia sul linguaggio verbale sia su quello non verbale e si realizza all'interno di eventi comunicativi (Balboni, 2007). È opportuno evidenziare che con interculturalità si intende un "atteggiamento costante, che prende atto della ricchezza insita nella varietà, che [...] mira solo a permettere l'interazione più piena e fluida possibile tra le diverse culture" (ivi, p. 24).

Pertanto, quando ci si relaziona con individui appartenenti a culture differenti dalla propria bisognerebbe essere in grado di dimostrarsi consapevoli e competenti, intendendo la competenza interculturale come la capacità di relazionarsi con gli altri e di essere capaci di leggere il loro modo di comunicare oltrepassando le proprie grammatiche (Balboni, 2007).

Capitolo 3. Il disegno di ricerca

Di seguito viene delineato il contesto in cui si è svolto il progetto di ricerca descrivendo i protagonisti coinvolti e le motivazioni alla base della proposta.

Vengono inoltre presentati la domanda di ricerca e gli obiettivi del progetto, volti a promuovere una maggiore consapevolezza del linguaggio non verbale nelle interazioni sociali.

Infine si illustrano gli strumenti utilizzati per la valutazione e la progettazione degli interventi educativi, ispirata ai modelli teorici che valorizzano il pensiero critico, creativo e *caring*, e le tipologie di attività messe in atto per valorizzare le diversità delle modalità di apprendimento.

3.1 Presentazione del contesto scolastico

Il contesto scolastico nel quale si è svolto il percorso di ricerca è l'Istituto Comprensivo Statale "Carmignano – Fontaniva", in provincia di Padova.

L'Istituto comprende sei scuole di diverso grado e ubicate nei comuni di Carmignano di Brenta e Fontaniva:

- un plesso di scuola dell'infanzia e sezione primavera a Carmignano di Brenta;
- tre plessi di scuola primaria: "*Battisti*" nel comune di Fontaniva, "*De Amicis*" nel comune di Carmignano di Brenta e "*Filzi*" nella località di San Giorgio in Brenta;
- due plessi di scuola secondaria di primo grado: la sede centrale "*Foscolo*" a Carmignano di Brenta e la succursale "*Alberti*" a Fontaniva.

L'Istituto si inserisce in un contesto territoriale con un'elevata presenza di popolazione di origine straniera, infatti buona parte della comunità scolastica "è rappresentata da bambini e alunni stranieri. Tale presenza consente il confronto tra culture diverse" (PTOF, 2022-2025, p. 1).

«Entrambe le Amministrazioni comunali e le associazioni presenti nel territorio [...], consapevoli delle limitate possibilità economiche delle famiglie e dell'importanza di condividere la mission dell'Istituto, contribuiscono al finanziamento delle attività e dei progetti educativo didattici, ma anche ai servizi di supporto all'organizzazione scolastica» (ivi, p. 2).

L'Istituto, in effetti, spicca per le numerose collaborazioni con le risorse del territorio permettendo a tutti pari opportunità e maturazione dei diversi aspetti della personalità degli alunni. Risulta inoltre rilevante sottolineare la volontà dell'Istituto di collaborare e rapportarsi con soggetti istituzionali affini, come l'Università degli studi di Padova.

In questa prospettiva, si inserisce la concezione teorica "sistema formativo integrato" (Frabboni & Guerra 1991), nella quale si dà valore alle singole agenzie educative che creano una sinergia collaborativa reciproca tra le varie tipologie di ambienti educativi di un determinato territorio.

Un ulteriore aspetto significativo riguarda la Mission dell'Istituto

«riassunta nell'obiettivo di garantire il successo formativo di ogni allievo favorendo:

1. la maturazione e la crescita umana;
2. lo sviluppo delle potenzialità e della personalità;
3. le competenze sociali e culturali;
4. la relazione con la famiglia e il territorio;
5. l'orizzontalità che rompe l'isolamento di ciascuno di noi» (PTOF, 2022-2025, p. 11).

Tali finalità rendono il progetto di ricerca coerente con l'identità educativa dell'Istituto, contribuendo al raggiungimento degli obiettivi.

Il progetto di ricerca è stato sviluppato all'interno del presso di scuola primaria "De Amicis" a Carmignano di Brenta, composto da 15 classi per un totale di 294 alunni circa.

L'edificio, ristrutturato recentemente, dispone di molteplici spazi scolastici adibiti a diverse attività. In particolare l'Aula Magna si è rivelata un ambiente fondamentale per la riuscita del progetto, grazie all'ampiezza del suo spazio che ha consentito agli alunni di muoversi liberamente utilizzando il proprio corpo e grazie alla presenza della SmartTV che ha reso possibile la visione di immagini e l'ascolto di musiche in un setting ampio e funzionale allo svolgimento delle attività proposte.

Un altro spazio significativo è stato l'aula di classe, dotata di lavagna LIM, che si è rivelata uno spazio utile in particolare per l'introduzione di concetti teorici e per i momenti di dialogo e discussione.

La classe di riferimento per il progetto di ricerca è stata la 4°C, composta da 22 alunni di cui 12 femmine e 10 maschi, una classe eterogenea caratterizzata dalla presenza di alunni provenienti da famiglie di diversa nazionalità di origine.

L'insegnante di classe, nonché docente di riferimento della ricercatrice, ha descritto il clima di lavoro in modo positivo sottolineando come il gruppo sia molto unito e collaborativo, rispettoso delle regole e abituato a interagire sia con gli adulti sia con i coetanei. È stato evidenziato, inoltre, che gli alunni partecipano frequentemente ad attività di *circle time*, durante le quali hanno imparato a dialogare, ascoltare e confrontarsi in modo costruttivo.

È anche presente un'insegnante di sostegno, assegnata a due alunni, che rappresenta tuttavia una figura di riferimento per l'intera classe.

Rilevante è sottolineare che gli alunni hanno partecipato lo scorso anno scolastico a un percorso sulle emozioni che però non ha visto il coinvolgimento diretto del corpo e in particolare della comunicazione non verbale.

3.2 Ambito di ricerca

Il presente lavoro di tesi si inserisce all'interno dell'ampia cornice della comunicazione, concentrandosi in particolare sulla dimensione non verbale e su come il linguaggio del corpo influenzi le interazioni sociali. Comprendere e sviluppare consapevolezza rispetto al proprio modo di comunicare con il corpo risulta fondamentale, poiché il corpo parla e trasmette messaggi.

«Gli organismi in interazione non possono non ricevere informazioni l'uno a proposito dell'altro; ed è stato spesso sottolineato che tale informazione può essere trasmessa anche dall'inazione, e non solo dall'azione. Ogni comportamento è potenzialmente informativo; persino il non comportamento lo è» (MacKay, 1977, p.15).

In particolare, la cornice tematica del progetto di ricerca si fonda sul riconoscimento del linguaggio corporeo come mediatore di emozioni e stati d'animo, mediatore sociale capace di veicolare valori, idee e concetti e mediatore culturale.

Proprio per questa sua forza comunicativa, il linguaggio non verbale può anche generare fraintendimenti, soprattutto in situazioni eterogenee dal punto di vista sociale e culturale.

La ricerca mira a sviluppare una consapevolezza negli alunni della presenza di un linguaggio non verbale, che è altrettanto significativo di quello verbale e talvolta viene utilizzato come suo sostituto (Pease, 2000). Vuol far comprendere che nelle interazioni sociali ci si relaziona con persone che possono avere *background* differenti, i quali influenzano anche l'interpretazione del linguaggio corporeo, portando incomprensioni o letture non corrispondenti alle reali intenzioni del mittente (Argyle, 1978).

Per questo motivo risulta importante essere consapevoli di come il proprio corpo comunica, poiché attraverso esso si manifesta anche la nostra appartenenza a un determinato contesto sociale e culturale.

Come sottolinea Erin Meyer (2021), infatti

«che ne siamo consapevoli oppure no, le sottili differenze nei modelli di comunicazione e le complesse varianti in ciò che [...] vengono ritenute buone prassi di business o buonsenso, hanno un enorme impatto su come reciprocamente ci comprendiamo e, in definitiva, su come otteniamo un risultato efficace» (p. 20).

Come emerso nel capitolo precedente, la comunicazione non verbale rappresenta un elemento fondamentale del linguaggio umano. Il quadro teorico che fa da sfondo alla ricerca consente di approfondire alcuni modelli e studi che hanno indagato la comunicazione e il linguaggio.

Tra i modelli trattati nel percorso di ricerca, emerge quello linguistico di Jakobson (1960), il quale evidenzia come, in un processo comunicativo, siano presenti sei componenti che interagiscono tra loro e come tale interazione sia fondamentale per comprendere anche la comunicazione non verbale.

Inoltre, emergono gli studi della scuola statunitense di Palo Alto, i quali sottolineano che ciascun elemento dell'atto comunicativo è in correlazione con gli altri e che chi comunica è costantemente impegnato a definire la natura della loro relazione. In particolare, si fa riferimento ai cinque assiomi della pragmatica della comunicazione, ponendo l'attenzione sul primo che evidenzia l'impossibilità di non comunicare, secondo cui ogni comportamento è in qualche modo comunicativo, trasmette un messaggio ed esercita un'influenza sugli interlocutori. Inoltre, viene enfatizzata la comunicazione analogica, che si struttura attorno al linguaggio non verbale, mettendo in luce l'importanza dell'utilizzo del linguaggio corporeo nelle interazioni sociali (Watzlawick et al., 1971).

Si fa anche riferimento al modello sulla competenza comunicativa (Balboni, 2002), il quale definisce la comunicazione come uno scambio efficace di messaggi e identifica la competenza comunicativa come la capacità di farlo, cioè di utilizzare la lingua in modo adeguato a perseguire uno scopo. In particolare, il progetto mira a esplorare la competenza extralinguistica, ossia quell'insieme di codici impiegati assieme o al posto della lingua, con lo scopo di modificarne o sottolinearne il significato.

Balboni (2014), infatti, evidenzia come tutti gli aspetti che fanno parte della competenza comunicativa si integrino, andando a formare azioni comunicative complete dal punto di vista pragmatico, linguistico e culturale, per poter agire socialmente e contestualmente con aspetti linguistici ed extralinguistici.

3.2.1 Motivazione della ricerca

La motivazione alla base della ricerca è nata dall'interesse di esplorare la consapevolezza che ogni individuo ha del proprio corpo che comunica e della sua interpretazione all'interno delle relazioni interpersonali. In particolare, la proposta voleva far riflettere su come la comunicazione non verbale, e in special modo il linguaggio del corpo, sia spesso relegata in secondo piano rispetto a quella verbale, nonostante la sua costante presenza e l'influenza esercitata nei processi comunicativi quotidiani. Come afferma Balboni (2002), infatti,

«se si deve comunicare [...] è necessario ricordare che siamo prima e più visti che ascoltati, e che maggiore è la complessità delle situazioni, maggiore è la tentazione di affidarsi a informazioni «sicure» (quello che si vede con gli occhi) rispetto a quelle incerte e difficili da esprimere in una lingua» (p. 63).

La ricerca di una maggiore consapevolezza del proprio linguaggio corporeo all'interno del contesto scolastico risponde a una reale necessità educativa e relazionale. Infatti, le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) sottolineano come la scuola debba essere capace di offrire strumenti adeguati affinché ciascun alunno possa sviluppare un'identità consapevole e aperta al confronto con gli altri. La scuola è un ambiente in cui gli scambi comunicativi hanno un ruolo centrale nel processo di insegnamento e di apprendimento e quindi risulta fondamentale riconoscere come docenti e alunni influenzino reciprocamente il proprio e l'altrui pensiero,

non solo attraverso il linguaggio verbale ma anche e soprattutto mediante l'uso della comunicazione non verbale, in particolare quella veicolata dal corpo (Noferi, 2008).

In tal senso, promuovere una maggiore consapevolezza del linguaggio corporeo da parte degli alunni consente non solo di migliorare l'efficacia delle relazioni in classe, ma anche di comprendere come potersi relazionare in contesti extrascolastici. Secondo quanto evidenziato dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), la scuola è una comunità educante e per questo motivo è capace di generare relazioni significative, anche attraverso i linguaggi affettivi ed emotivi, e di contribuire allo sviluppo integrale della persona, affiancando "al compito 'dell'insegnare ad apprendere' quello 'dell'insegnare a essere'" (p. 6).

Il modello di Dell Hymes (1972) individua otto fattori presenti in un evento comunicativo, rappresentati dall'acronimo *SPEAKING*, e sottolinea l'importanza di "portare gli studenti alla consapevolezza esplicita del ruolo di questi fattori" (Balboni, 2002, p. 55).

Educare alla consapevolezza corporea significa offrire ai bambini strumenti per leggere sé stessi e gli altri, migliorare la qualità delle relazioni e promuovere il rispetto reciproco favorendo una crescita sia personale sia sociale.

3.2.2 Domanda di ricerca

Alla luce dell'ambito teorico delineato e della necessità educativa e relazionale evidenziata in riferimento alla consapevolezza del linguaggio del corpo nel contesto scolastico, la presente indagine si è fondata su una domanda di ricerca che ha costituito il filo conduttore dell'intero progetto didattico, guidando la fase di progettazione e definizione degli obiettivi, conduzione, osservazione e analisi dei dati raccolti: *Come gli interventi educativi sulla comunicazione non verbale rendono alunni e alunne di classe quarta di scuola primaria più consapevoli nell'interazione sociale?*

Tale domanda, intendeva esplorare in che misura e con quali modalità gli interventi proposti, riguardanti l'utilizzo del proprio corpo per interagire con gli altri all'interno della classe 4°C, incidessero sulle loro relazioni e sull'acquisizione di una maggiore consapevolezza del proprio linguaggio corporeo, nonché sulla sua influenza e presenza nelle interazioni, sia in ambito scolastico sia extrascolastico.

Il quesito di ricerca è nato dal confronto tra il quadro teorico delineato e i bisogni educativi della scuola in generale ma soprattutto da quelli espressi dall'insegnante di classe con la quale è stato svolto un colloquio iniziale orientativo. Durante questo incontro sono emerse alcune necessità degli alunni tra cui quella di sviluppare una consapevolezza del fatto che anche lo sguardo e l'atteggiamento che si assumono comunicano e che i comportamenti, influenzati dal contesto, possono risultare più o meno adeguati alle diverse situazioni.

A partire da queste considerazioni, si voleva indagare se e in che modo la proposta di interventi mirati sulla comunicazione non verbale e l'utilizzo del proprio corpo per interagire con gli altri in situazioni specifiche, potevano portare a una maggiore consapevolezza nelle interazioni sociali e quindi a una più sviluppata capacità di lettura, comprensione ed espressione del non verbale. "La scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti" (MIUR, 2012, p. 5), il percorso di ricerca si è posto quindi l'obiettivo di rendere gli interventi più mirati alle reali necessità della classe e significativi per gli alunni.

La domanda di ricerca permetteva dunque di favorire un'indagine che consentiva di rilevare cambiamenti, reazioni e progressi di consapevolezza osservabili nel contesto educativo ma applicabili anche in situazioni della vita quotidiana al di fuori dell'ambiente scolastico.

3.3 Comprensioni durevoli della progettazione didattica

Coerentemente con la domanda di ricerca, sono state delineate – per lo sviluppo dell'intervento didattico – delle comprensioni durevoli ossia ciò che gli alunni e le alunne dimostreranno di saper fare e di sapere al termine del percorso.

Ralph Tyler (1949) citato in Wiggins & McTighe (2004) sottolinea come sia fondamentale la definizione degli obiettivi per poter scegliere adeguati materiali, sviluppare gli interventi didattici e preparare le prove di valutazione. Inoltre afferma che "la finalità del dichiarare gli obiettivi è indicare tipi di cambiamenti da provocare nello studente, in modo che le attività dell'istruzione siano opportunamente pianificate e sviluppate per rendere probabile la realizzazione di questi obiettivi" (pp. 1, 45).

“Poiché il riconoscimento dell’apprendimento non è diretto, l’insegnante deve sapere da ‘che cosa’ e ‘come’ potrà riconoscere che un certo obiettivo di comprensione è stato raggiunto” (Wiggins & McTighe, 2004, p. 9), per questo motivo è stato scelto di mettere in campo la consapevolezza attraverso i 6 aspetti che per Wiggins e McTighe costituiscono nel loro insieme una comprensione duratura. Sulla base di questi aspetti sono stati definiti i seguenti obiettivi:

- al termine del progetto, i bambini e le bambine avranno compreso che il "non verbale" veicola non solo stati d'animo ed emozioni individuali, ma anche idee, valori e concetti legati e influenzati dalla cultura di appartenenza;
- al termine del progetto i bambini e le bambine avranno compreso che il "linguaggio non verbale" è un linguaggio complesso quanto il linguaggio verbale e consente di comprendere meglio le interazioni sociali;
- al termine del progetto i bambini e le bambine avranno compreso che il corpo (proprio e altrui) si esprime in maniera differente in base alle situazioni sociali in cui si trova (interlocutore, contenuto, luogo, contesto).

Il percorso didattico si colloca anche all’interno delle Competenze chiave europee e delle Indicazioni Nazionali. Per quanto riguarda le Competenze chiave per l’apprendimento permanente, in particolare fa riferimento alla competenza in materia di *Consapevolezza ed espressione culturali*, la quale

«richiede la conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, comprese le loro lingue, il loro patrimonio espressivo e le loro tradizioni, e dei prodotti culturali, oltre alla comprensione di come tali espressioni possono influenzarsi a vicenda e avere effetti sulle idee dei singoli individui. Essa include la comprensione dei diversi modi della comunicazione [...] nel teatro, nel cinema, nella danza, nei giochi, nell’arte e nel design, nella musica [...]. Presuppone la consapevolezza dell’identità personale e del patrimonio culturale all’interno di un mondo caratterizzato da diversità culturale e la comprensione del fatto che le arti e le altre forme culturali possono essere strumenti per interpretare e plasmare il mondo» (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p.11).

Con le Indicazioni Nazionali (2012), invece, il progetto di ricerca fa riferimento a una scuola che consente di

«assumere sempre maggiore consapevolezza di sé [...], propone situazioni e contesti in cui gli alunni riflettono per capire il mondo e sé stessi [...], si confrontano per ricercare significati e condividere possibili schemi di comprensione della realtà, [...] favorisce lo sviluppo delle capacità necessarie per imparare a leggere le proprie emozioni e a gestirle» (p. 24).

Inoltre, l'intervento didattico si aggancia anche agli obiettivi della disciplina di italiano previsti al termine della classe quinta della scuola primaria. In particolare fa riferimento ad obiettivi come "interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo" (MIUR, 2012, p. 32); "cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente" (ibidem); "raccontare esperienze personali o storie" (ibidem); "raccogliere idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza" (ibidem); "riconoscere la variabilità della lingua nel tempo e nello spazio geografico, sociale e comunicativo" (ivi, p. 33). Gli obiettivi sopracitati facevano riferimento ad alcune pre-conoscenze consapevoli già possedute dalla classe che hanno costituito la base per introdurre la comunicazione non verbale e riflettere su di essa, permettendo così agli alunni di ampliare la propria consapevolezza espressiva.

3.3.1 Traguardi di auto-consapevolezza della ricercatrice

La ricercatrice ha inoltre deciso di stabilire alcuni traguardi di auto-consapevolezza per poter prestare attenzione al linguaggio corporeo utilizzato, concentrandosi in particolare sui cambiamenti che si verificano nel corso degli interventi.

Per favorire un percorso di riflessione auto-consapevole, sono state elaborate alcune domande guida, volte a interrogarsi sulle intenzioni legate all'uso del corpo nella situazione educativa, a far emergere gli impliciti educativi che il comportamento e l'agire testimoniano, l'idea della relazione educativa che si intende rappresentare, i valori che si desidera trasmettere con il proprio esempio e quelli che si vogliono promuovere nelle relazioni educative in aula.

I principali traguardi di auto-consapevolezza che la ricercatrice si è posta di raggiungere sono i seguenti:

- riconoscere e analizzare il proprio movimento nello spazio e gestire la prossemica in modo consapevole;
- individuare le parti del corpo che comunicano maggiormente;
- gestire le emozioni;
- leggere e interpretare il linguaggio corporeo degli alunni e dei docenti;
- trasmettere valori educativi attraverso il linguaggio non verbale.

3.4 Strumenti di osservazione e valutazione

Per il percorso sono state predisposte una pluralità di prove di verifica degli apprendimenti e differenti strumenti di osservazione e di rilevazione degli obiettivi raggiunti. Questi strumenti sono stati progettati per valutare l'efficacia del percorso didattico sull'accrescimento delle conoscenze e delle competenze dei partecipanti e sono stati utilizzati in diversi momenti del progetto, risultando particolarmente significativi nel confronto tra la fase iniziale e finale del percorso. Le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) affermano che

«la valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo» (p. 13),

Per la realizzazione degli strumenti di valutazione, si è fatto riferimento ai sei aspetti di Wiggins e McTighe che costituiscono una comprensione duratura. Gli autori affermano che (Wiggins & McTighe, 2004, p.77)

«quando noi comprendiamo veramente siamo in grado di:

- *Spiegare*: offrire resoconti esaustivi e giustificati di fenomeni, fatti e dati;
- *Interpretare*: raccontare storie significative, offrire traduzioni appropriate, fornire una significativa dimensione storica o personale a idee ed eventi e renderla personale o accessibile attraverso immagini, aneddoti, analogie e modelli;
- *Applicare*: usare efficacemente e adattare ciò che sappiamo a una diversità di contesti;
- *Avere prospettiva*: vedere e sentire i punti di vista attraverso occhi e orecchi critici; vedere il quadro generale;
- *Empatizzare*: trovare valore in ciò che altri possono considerare strano, estraneo o non plausibile; percepire in modo sensibile a partire da precedenti esperienze dirette;
- *Avere autoconoscenza*: percepire lo stile personale, i pregiudizi, le proiezioni e gli abiti mentali che plasmano, pervadono, ma anche compromettono la nostra comprensione. Siamo consapevoli di ciò che non comprendiamo e del perché è così difficile comprendere».

È stata progettata una valutazione iniziale e finale (*Allegato 1*) per osservare se nel corso della proposta gli alunni evidenziassero un incremento della consapevolezza del linguaggio non verbale. Lo strumento consiste nell'osservazione di una fotografia raffigurante un'interazione in un contesto sociale e una serie di domande che permettono di guidare gli alunni in questa analisi.

La valutazione iniziale è stata somministrata all'inizio del percorso, durante il primo intervento, mentre la valutazione finale è stata proposta durante l'ultimo intervento, al termine del progetto.

È stata poi predisposta una valutazione sul campo, condotta mentre i bambini hanno simulato una situazione sociale attraverso un'attività di *role play*¹ (*Allegato 2*). Per questa prova la classe è stata divisa in due gruppi: il primo gruppo aveva il compito di osservare un compagno durante la rappresentazione e di compilare un'analisi con domande predisposte dalla ricercatrice in cui sono state annotate le proprie interpretazioni dell'interazione osservata. Il secondo gruppo, invece, inscenava il *role play* seguendo le istruzioni fornite e, al termine dell'attività, rispondeva ad una serie di domande relative alle proprie sensazioni, emozioni e scelte per l'interpretazione del ruolo. Successivamente ai due gruppi è stata data la possibilità di confrontarsi e di scambiarsi i ruoli, permettendo a tutti di sperimentare entrambe le parti. Il *role play* è stato strutturato per poter mettere in pratica le conoscenze acquisite nel corso degli incontri, favorendo una riflessione consapevole sull'esperienza vissuta.

Inoltre, questa proposta permette di far emergere quattro degli aspetti della comprensione duratura individuati da Wiggins e McTighe (2004), ossia:

- l'interpretazione, cioè la capacità di attribuire un significato agli eventi osservati;
- l'applicazione, cioè la capacità di adattare le conoscenze apprese alla situazione proposta;
- l'empatia, cioè la capacità di percepire in modo ammissibile atteggiamenti, valori, stati emotivi e situazioni culturali messi in scena;
- la prospettiva, cioè la capacità di sviluppare una visione d'insieme, riconoscendo e analizzando diversi punti di vista.

È stata inoltre predisposta un'autovalutazione degli alunni sull'intero percorso (*Allegato 3*), per poter far emergere la dimensione che l'alunno ha ritenuto più efficace per il raggiungimento del proprio apprendimento e il momento che più gli ha permesso di incrementare la propria

¹ "Role-play, in educational term is defined as an instructional method where learners take on the responsibility of representing different character roles, within predefined, often realistic, scenarios" (Bawa, 2022 in Winardy & Septiana, 2023, p. 2).

"Commonly, role-playing is used to prepare participants in a real-life situation and allow cognitive and social development via exploration" (Cherif & Somervill, 1995 in Winardy & Septiana, 2023, p. 2).

Il *role play* si struttura in 3 fasi (Capranico, 1997):

- fase di *warming up*: introduzione e riscaldamento;
- fase di azione: gioco;
- fase di commento, discussione e analisi in gruppo" (p. 59)

competenza comunicativa. La prova ha anche permesso di valutare l'efficacia del percorso e comprendere se quest'ultimo ha favorito una maggiore consapevolezza nell'alunno del proprio e altrui linguaggio corporeo.

L'autovalutazione consente di far emergere due aspetti della comprensione duratura di Wiggins e McTighe (2004):

- la spiegazione, cioè la capacità di motivare le risposte e giustificare fatti da parte dell'alunno;
- l'autoconoscenza, cioè la capacità di sviluppare una maggiore consapevolezza del proprio stato emotivo, dei propri aspetti culturali, dei propri valori e del contesto sociale di riferimento.

È stata elaborata una Rubrica di valutazione (*Allegato 4*) per poter analizzare il *role play* e la valutazione effettuata in fase iniziale e finale, compilata per ogni alunno dalla ricercatrice. Questo strumento ha consentito di evidenziare l'efficacia del percorso proposto e di verificare il raggiungimento degli obiettivi stabiliti.

3.4.1 Strumenti di auto-osservazione e auto-valutazione

La ricercatrice ha infine elaborato una valutazione di auto-consapevolezza, in relazione ai traguardi prefissati, basata su una riflessione guidata da domande stimolo che hanno permesso di osservare l'evoluzione del linguaggio corporeo nel corso degli interventi e di mettere in evidenza differenze e miglioramenti avvenuti nel corso degli incontri.

Tuttavia, non essendo stato predisposto uno strumento di osservazione esterno, come ad esempio una video-ripresa² o una griglia di osservazione compilabile dall'insegnante di classe, non è stato possibile effettuare una rilevazione oggettiva di tali cambiamenti. Dunque, i momenti di auto-osservazione, seppur necessari, non sono risultati sufficienti per poter

² La pratica di video-registrazione viene utilizzata "per individuare quelle componenti indispensabili di un insegnamento efficace" (Caccioppola, 2017, p. 172) e osservare comportamenti concreti. Consente ai docenti di visionare le proprie azioni, di riflettere sul loro operato e analizzare il comportamento adottato nel corso delle lezioni.

"Le video-riprese [...] sembrano aiutare più efficacemente di altri strumenti a cogliere la complessità del lavoro didattico" (Bakkenes, Vermunt, Wubbels, 2010; Lieberman, Pointer Mace, 2008 in Gentile & Tacconi, 2018, p. 220)

verificare se effettivamente tale attenzione al linguaggio corporeo da parte della ricercatrice sia stata efficace o meno.

3.5 Dalla teoria alla pratica: la progettazione degli interventi didattici

La progettazione degli interventi didattici è stata ideata seguendo le tre fasi di pianificazione della progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe (2004) (*Figura 3*), la quale ha permesso di orientare l'intero percorso definendo i traguardi e gli obiettivi del progetto, traducendo in attività pratiche i concetti teorici con il fine di garantire un apprendimento significativo e consapevole.



Figura 3 Fasi del processo di progettazione a ritroso (Wiggins e McTighe, 2004, p. 32)

Nella prima fase, *identificare i risultati desiderati*, sono stati definiti gli obiettivi del progetto e quindi le competenze e le abilità che gli alunni avrebbero dovuto acquisire durante il percorso. È stata data particolare attenzione alla consapevolezza del linguaggio non verbale, riconosciuta come una competenza chiave per una comunicazione efficace nei vari contesti sociali. Gli obiettivi del progetto hanno infatti posto l'accento sulla capacità di riconoscere che il linguaggio non verbale veicola non solo emozioni e stati d'animo ma anche idee, valori e concetti influenzati dalla cultura di appartenenza e dalle differenti situazioni sociali in cui si

interagisce. Inoltre, per il raggiungimento dei risultati auspicati, sono state fatte delle scelte didattiche sulla base delle informazioni raccolte dal contesto e dall'insegnante di classe in riferimento agli alunni, ai loro interessi e a ciò con cui avevano già familiarità.

Durante la seconda fase, *determinare evidenze di accettabilità*, sono state progettate varie prove per verificare il livello di consapevolezza raggiunto dagli alunni in merito al linguaggio non verbale. Le valutazioni predisposte prevedevano l'uso di domande prevalentemente aperte "che richiedono allo studente di pensare criticamente e non solo di richiamare informazioni" (Wiggins & McTighe, 2004, pp. 37-38) e compiti di prestazione "i quali forniscono informazioni riguardo a se gli studenti sono in grado di utilizzare le loro conoscenze nel contesto" (ivi, p. 38). Le evidenze della comprensione ricavate dal percorso sono costituite da "dati raccolti attraverso varie forme di accertamento e valutazione formale e informale" (ibidem), derivanti da momenti valutativi formali iniziali e finali, ma anche da momenti di autovalutazione, riflessioni individuali e in gruppo, e osservazioni del proprio e altrui movimento corporeo.

Infine nella terza fase, *pianificare esperienze e istruzione*, sono state scelte ed elaborate le attività che costituiscono il progetto, affinché risultino coerenti e idonee agli obiettivi prefissati e ne permettano il raggiungimento. Gli interventi sono stati pianificati sulla base di conoscenze e abilità ritenute necessarie agli alunni per conseguire i risultati auspicati, selezionando le attività che si riteneva potessero maggiormente permettere il raggiungimento di tali competenze, individuando cosa fosse necessario affrontare, con quali modalità farlo e prevedendo l'utilizzo di strumenti e mezzi differenti.

Oltre a ciò, per la pianificazione delle attività dell'intero percorso didattico si è fatto riferimento al curriculum della *Philosophy for Children*, il quale ha permesso di creare un ambiente di apprendimento basato sul dialogo comunitario. Le proposte hanno quindi portato a stimolare collaborazione attiva tra alunni, momenti di dialogo e di confronto e capacità di ragionare in maniera critica e autonoma riguardo alle esperienze proposte (Valenziano, 2005).

Le attività pensate per la realizzazione del progetto miravano a ricreare una piccola comunità di ricerca guidata dalla ricercatrice

«nella quale gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, integrino le idee degli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri» (Lipman, 2005, p. 31).

In questi momenti di gruppo, il dialogo ha giocato un ruolo fondamentale, permettendo di creare un rapporto di reciprocità tra i partecipanti portando così alla progressione dei saperi di ciascuno (Buber in Lipman, 2005, p. 35).

Durante questo dialogo che si è instaurato tra gli alunni, si ha avuto dunque uno scambio “di sensazioni, di pensieri, di informazioni, di consapevolezza” (Lipman, 2005, p. 132) che hanno permesso di raggiungere gli obiettivi del percorso didattico, ossia di apprendere nozioni riguardanti il mondo della comunicazione e in particolar modo di poter prendere consapevolezza del proprio modo di comunicare in interazioni sociali.

Affinché la classe potesse assumere le caratteristiche di una comunità di ricerca, nel corso degli interventi si è cercato di promuovere azioni inclusive che fossero attente alle diversità presenti nel gruppo e che non ostacolassero la partecipazione. Quest’ultima infatti è stata fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi e le modalità con cui è stata attuata sono state di vario tipo, anche grazie alla capacità dei membri della classe di condividere i propri pensieri e le proprie domande. La scelta di creare una comunità ha permesso di avere una prospettiva aperta che tenesse in considerazione i punti di vista e gli interessi di tutti ma senza limitare il pensiero autonomo. La comunità di ricerca ha permesso inoltre di formulare domande con il fine di andare a esplorare più in profondità determinati aspetti e di accrescere il sapere comunitario grazie all’instaurarsi di discussioni (Lipman, 2005, pp. 109-116).

Tutte queste caratteristiche messe in atto sono state il filo conduttore degli interventi attuati in classe e hanno portato alla creazione di una comunità di pensiero simile all’idea di Lipman. In questo clima comunitario, Goodmann e Goodmann (1990, p. 236 in Santi 1995, p. 98) individuano il ruolo dell’insegnante come mediatore il quale pone domande, fornisce spunti, riporta l’attenzione su anomalie o informazioni ignorate e sostiene l’apprendimento.

La creazione di un gruppo di questo tipo ha portato ad approfondire in maniera dialogica e collaborativa i temi principali riguardanti la comunicazione e in particolare il linguaggio non verbale, arricchendoli con esperienze personali e interessi degli alunni.

3.5.1 La progettazione dei micro interventi

Durante i momenti dialogici, presenti soprattutto nelle fasi iniziali, in chiusura e successivi alle attività, sono stati proposti degli interventi che riprendevano il pensiero multidimensionale di Lipman, “un paradigma che accoglie il pluralismo e la simmetria delle dimensioni del pensiero” (Lipman, 2003 in Scarpini 2023, p. 43): Pensiero critico, creativo e *caring* (Figura 4).



Figura 4 Pensiero critico, creativo e caring (Lipman, 2005, p. 153)

“Il pensiero critico è legato [...] alla facoltà di giudizio intesa come la capacità di formarsi delle opinioni ragionevoli, di fare delle valutazioni, di pervenire a delle conclusioni in modo autonomo ed efficace” (Santi, 1995, p. 72). Dunque, il pensiero critico consiste nell’esprimere giudizi ragionevoli che permettono di imparare a pensare in modo flessibile e responsabile, “è un pensiero sensibile alle particolarità e all’unicità” (Lipman, 2005, p. 240).

Durante il percorso didattico, si è cercato di sviluppare questa capacità di ragionamento critico e attendibile proponendo attività che portassero gli alunni a porsi continue domande su ciò che stavano facendo e osservando. I bambini infatti sono stati invitati a interpretare traendo delle proprie conclusioni che poi hanno condiviso e confrontato con i compagni sapendole

giustificare e argomentare. Questo pensiero è emerso in modo pressoché evidente nei momenti di condivisione, durante i quali gli alunni si sono confrontati sui propri pensieri per conoscere anche le diverse valutazioni emerse dal medesimo spunto e per cercare di comprendere il ragionamento altrui.

“L’integrazione del pensiero critico nel curriculum scolastico porta con sé la promessa di un miglioramento delle prestazioni scolastiche degli studenti” (ivi, p. 247). La scuola infatti mira a formare studenti che non solo sappiano pensare ma che sappiano esercitare il buon giudizio grazie ad abilità appropriate di ragionamento (ivi, p. 246).

In particolare, le espressioni presenti in *Figura 4* inerenti al pensiero critico sulle quali sono state costruite e pensate le attività sono: valutativo, giudicare, comprendere, conoscere, confrontare.

«Il pensiero creativo, secondo Lipman, permette di esplorare le possibili soluzioni e le conseguenze delle nostre azioni, ci rende flessibili e originali anche di fronte alle situazioni più quotidiane, prevede la capacità di saper guardare da punti di vista diversi, immaginando il sostare nello spaesamento che consegue alla perdita della certezza del già dato» (Scarpini, 2023, p. 55).

“Saper guardare da punti di vista differenti implica poter vedere, anche, le ragioni, le motivazioni dell’altro, magari senza dividerle, ma almeno tentando, dopo averle viste, di comprenderle” (ibidem).

Discernere, sensibile e scelta sono le tre espressioni, presenti in *Figura 4*, sulle quali sono state costruite le attività al fine di permettere agli alunni di sviluppare anche il pensiero creativo. Queste parole hanno permesso proposte in cui alla classe è stata data libertà di scelta su come o cosa esprimere attraverso il proprio corpo, in cui è riuscita a vedere e comprendere in maniera chiara i comportamenti altrui e a essere sensibile a quest’ultimi.

Varie sono state le proposte in cui è emerso il pensiero creativo poiché “la creatività [...] è una competenza multipla e articolata, spendibile in diversi settori e con differenti modalità” (Scarpini, 2023, pp. 54-55). Gli interventi del progetto hanno cercato di “valorizzare uno sguardo creativo sul mondo, sull’altro e su sé stessi” (ivi, p. 56) per poter imparare ad aprirsi al nuovo e al diverso non con sguardo giudicante ma con consapevolezza e comprensione che in base al contesto sociale nel quale ci si trova e in base alla cultura di appartenenza, il linguaggio corporeo può avere significati e interpretazioni differenti.

Infine, *to care* ossia prendersi cura significa concentrarsi su ciò che rispettiamo riconoscendone il valore. Il pensiero *caring* ha infatti sia il senso di pensare all'oggetto dei nostri pensieri sia il senso di occuparsi del proprio modo di pensare (Lipman, 2003).

“Il *caring* è un tipo di pensiero quando dà luogo a operazioni cognitive quali esplorare delle alternative, scoprire o inventare relazioni, istituire connessioni tra connessioni e misurare differenze” (Lipman, 2005, p. 286).

All'interno del progetto proposto, si è cercato di sviluppare il pensiero *caring* individuando come punto di partenza le espressioni rispettoso, comprensivo e umano, individuate nella *Figura 4*.

Le attività proposte, avendo come scopo la consapevolezza del proprio linguaggio corporeo in situazioni sociali, evidenziano l'importanza che ci sia rispetto del contesto sociale e culturale con il quale ci si interfaccia e comprensione di quest'ultimo al fine di evitare fraintendimenti.

“Il pensiero *caring* riconosce la caratteristica del pensiero di essere veicolato non solo attraverso parole e altri linguaggi, ma anche attraverso i gesti” (Scarpini, 2023, p. 64), dando particolare attenzione a quegli aspetti della comunicazione non verbale di cui non sempre si è consapevoli.

3.5.2 Contenuti degli interventi

Gli interventi proposti miravano a far acquisire conoscenze sul mondo della comunicazione e in particolar modo sulla comunicazione non verbale.

Utilizzando come spunti i saperi già posseduti dagli alunni che hanno guidato in maniera dialogica l'apprendimento, sono state esplorate la comunicazione con gli elementi che la costituiscono e le principali differenze tra il verbale e il non verbale. In questa fase è emerso che la comunicazione non verbale “è l'insieme dei comportamenti, atteggiamenti, segnali che mettiamo in atto in modo inconsapevole per esprimere al meglio noi stessi” (Ghiandelli, 2019, p. 12), senza l'utilizzo di parole. È spesso involontaria e trasmette emozioni, atteggiamenti e intenzioni e, proprio per questo motivo, arricchisce la comunicazione verbale e fornisce informazioni aggiuntive al ricevente.

Successivamente si è data maggiore importanza a tutto ciò che il corpo veicola addentrandosi su alcuni aspetti ritenuti fondamentali da conoscere e comprendere e concentrandosi sui segnali che si possono cogliere nell'altro in varie situazioni e diversi contesti.

Specificamente sono stati analizzati gli stati emotivi e le emozioni poiché "the force of language is much aided by the expressive movements of the face and body" (Darwin, 1897, p. 354). "The movements of expression give vividness and energy to our spoken words. They reveal the thoughts and intentions of others more truly than do words, which may be falsified" (ivi, p. 364). La lettura delle varie emozioni ha permesso di comprendere come queste siano informazioni che forniscono delle indicazioni da tenere in considerazione e da saper leggere nelle interazioni sociali.

È stata data importanza anche alla prossemica, analizzata nelle quattro aree che la costituiscono, riprendendo la teoria di Edward T. Hall (1990) il quale "ritiene che esista un rapporto tra il modo in cui l'uomo usa lo spazio e la sua capacità di entrare in contatto con gli altri, di avvicinarli o di allontanarli" (Fast, 1971, p. 28). Questo approfondimento ha permesso di comprendere che "ogni individuo dispone [...] di uno spazio ideale ben definito attorno al proprio corpo" (Pease, 2000, p. 29) e che in base alla cultura di riferimento o alla classe sociale di appartenenza, l'ampiezza della zona personale può cambiare.

Si è posta dunque particolare attenzione al contatto fisico, il quale "implica una durata, unisce una o più persone o più parti del proprio corpo [...]. Un contatto non è mai neutro perché trasmette sempre un'energia, positiva o negativa" (Martinet, 2007, p. 315). "Il contatto è mantenuto anche a distanza per mezzo dello sguardo" (ibidem) e quest'ultimo assume un ruolo e un significato differente in base alle culture di appartenenza, ad esempio la cultura occidentale interpreta il contatto visivo come segno di attenzione, rispetto e interesse mentre la cultura asiatica lo traduce come un atteggiamento irrispettoso (Balboni, 2007).

"Lo sguardo, come gli altri elementi del corpo che comunicano, produce significati all'interno di atti comunicativi" (Scarpini, 2023, p. 227) che, come tutti gli altri elementi del non verbale è utile conoscere e saper interpretare al fine di sapersi relazionare con gli altri in varie situazioni e contesti. Infatti,

«gli occhi sono, proverbialmente, lo "specchio dell'anima": essi sarebbero dunque anche un buon canale di trasmissione di informazioni dall'interno all'esterno dell'individuo. [...] Inoltre, data l'immediatezza con cui, attraverso lo sguardo, possono essere raccolte e trasmesse le informazioni,

questo diventa, in alcune situazioni, il segnale comunicativo privilegiato» (Bonaiuto & Maricchiolo, 2003, p. 46).

Sono stati poi esaminati anche i gesti e i loro significati, con particolare attenzione alle mani, arrivando a comprendere che

«la comunicazione non verbale è essenziale per tutti gli esseri umani, ma i gesti delle mani per alcuni popoli possono essere considerati un vero e proprio linguaggio a sé [...]. L'alfabeto delle mani [...] cambia a seconda di latitudine e longitudine. [...] Gli italiani in questo campo hanno una posizione di prestigio a livello internazionale e possiedono un lessico di segnali gestuali molto ricco e articolato» (Lucangeli et al., 2021, p. 68).

Lucangeli et al. (2021) affermano inoltre che le persone quotidianamente fanno molti gesti in maniera inconsapevole e che quest'ultimi "sono appresi dal contesto sociale nel quale cresciamo" (p. 65) e quindi "tutti i gesti dovrebbero essere considerati nel contesto entro il quale si trovano" (Pease, 2000, p. 21). Proprio per la loro ampia disponibilità di informazioni sull'altro, all'interno del percorso, è stata data molta importanza ai diversi gesti, alla loro lettura e alla comprensione del loro significato così da permettere agli alunni una migliore consapevolezza nelle interazioni sociali.

Infine sono stati presentati e analizzati i saluti nel mondo. Si è partiti da un'analisi dei modi di salutarsi familiari agli alunni e tipici della cultura italiana per poi esaminarne alcuni caratteristici di altre culture osservando come essi riflettono i valori e le norme sociali di ogni cultura, esprimano rispetto, familiarità o affetto.

Per la proposta degli interventi didattici si è pensato di proporre differenti tipologie di attività che permettessero agli alunni di esplorare le seguenti tre dimensioni: dimensione iconica/grafica, dimensione corporea, dimensione sonora.

Stanford (2005) evidenzia come ciascun alunno abbia modalità differenti di apprendere e di dimostrare il proprio apprendimento e per questo motivo sottolinea l'importanza di mettere in atto una serie di strategie diversificate per poter andare incontro a tutti gli alunni.

Per la dimensione iconica/grafica si è fatto riferimento all'intelligenza visuo-spaziale (Gardner, 1991) che è stata stimolata attraverso la proposta di attività di osservazione e di analisi di fotografie e video. Non ci si è limitati a una lettura superficiale ma a sviluppare la capacità di saperli osservare da diversi punti di vista cogliendone le peculiarità e sapendo individuare quanto emerso durante i momenti dialogici, precedenti alle proposte, che hanno posto

l'attenzione su alcuni aspetti teorici della comunicazione. La capacità di osservare in maniera attenta e critica dettagli, espressioni, posture e contesti, ha permesso di percepire emozioni e stati d'animo dei soggetti rappresentati ma anche di cogliere segnali dai loro comportamenti e gesti. Ha permesso inoltre di costruire ipotesi sui possibili stati d'animo dei soggetti osservati e di confrontarsi con i propri vissuti, le proprie percezioni e con i compagni sulle diverse interpretazioni date al medesimo oggetto analizzato.

Per la dimensione corporea si ha cercato di sviluppare l'intelligenza corporeo-cinestetica (Gardner, 1991) proponendo attività che prevedessero l'utilizzo del proprio corpo per poter comunicare e per potersi esprimere.

«Il corpo è veicolo di comunicazione [...]. La comunicazione attraverso il corpo, la comunicazione non verbale è [...] il tipo di comunicazione più "arcaica", un vero e proprio sistema di comunicazione che integra, amplia, sostituisce [...] e sostiene la comunicazione verbale comunicando con il movimento, la postura, l'atteggiamento mimico e prossemico con un linguaggio che anticipa e trascende l'espressione verbale» (Scarpini, 2023, p. 228).

L'utilizzo del proprio corpo in situazioni comunicative ha permesso alla classe di prestare particolare attenzione alle singole parti di esso che venivano utilizzate, controllando i movimenti e l'utilizzo dei gesti in modo funzionale alla comunicazione ma anche di confrontarsi e di comprendere come i propri movimenti venivano interpretati dai compagni. La proposta risponde anche a un'esigenza di imparare attraverso l'azione e l'esperienza diretta poiché più efficace e stimolante. In queste occasioni infatti gli alunni hanno sperimentato attivamente differenti dinamiche di comunicazione non verbale più o meno spontanee, riconoscendo l'importanza di gesti, postura, spazio personale e sguardo nella costruzione del messaggio comunicativo.

Infine, l'intelligenza musicale (Gardner, 1991) è stata richiamata attraverso la dimensione sonora, ossia mediante una serie di attività che hanno utilizzato la musica come mezzo di espressione e di interazione con gli altri. In queste proposte, alla musica è stato dato un ruolo centrale nel guidare gli alunni sollecitando "la sfera espressiva attraverso il canale comunicativo uditivo" (Biasutti, 2007, p. 17). Ponendosi in ascolto infatti, la classe si è lasciata guidare da ciò che sentiva e da ciò che la musica suscitava in loro essendo liberi di improvvisare assecondando il suono e utilizzandolo "come un mezzo per esprimersi, sperimentare, evidenziando idee e comportamenti." (ivi, p. 35).

Anche le proposte di questa dimensione, così come quelle delle altre due appena descritte, hanno permesso la creazione di interazioni tra gli alunni per il fatto che “la musica ha un elevato valore socializzante, [...] consente di entrare in contatto con persone di diversa estrazione sociale, varie nazionalità e ambiti culturali, sfruttando la dimensione emotiva affettiva.” (Biasutti, 2007, p. 17).

Capitolo 4. La realizzazione della ricerca “*Esprimersi e comprendere l'altro oltre le parole*”

Il seguente capitolo presenta il percorso didattico realizzato in quattro interventi progettati per promuovere la consapevolezza comunicativa degli alunni nelle interazioni sociali. Ne vengono descritte la struttura, le finalità e le attività proposte alla classe.

Successivamente si analizzano i dati raccolti attraverso gli strumenti di osservazione e valutazione, al fine di individuare l'efficacia della proposta. Viene posta particolare attenzione a come il percorso di ricerca-scoperta abbia contribuito a sviluppare negli alunni una maggiore consapevolezza del linguaggio non verbale nelle interazioni sociali.

4.1 Presentazione percorso didattico

Il percorso di ricerca è stato sviluppato grazie alla delineazione di un percorso didattico di otto ore, strutturato in quattro interventi da due ore circa ciascuno, realizzati con cadenza settimanale nei mesi di ottobre e novembre 2024.

La progettazione a ritroso (Wiggins & McTighe, 2004), è stato il modello di progettazione utilizzato per immaginare e sviluppare il percorso: attraverso le sue fasi ha consentito di avere chiare le comprensioni durevoli da raggiungere e di sviluppare quindi le attività più efficaci per conseguirle.

Le differenti attività previste all'interno del percorso hanno avuto tutte una natura dialogico-comunitaria in quanto, volendo lavorare sulla consapevolezza del linguaggio di ciascuno, è sembrato il medium più coerente. Per sviluppare le attività ci si è ispirati al curriculum della *Philosophy for Children* (Striano, 2005) che ha dato modo di accompagnare le varie attività proposte con una discussione in classe sia prima della loro realizzazione sia al termine.

4.1.1 Primo intervento

Il primo intervento ha cercato di porre l'attenzione sul linguaggio come mediatore di espressioni, uno degli obiettivi del progetto di ricerca. In particolare, l'incontro ha permesso l'introduzione del concetto di comunicazione con attenzione alle differenze tra verbale e non verbale, e riflessioni sul ruolo del corpo e delle espressioni facciali nel trasmettere emozioni e stati d'animo. L'intervento ha permesso un aggancio ai concetti teorici di Ekman e Friesen (2007) e alla pedagogia dialogica di Freire (2022), favorendo una trattazione del linguaggio come strumento relazionale ed espressivo in ottica critica e consapevole.

Per ancorare il percorso al contesto e rilevare le conoscenze pregresse degli alunni, è stata proposta come attività di lancio dell'esperienza progettuale, l'analisi di una fotografia (Figura 5) raffigurante due bambini in interazione in un contesto in cui la classe ha familiarità interpretativa autentica.



Figura 5 Fotografia per la valutazione iniziale e finale
<https://www.uppa.it/bambini-aggressivi-gestire-comportamenti/>

L'immagine è stata accompagnata dalle seguenti domande:

- Secondo te, cosa rappresenta questa foto?
- Secondo te, dove e quando è stata scattata la foto? (Contesto immagine)
- Secondo te, cosa stanno pensando i due bambini? Quali emozioni stanno provando?
- Cosa comunica il volto del bambino frontale?
- Cosa comunica il corpo del bambino rivolto di spalle?

- *Cosa comunica il corpo del bambino frontale?*
- *Prova ad immaginare che i due bambini della foto si trovino in un Paese molto lontano e diverso dal tuo. Secondo te, il loro corpo e l'espressione del volto del bambino sarebbero diversi? Che cosa potrebbe cambiare?*

Attraverso queste domande, è stato possibile guidare gli alunni all'analisi dell'immagine e indirizzarli verso una prima riflessione sugli aspetti fondamentali della comunicazione, in particolare quella non verbale. Le risposte fornite hanno permesso inoltre di rilevare preconcose e misconcezioni al fine di trattarle all'interno dell'esperienza.

In seguito, è stato avviato un dialogo tra alunni e ricercatrice durante il quale è stato introdotto il concetto di comunicazione, con un'attenzione specifica al significato del termine, agli elementi che la costituiscono e alle differenze tra verbale e non verbale. Il dialogo ha permesso di evidenziare il ruolo del linguaggio come mediatore di espressioni raggiungendo la consapevolezza che il non verbale veicola stati d'animo ed emozioni ma non solo. In questa occasione è emerso come

«le parole si possono usare anche per descrivere sentimenti o spiegarli, e in tal caso sono tipicamente impiegate di concerto con altre fonti. Qui però ad essere avvantaggiato è il canale visivo, perché i segnali mimici sono il sistema primario per esprimere le emozioni. È la faccia che andiamo a guardare per capire se una persona è arrabbiata, disgustata, impaurita, triste, ecc. Le parole non sempre sanno descrivere i sentimenti che si provano; spesso non sono adeguate per esprimere ciò che vediamo sul volto di una persona in un momento di emozione. E quando si ha a che fare con le emozioni, delle parole non ci si può fidare come della mimica» (Ekman & Friesen, 2007, pp. 31-32),

ponendo così attenzione al ruolo del linguaggio non verbale nella comunicazione delle emozioni.

Il momento dialogico è stato realizzato con la partecipazione attiva da parte di tutta la classe, durante il quale gli alunni si sono sentiti liberi di intervenire, condividendo esperienze personali e/o informazioni che hanno arricchito la discussione. Questo ha permesso poi, alla ricercatrice e ai compagni di classe, di confermare, argomentare o mettere in discussione quanto emerso in modo comunitario e dialogico (Freire, 2022).

La parte teorica della discussione è stata supportata dalla preparazione da parte della ricercatrice sugli argomenti trattati e dall'uso di dispositivi visivi, quali slide contenenti parole chiave, definizioni e immagini.

Successivamente, sono state proposte un paio di attività che hanno dato agli alunni l'opportunità di applicare concretamente le conoscenze emerse durante il momento comunitario e di immergersi in situazioni reali e significative.

La prima attività "*Le immagini parlano*" ha dato modo di analizzare una serie di fotografie con l'obiettivo di individuare le emozioni provate dai soggetti. Attraverso l'osservazione delle espressioni, dei gesti, dei movimenti e dei comportamenti si è cercato di comprendere come si sentissero le persone fotografate. In linea con quanto studiato da Ekman e Friesen (2007), è stato chiesto di porre l'attenzione sulla faccia, l'inclinazione della testa, la postura del corpo, i movimenti dei muscoli scheletrici di braccia, mani, gambe e piedi (p. 29) che sono considerate le quattro fonti di informazione per poter leggere le emozioni e gli stati emotivi di una persona. La seconda attività "*Oggi mi sento...*", ha reso possibile, attraverso l'uso del linguaggio corporeo, la riproduzione di varie emozioni, mettendo in evidenza somiglianze e differenze nella loro interpretazione. Questo esercizio, ha offerto l'opportunità di riflettere su come uno stesso stato emotivo può essere manifestato in modi diversi e su come il corpo venga utilizzato da ciascuno in maniera differente come strumento di espressione.

Le due proposte fanno riferimento ai metodi tradizionali per lo studio dell'espressione facciale delle emozioni, in particolare la prima attività fa riferimento al metodo analitico (o delle componenti) mentre la seconda attività fa riferimento al metodo del giudizio (o del riconoscimento) (Ricci Bitti in Ekman & Friesen, 2007).

4.1.2 Secondo intervento

Il secondo intervento aveva l'obiettivo di focalizzare l'attenzione sul linguaggio come strumento di mediazione nei diversi contesti sociali.

Inizialmente la tematica è stata affrontata tramite la presentazione di un Power Point elaborato dalla ricercatrice con la funzione di supporto visivo e di esemplificazione.

Anche in questa fase iniziale, prevalentemente teorica, è stata data la possibilità agli alunni di essere protagonisti attivi ponendo domande e dubbi ma anche condividendo esperienze. Rilevanti sono stati gli interventi di alcuni componenti del gruppo classe, provenienti da altri

Paesi, che hanno raccontato esperienze personali facendo riferimento soprattutto ad analogie e differenze riguardanti il contesto socio culturale nel quale sono nati e cresciuti.

Dopo aver analizzato alcuni degli elementi del linguaggio del corpo che potrebbero essere fortemente influenzati dal contesto sociale nel quale ci si trova, sono state proposte due attività per poter permettere una maggiore comprensione di quanto emerso durante la discussione.

La prima attività proposta, *“L’attore”*, ha dato alla classe l’opportunità di vivere esperienze concrete e simili alle situazioni della vita quotidiana. Questo esercizio ha messo in luce l’importanza del *learning by doing* dando l’occasione agli alunni, organizzati in piccoli gruppi, di immergersi in una situazione reale e familiare utilizzando il proprio corpo per esplorarla. Dewey (2014) evidenzia l’importanza di un apprendimento che si sviluppa attraverso esperienze concrete e significative che permettono una connessione con la realtà esterna alla scuola. Questa proposta consente di offrire opportunità di imparare facendo e di trasformare le esperienze a cui l’individuo partecipa in conoscenze.

L’attività ha offerto vari momenti di riflessione sulle esperienze interpretate da ciascun alunno ponendo particolare attenzione al linguaggio del corpo di chi interpretava i vari ruoli. Non sempre tutti riuscivano a comunicare in modo chiaro e per questo motivo, talvolta, il linguaggio del corpo risultava ambiguo e richiedeva particolari attenzioni e analisi. Questa esperienza ha dato modo a ciascun bambino di riflettere sul proprio linguaggio del corpo, di comprendere come lo utilizza per esprimersi e di prendere coscienza delle parti che utilizza in maniera consapevole e inconsapevole.

L’attività successiva, *“A suon di musica”*, per mancanza di tempo, è stata solamente presentata e realizzata da alcuni alunni che si sono mostrati particolarmente entusiasti e curiosi nei confronti della proposta. Per questo motivo è stato deciso di riproporla nell’incontro successivo.

A turno ogni alunno, guidato dalla musica, doveva provare a esprimersi, utilizzando esclusivamente il linguaggio non verbale, e farsi comprendere dai compagni che lo osservavano. Una volta intuito il messaggio, i compagni potevano interagire con lui nel modo che ritenevano più appropriato alla situazione (Fast, 1971). La classe ha dimostrato entusiasmo per la proposta poiché consentiva loro liberi movimenti ed espressioni senza limiti, permettendo anche ad ognuno di far emergere sé stesso, le proprie idee ed emozioni. Come sottolineano Santi e Zorzi (2015), “significa essere in grado di creare contesti in cui tutti

possano sentirsi liberi e sicuri di poter rischiare” (p. 360), evidenziando il valore dell’improvvisazione come strategia didattica capace di favorire l’espressione autentica e la partecipazione attiva.

4.1.3 Terzo intervento

Il terzo intervento mirava a far emergere come il non verbale veicola non solo stati d’animo ed emozioni ma anche idee, valori e concetti legati e influenzati dalla cultura di appartenenza.

Come nei precedenti incontri, anche in questo è stato realizzato un momento iniziale di condivisione di nozioni teoriche con l’attiva partecipazione del gruppo classe. La ricercatrice ha guidato la discussione avvalendosi di strumenti visivi come slide di Power Point, immagini e video che hanno agevolato la comprensione dei contenuti e stimolato l’emersione di conoscenze degli alunni.

In particolare, gli argomenti affrontati durante il terzo intervento hanno fatto emergere l’utilizzo del linguaggio corporeo come mediatore di culture, evidenziando come “i modelli di comportamento e le convinzioni culturali hanno spesso un impatto sulle nostre percezioni (ciò che captiamo), cognizioni (ciò che pensiamo) e azioni (ciò che facciamo)” (Meyer, 2021, p. 22). Gli alunni, grazie alle loro conoscenze ed esperienze personali, hanno condiviso esempi di gesti e di saluti tipici della propria cultura ma anche di altre culture con cui sono entrati in contatto, sia attraverso viaggi sia grazie a parenti residenti in altri Paesi. Questa condivisione ha permesso di avviare una riflessione sul significato dei gesti simbolici legati alla cultura di appartenenza, evidenziando come essi possano assumere significati differenti in altre parti del mondo ed essere perciò definiti gesti plurisignificanti (Morris, 1992). È utile ricordare che

«il linguaggio non verbale può differire da cultura a cultura esattamente come varia quello verbale; così, mentre un gesto può essere molto comune all'interno di una data cultura e avere quindi una chiara interpretazione, in un'altra lo stesso gesto potrebbe essere senza alcun significato o addirittura averne uno diametralmente opposto» (Pease, 2000, p. 16).

Anche durante questo incontro sono state proposte due attività che hanno permesso alla classe di mettere in pratica in maniera ludica e coinvolgente quanto scoperto ed emerso.

La prima attività proposta, *“Il semaforo culturale”*, ha offerto agli alunni la possibilità di sperimentare diversi saluti tipici di varie culture. Attraverso questa esperienza, gli alunni hanno scoperto molteplici modalità di saluto nel mondo osservando gesti differenti. L'attività ha evidenziato non solo la diversità dei saluti ma anche l'importanza della prossemica nelle interazioni sociali. Infatti, durante il suo svolgimento, ci si è accorti che alcuni saluti prevedevano un livello di confidenza e intimità con la persona da salutare che non tutti gli alunni si sono sentiti a proprio agio nel metterli in pratica. Alcuni bambini hanno percepito in questo modo lo spazio attorno a sé invaso e questa loro percezione e reazione ha permesso di comprendere più approfonditamente l'importanza della prossemica e che

«lo spazio attorno all'uomo non è vuoto, ma diviso in precise zone, o bolle, invisibili e concentriche, entro le quali l'uomo si muove e nelle quali fa penetrare gli altri, con un preciso rapporto: più aumenta l'intimità, più diminuisce la superficie della zona occupata» (Guglielmi, 2011, p. 14).

Infine, grazie all'esplorazione di saluti di varie parti del mondo, si è potuta avviare una riflessione di come certe culture percepiscano lo spazio attorno a sé in modo più ampio di altre, ad esempio è stato notato che nella cultura araba le persone hanno un'elevata prossimità fisica mentre nella cultura statunitense le persone mantengono una maggiore distanza fisica (Castiglioni, 2005).

La seconda attività, *“A suon di musica. 2”*, riprende la proposta dell'incontro precedente introducendo però alcune modifiche per renderla più efficace. La ricercatrice ha selezionato una serie di brani musicali che potessero essere associati ciascuno ad uno specifico stato d'animo. A turno, ogni alunno, sceglieva la tipologia di canzone più adatta a ciò che desiderava esprimere attraverso il proprio corpo.

«Il percorso emotivo [...] si può collegare a interventi di musicoterapia strumentale [...] nei quali i partecipanti esprimono liberamente i loro vissuti tramite il suono. [...] Nella musicoterapia la possibilità di esprimere le proprie sensazioni attraverso i suoni costituisce l'aspetto centrale» (Biasutti, 2007, pp. 36-37).

Grazie a questo esercizio, la musica non è rimasta un semplice sottofondo ma ha assunto un ruolo centrale nella comunicazione delle intenzioni dei bambini. Inoltre, la scelta specifica dei brani, ha permesso alla classe di saper leggere in modo immediato il messaggio che il compagno voleva comunicare e il contesto nel quale aveva scelto di calarsi tramite il suo movimento.

4.1.4 Quarto intervento

Il quarto intervento ha preso avvio con la proposta della fotografia raffigurante due bambini in interazione (*Figura 5*), già analizzata durante il primo intervento. L'analisi è stata guidata dalle medesime domande poste inizialmente che hanno permesso poi alla ricercatrice di effettuare un confronto e di ragionare sulle nuove conoscenze emerse e acquisite durante l'intero percorso e sulle preconoscenze invece già possedute dagli alunni prima dell'avvio del progetto. L'intero intervento è stato dedicato alla spiegazione e realizzazione di un'attività di *role play*, "*Ciak Azione!*" con l'obiettivo di mettere in pratica tutte le nozioni apprese ed emerse durante il percorso. Ogni alunno è stato invitato ad interpretare un ruolo, prestando attenzione sia al proprio linguaggio del corpo sia a quello dei compagni con cui entrava in interazione e al messaggio che gli era richiesto di comunicare. Essenziale in questa proposta è risultata l'empatia, "entrare in empatia con una persona vuol dire cercare di identificarsi con le sue espressioni corporee per arrivare a sentire sulla nostra pelle e nel nostro cuore che cosa l'altro sta provando" (Guglielmi, 2011, p. 7). In questo modo gli alunni hanno dimostrato di essere in grado di interpretare il linguaggio corporeo proprio e altrui.

Per realizzare l'attività, la classe è stata divisa in due gruppi: mentre un gruppo partecipava al *role play*, l'altro osservava attentamente un componente in azione che gli era stato precedentemente assegnato e ne analizzava il linguaggio corporeo. Successivamente i ruoli si sono invertiti dando la possibilità a tutti di partecipare attivamente.

Al termine di ogni interpretazione, ciascun alunno individualmente compilava una scheda con domande guida predisposte dalla ricercatrice e finalizzate a far riflettere sulla propria comunicazione non verbale, sulle emozioni provate ed espresse, su come ci si era sentiti e su ciò che si aveva trasmesso agli altri. Infine, ciascun partecipante ha avuto la possibilità di confrontare le proprie percezioni e risposte con le osservazioni del compagno, verificando così se il messaggio fosse stato effettivamente recepito.

A conclusione dell'intero percorso, è stata condotta una riflessione di gruppo per far emergere le conoscenze più significative scoperte e apprese nel corso del progetto. È stata infine proposta una scheda individuale per valutare il raggiungimento dell'obiettivo della progettazione e per individuare quale tra le tre dimensioni esplorate – iconica/grafica, sonora e corporea – sia risultata la più efficace per il loro apprendimento.

4.2 Interpretazione dei risultati emersi

Le prove di valutazione e osservazione che sono state proposte hanno permesso di tenere monitorato l'intero percorso ed evidenziare come e in quale misura si sono modificate e sono incrementate le conoscenze e la consapevolezza degli alunni riguardo la tematica affrontata.

I test sono stati strutturati con finalità e obiettivi differenti e somministrati in diversi momenti del progetto permettendo di cogliere molteplici aspetti del processo di apprendimento della classe. Ciascuna prova è risultata significativa e ha contribuito a fornire una visione completa dei risultati ottenuti.

L'analisi dei dati raccolti è stata effettuata tramite un'analisi manuale carta e matita e ha consentito di individuare e mettere in evidenza i punti salienti, le ripetizioni ed eventuali criticità, offrendo una visione chiara e dettagliata dei risultati ottenuti.

4.2.1 La valutazione iniziale e finale

Prima dell'inizio del percorso e al termine di esso, è stata proposta alla classe una valutazione per poter fotografare la situazione di partenza e poi confrontarla con quella finale.

Alla valutazione iniziale hanno partecipato tutti i 22 alunni e il materiale raccolto ha permesso di evidenziare la capacità di ciascuno di leggere il linguaggio del corpo con particolare riferimento alle emozioni e alle posture dei soggetti fotografati e l'individuazione di una possibile presenza di comunicazione legata alla cultura o al contesto sociale di appartenenza.

La valutazione finale, alla quale hanno partecipato 20 alunni, ha permesso di confrontare i risultati raccolti durante il pre-test, di evidenziare un incremento significativo nella lettura delle emozioni e del linguaggio corporeo dei due bambini fotografati e nell'individuazione delle differenze sociali e culturali.

Focalizzandosi sulle emozioni emerse nelle due valutazioni, sono state analizzate nello specifico le risposte fornite alle seguenti domande poste all'interno del test:

- *Secondo te, cosa stanno pensando i due bambini? Quali emozioni stanno provando?*
- *Cosa comunica il volto del bambino frontale?*
- *Cosa comunica il corpo del bambino rivolto di spalle?*

- Cosa comunica il corpo del bambino frontale?

Nella somministrazione iniziale, le emozioni che gli alunni rilevano risultano poche e ripetitive (Figura 6). Questo dato raccolto sottolinea l'importanza delle attività proposte nel primo intervento, durante il quale sono state presentate e analizzate varie emozioni e le modalità con cui ciascuno le esprime in maniera unica. La somministrazione finale del test mette in evidenza l'ampliamento della conoscenza delle emozioni da parte degli alunni e delle alunne e l'incremento della loro capacità di nominarle e riconoscerle negli altri (Figura 7).

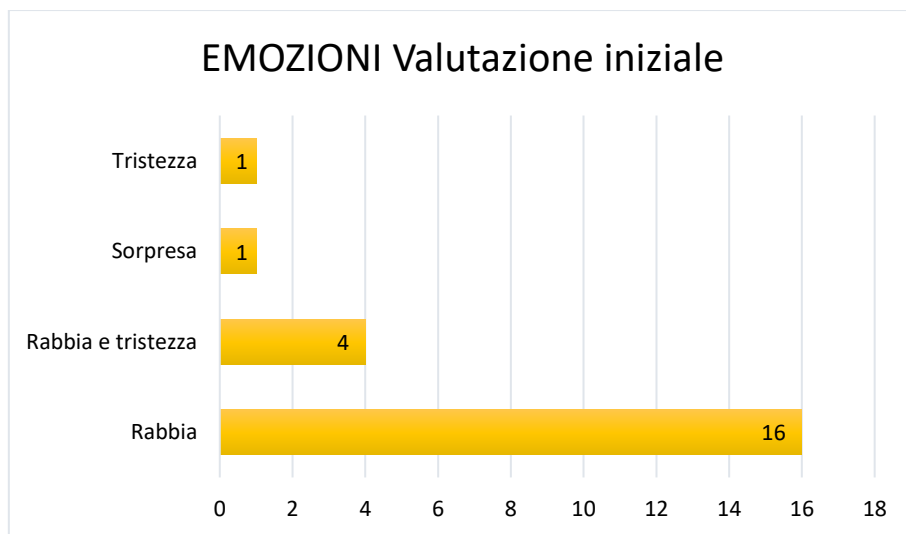


Figura 6 Emozioni emerse nella valutazione iniziale

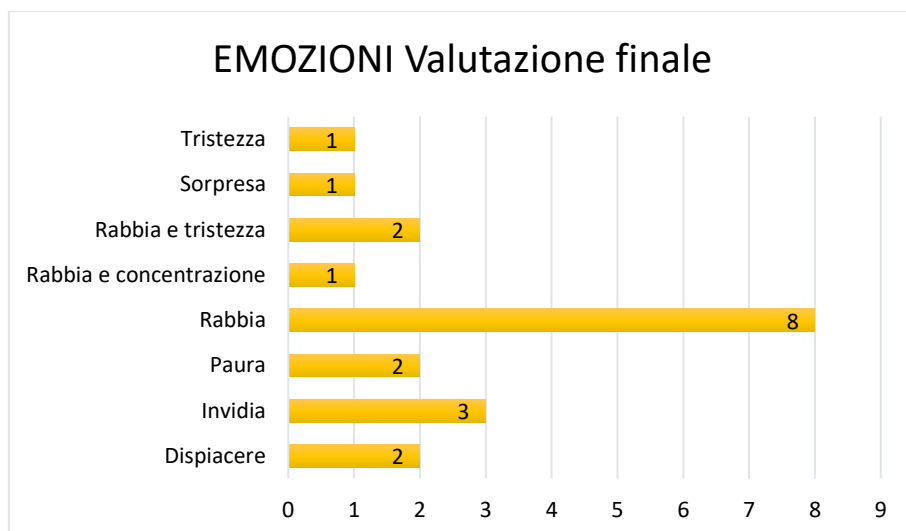


Figura 7 Emozioni emerse nella valutazione finale

Dapprima i bambini si sono limitati a ricorrere all'emozione della rabbia per quanto riguarda l'emozione espressa dai soggetti raffigurati nell'immagine. Nel 90% delle prove, i due bambini osservati vengono descritti come arrabbiati, in lite o in atteggiamento di sfida. Il restante 10% utilizza termini diversi ma comunque legati a stati emotivi simili.

Nella somministrazione finale, invece, emerge un'interpretazione più articolata dell'immagine e, sebbene alcuni alunni mantengono il medesimo termine utilizzato nel test iniziale, sono in grado ora di giustificarlo con dei riferimenti al linguaggio del corpo osservato, come ad esempio

«il bambino frontale abbassa la testa per la rabbia e butta il petto in fuori» (F_16)

«il bambino frontale ha il petto in fuori e le spalle alzate ed è arrabbiato» (M_5)

Anche se ciascun alunno individua elementi differenti, si riscontra una ricorrenza di aspetti come l'invasione dello spazio altrui, il contatto oculare, la postura imponente delle spalle e il petto in fuori.

Il confronto tra la valutazione iniziale e quella finale, evidenzia l'importanza dei sei aspetti di Wiggins e McTighe (2004), in particolare saper spiegare e interpretare. In quasi tutte le prove finali, gli alunni dimostrano di saper spiegare ciò che osservano giustificando le proprie risposte dimostrando di saper leggere il linguaggio corporeo. Inoltre, forniscono interpretazioni più approfondite, arricchendole con una visione personale dell'immagine analizzata. Grazie alle risposte raccolte, viene messa in luce anche una maggiore competenza negli alunni di saper adattare le conoscenze acquisite alla situazione proposta, evidenziando così un significativo progresso nel loro percorso di apprendimento emotivo.

Per quanto riguarda l'interpretazione delle differenze sociali e culturali, sono state analizzate le risposte fornite alle seguenti domande: *Prova ad immaginare che i due bambini della foto si trovino in un Paese molto lontano e diverso dal tuo. Secondo te, il loro corpo e l'espressione del volto del bambino sarebbero diversi? Che cosa potrebbe cambiare?*

Nella somministrazione iniziale (Figura 8) emerge che soltanto 3 bambini su 22 hanno riconosciuto possibili cambiamenti nel linguaggio del corpo e nelle espressioni, ipotizzando che i soggetti fotografati appartenessero a una cultura o a un contesto sociale differente dal proprio. Gli altri 19, invece, hanno affermato che il linguaggio non verbale rimane invariato, indipendentemente dal contesto culturale di appartenenza e crescita, scrivendo

«secondo me sarebbe tutto uguale» (M_9)

«non potrebbe cambiare niente» (F_17)

«secondo me il volto e l'espressione dei bambini se cambiassero paese sarebbe sempre così. E non cambierebbe niente» (F_8)

Tra coloro che hanno fornito una risposta che evidenziasse il riconoscimento di elementi culturali, due alunni hanno indicato cambiamenti come il colore della maglietta, dei capelli e l'uso di una lingua diversa. Di conseguenza, dalla prima somministrazione emerge che gli alunni non dimostrano di avere ancora consapevolezza dell'influenza degli aspetti culturali nella comunicazione non verbale.

Nella somministrazione finale (*Figura 9*), invece, emerge una significativa lettura dell'immagine e risposte più articolate che evidenziano l'incremento del riconoscimento di prospettive diverse date da contesti e culture differenti. Parrebbe dunque essere risultato impattante per gli alunni il terzo intervento effettuato in cui emerge che

«la cultura in cui cresciamo ha un profondo impatto su come vediamo il mondo. In una determinata cultura, i membri sono condizionati a intendere il mondo in una particolare maniera, [...] a valutare come "naturali" oppure "strane" alcune modalità di prendere decisioni o misurare il tempo» (Meyer, 2021, p. 262).

Nella valutazione finale, in effetti, il numero di alunni che riconosce una possibile influenza culturale sulle espressioni non verbali risulta essere aumentato. Tra le risposte affermative degli 11 bambini sul totale di 20 (2 erano assenti al momento della somministrazione della valutazione finale) che riconoscono un possibile cambiamento, emerge in particolare la consapevolezza di differenze nel distanziamento fisico e nel contatto oculare, affermando

«se fossero in un altro paese potrebbero non guardarsi negli occhi» (M_9)

«i bambini potrebbero non guardarsi negli occhi oppure essere più distanziati tra di loro» (F_14)

Nelle prove finali, due risposte si distinguono per l'applicazione efficace delle conoscenze acquisite. Queste affermazioni evidenziano la comprensione della domanda ma soprattutto il consolidamento di nuove competenze, fornendo ampie spiegazioni, interpretazioni più efficaci e in particolar modo evidenziando la capacità di applicare tutto ciò che è stato appreso ed è emerso nel corso del percorso proposto:

«Secondo me potrebbero cambiare il loro inchino o dei segni particolari come la schiena più dritta, le gambe piegate oppure le spalle più abbassate o alzate» (F_11)

«Forse vengono da un Paese dov'è scortese guardare negli occhi l'altro oppure nel loro Paese c'è bisogno di più distanza fisica» (F_16)

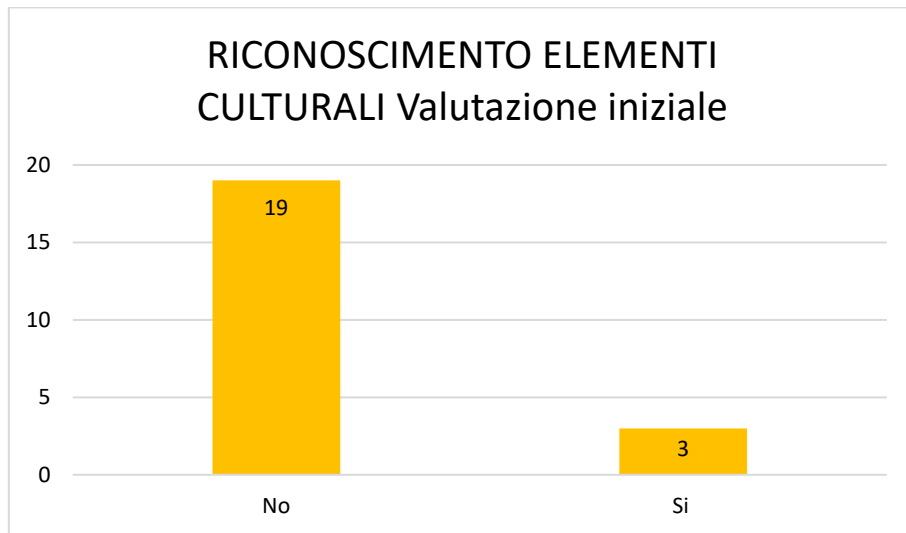


Figura 8 Capacità di lettura elementi culturali e contesti differenti nella valutazione iniziale

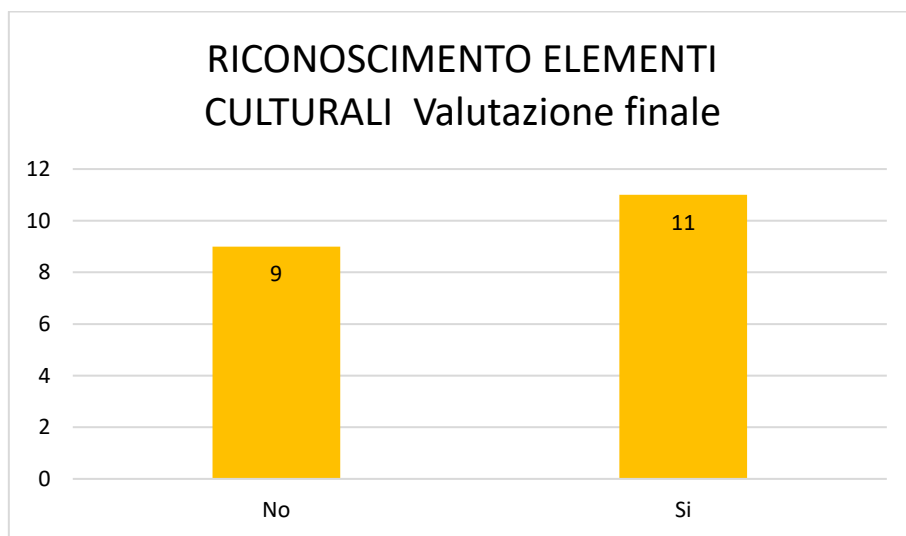


Figura 9 Capacità di lettura elementi culturali e contesti differenti nella valutazione finale

4.2.2 Il role play

Il *role play* è stato effettuato nella fase conclusiva del percorso per offrire agli alunni l'opportunità di mettere in pratica quanto appreso attraverso una simulazione di azione sul campo, permettendo alla classe di calarsi in un contesto sociale e di interpretare ruoli specifici. Per rendere l'analisi più efficace e completa, sono state proposte due categorie di domande: "*Mentre agisco...*" e "*Mentre osservo...*". Grazie a queste, i bambini hanno potuto riflettere sia sul proprio ruolo e sulle sensazioni provate sia sulle modalità di interazione degli altri, sviluppando un'osservazione attenta e critica.

Ogni alunno è stato incaricato di osservare un compagno appartenente all'altro gruppo focalizzando l'attenzione sui suoi comportamenti e sulle sue modalità di interazione, permettendo così un'analisi accurata del linguaggio corporeo del compagno.

Al termine dell'attività, i bambini hanno avuto l'opportunità di confrontarsi con il compagno che lo aveva osservato e di ricevere quindi un riscontro diretto su come il proprio comportamento e il proprio linguaggio corporeo siano stati letti, percepiti e interpretati dagli altri.

Al *role play* hanno partecipato tutti i 22 alunni.

Analizzando la prima categoria, "*Mentre agisco...*", che riguarda gli alunni durante l'esecuzione del *role play*, emerge che 12 bambini su 22 si sono sentiti bene e a proprio agio nell'interpretare il ruolo assegnato, mentre i restanti 10 hanno manifestato imbarazzo, timidezza e difficoltà nel ricoprire un ruolo distante dalla propria personalità. Nonostante questi intoppi, tutti hanno partecipato attivamente cercando di interpretare al meglio il proprio ruolo e aggiungendoci elementi che rispecchiassero il loro essere. Riflettendo su come si sono sentiti, gli alunni hanno dimostrato una significativa capacità di autoconsapevolezza, ossia di essere in grado di comprendere sé stessi. La conoscenza della propria persona è fondamentale poiché permette di riflettere sul proprio comportamento individuandone i limiti e le difficoltà con l'intenzione di progredire e di migliorarsi.

4 alunni hanno messo in evidenza alcune difficoltà nel leggere i linguaggi del corpo dei compagni con i quali interagivano, in particolare è emersa una complicazione nella lettura del linguaggio corporeo di un compagno il cui comportamento risultava spesso ambiguo. Tuttavia, quasi la totalità della classe ha dimostrato una notevole competenza empatica, ossia "la capacità di entrare nei sentimenti e nella visione del mondo di un'altra persona" (Wiggins &

McTighe, 2004, p. 92). L'osservazione della ricercatrice ha confermato che tutti gli alunni, nel corso del *role play*, hanno interagito attivamente con i compagni, modulando il proprio comportamento in risposta ai comportamenti altrui e riuscendo a mantenere sempre il focus sul proprio ruolo. Questo dimostra una capacità consolidata di lettura e interpretazione del linguaggio non verbale che vengono utilizzati per comunicare efficacemente e raggiungere il proprio obiettivo, tenendo sempre in considerazione le dinamiche relazionali.

Dall'analisi dei dati emerge che 17 alunni hanno affermato di essere riusciti a comunicare le proprie emozioni e a esprimere il ruolo assegnatoli utilizzando esclusivamente il linguaggio corporeo, mentre 5 alunni hanno fatto ricorso anche alla comunicazione verbale. Le annotazioni della ricercatrice confermano che tutti i bambini hanno privilegiato la comunicazione non verbale come principale strumento comunicativo, sebbene sia stato utilizzato anche quello verbale in misura variabile. Inoltre, ciascun alunno ha mostrato consapevolezza nell'uso del proprio corpo per trasmettere emozioni, idee, valori e concetti, evidenziando in particolare una parte del corpo che ritenevano di aver impiegato maggiormente durante la simulazione. Le zone maggiormente coinvolte nella comunicazione sono risultate essere le mani, la bocca, gli occhi e le spalle.

Il *role play* proposto ha presentato due situazioni sociali che potessero essere alla classe familiari per poter facilitare l'interpretazione del ruolo e la lettura del contesto. Durante l'attività, gli alunni si sono dimostrati capaci di applicare le conoscenze acquisite nel corso delle lezioni precedenti per poter interpretare efficacemente il proprio ruolo e "collegare le proprie idee e le proprie azioni al contesto" (Wiggins & McTighe, 2004, p. 87).

15 alunni hanno riconosciuto di aver vissuto almeno una volta nella propria vita una situazione simile a quella proposta nell'attività, 6 alunni dichiarano di non aver mai vissuto una situazione simile e 1 alunno non si è espresso in merito. Tuttavia, tra coloro che hanno dichiarato familiarità con la situazione proposta, 6 hanno riscontrato difficoltà nell'interpretazione del ruolo assegnatoli, probabilmente perché, come viene affermato da un'alunna

«il ruolo che avevo non è per niente parte del mio carattere» (F_21).

Nell'analisi della seconda categoria, "*Mentre osservo...*", 17 alunni hanno affermato che il compagno osservato si è dimostrato capace di comunicare efficacemente emozioni, idee e concetti attraverso il linguaggio del corpo. Alcuni di essi hanno dato rilievo all'utilizzo da parte dei compagni di espressioni facciali, movimenti delle mani e contatto fisico che hanno facilitato

la comprensione dei messaggi. Dall'altra parte, 5 alunni hanno segnalato difficoltà nell'interpretazione del linguaggio corporeo del compagno, fornendo alcuni consigli come, ad esempio, una maggiore concentrazione sul ruolo da interpretare, un'interazione più attenta con gli altri e una marcatura più evidente dei movimenti, spesso impercettibili. Questo scambio di consigli e suggerimenti dimostra anche la capacità degli alunni di saper osservare criticamente e di saper spiegare e giustificare le proprie affermazioni. Questa argomentazione risulta essere fondamentale per chi la riceve perché ha l'opportunità di riflettere sui propri punti di debolezza e sulle aree di miglioramento ma anche per chi la realizza perché così facendo sviluppa competenze di analisi e spiegazione.

Osservando i propri compagni, gli alunni si sono dimostrati osservatori critici, capaci non soltanto di leggere il linguaggio corporeo altrui ma anche di contestualizzarlo rispetto alla situazione interpretata. In questo senso, 21 alunni hanno ritenuto che il linguaggio non verbale del compagno fosse adeguato al contesto in cui si trovava a interpretare, mentre 1 solo alunno ha espresso un parere contrario senza fornire una giustificazione.

11 alunni hanno ritenuto che il linguaggio corporeo utilizzato dal compagno potesse andare bene anche per altri contesti o situazioni differenti fornendone anche alcuni esempi concreti. Al contrario, gli altri 11 hanno percepito il linguaggio del corpo come esclusivo di quel contesto o di quella situazione rappresentata.

Infine, rispetto alla distanza prossemica, 10 alunni hanno notato che il compagno osservato ha invaso lo spazio personale altrui in una o più occasioni e, confrontando il ruolo del compagno in azione con l'affermazione dell'osservatore, soltanto 4 di questi alunni interpretavano un incarico che richiedeva esplicitamente tale comportamento, il che suggerisce che gli altri possano essersi lasciati trasportare dalla situazione, dalle emozioni del momento o che abbiano mal interpretato alcuni aspetti del proprio ruolo.

Il confronto finale ha permesso infine agli alunni di confrontarsi con punti di vista diversi dai propri che forniscono una maggiore consapevolezza del linguaggio corporeo e del suo impatto nelle interazioni sociali.

4.2.3 L'autovalutazione degli alunni

La prova di autovalutazione è stata somministrata agli alunni al termine del percorso, offrendo loro l'opportunità di riflettere sull'esperienza svolta e di valutarne l'efficacia. Hanno partecipato tutti i 22 alunni.

La prova consisteva in due domande aperte che richiedevano agli alunni di argomentare le proprie risposte dimostrando capacità di spiegazione e giustificazione. La prima domanda chiedeva di indicare l'attività più apprezzata e di spiegarne il motivo, mentre la seconda domanda invitava l'alunno a riflettere su quale fosse stata l'attività più efficace per la comprensione del linguaggio non verbale.

Le risposte fornite alla prima domanda sono state molto differenti tra loro ma l'attività maggiormente apprezzata dalla classe è risultata essere "L'attore" con 12 preferenze.

Le risposte fornite alla seconda domanda hanno fatto emergere gli interessi degli alunni per diverse sfaccettature del linguaggio non verbale, evidenziando soprattutto le nuove conoscenze acquisite nel corso del percorso.

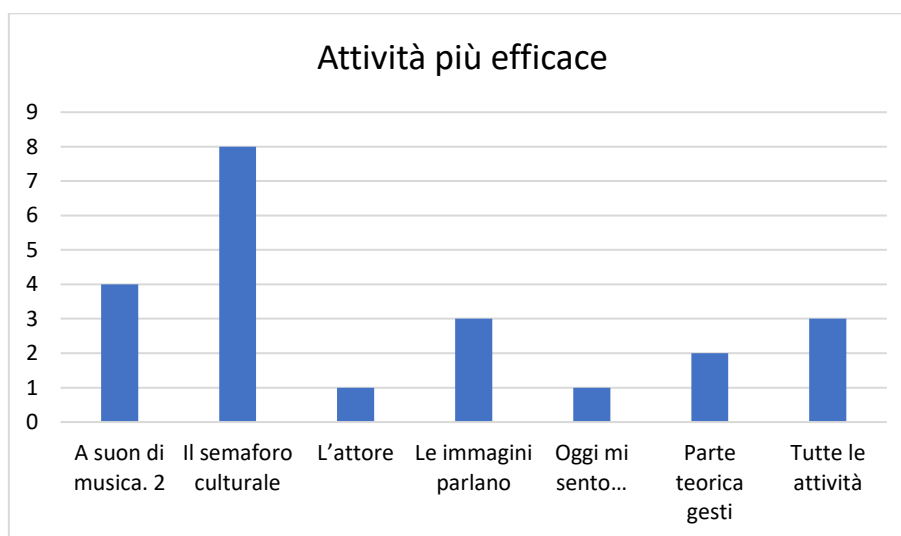


Figura 10 Attività più efficace per poter apprendere nozioni sul linguaggio non verbale

In particolare, dalla *Figura 10* emerge che l'attività ritenuta più efficace dagli alunni è stata *Il semaforo culturale*, proposta durante il terzo incontro e indicata da 8 bambini, i quali hanno sottolineato come abbia permesso loro di comprendere che

«a seconda di dove mi trovo il saluto potrebbe cambiare» (F_6).

Altri 4 alunni hanno individuato come più efficace l'attività *A suon di musica*. 2 mentre 1 alunno ha preferito *Oggi mi sento...*, svolta nel primo incontro. Un alunno ha indicato *L'attore* e 3 alunni hanno apprezzato maggiormente l'attività *Le immagini parlano*, valorizzando la possibilità di esprimere il proprio punto di vista:

«ognuno poteva esprimere la propria idea» (M_7).

Inoltre, 2 alunni non hanno indicato un'attività specifica ma hanno fatto riferimento a un momento di discussione comunitario in cui sono stati approfonditi gesti tipici di altre culture, evidenziando come per loro questa parte più teorica e meno interattiva sia risultata la più efficace perché

«ho scoperto che i gesti se a noi non fanno niente, per gli altri possono essere un'offesa» (F_11).

Infine, 3 alunni non hanno espresso una preferenza per un'attività in particolare ma hanno dato valore all'intero percorso, affermando che

*«tutte le lezioni secondo me sono state utili per apprendere di più sul linguaggio non verbale»
(M_9).*

Le due domande proposte hanno offerto alla classe l'opportunità di riflettere in maniera consapevole sulle attività loro presentate, analizzando e valorizzando gli apprendimenti acquisiti e in particolare quelli utili per le loro interazioni sociali, fornendo così un feedback alla ricercatrice riguardo l'efficacia del percorso intrapreso.

Oltre alle due domande aperte, nella prova di autovalutazione, erano presenti anche le tre seguenti domande a risposta chiusa:

- 1. Al termine del percorso, ti senti più preparato a interagire con gli altri?*
- 2. Al termine del percorso, ti senti capace di leggere il linguaggio corporeo degli altri?*
- 3. Al termine del percorso, ti senti più consapevole del tuo linguaggio corporeo?*

Al termine del percorso, ti senti più preparato a interagire con gli altri?

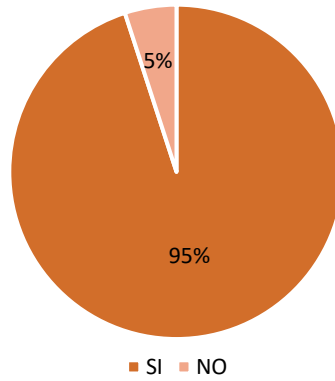


Figura 11 Domanda 1 a risposta chiusa nella prova di autovalutazione

Al termine del percorso, ti senti capace di leggere il linguaggio corporeo degli altri?

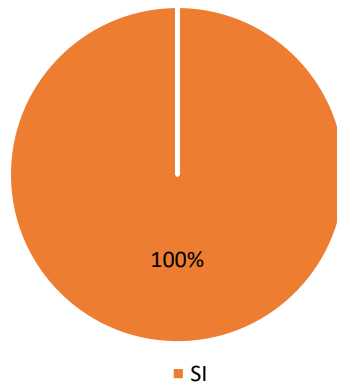


Figura 12 Domanda 2 a risposta chiusa nella prova di autovalutazione

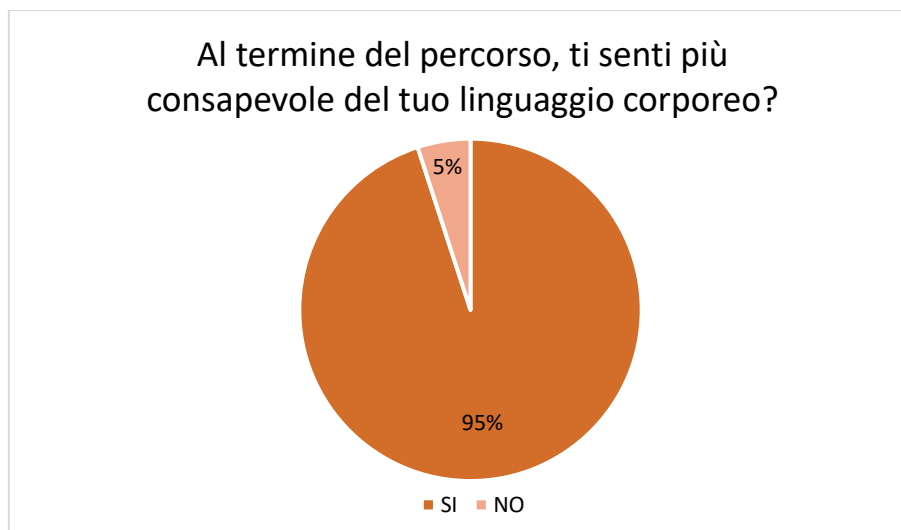


Figura 13 Domanda 3 a risposta chiusa nella prova di autovalutazione

Alla prima domanda il 95% degli alunni ha risposto SI mentre il 5% ha risposto NO (Figura 11).

Nella seconda domanda il 100% degli alunni ha dato come risposta SI (Figura 12).

Alla terza domanda il 95% degli alunni ha risposto SI, il restante 5% NO (Figura 13).

I dati raccolti, ottenuti dalle risposte alle tre domande, hanno evidenziato che tutti hanno sviluppato consapevolezza rispetto ai progressi compiuti, riconoscendo un incremento delle proprie competenze e conoscenze nell'ambito trattato. Questa consapevolezza dimostra una capacità di riflettere in maniera approfondita sul percorso svolto, permettendo ai bambini di individuare sia i propri punti di forza sia le aree di miglioramento. Inoltre, la capacità di ammettere eventuali difficoltà rispondendo in maniera negativa alla domanda quando necessario, sottolinea un'analisi critica e responsabile del proprio apprendimento.

Infine, la prova includeva anche l'indicazione della tipologia di attività ritenuta più efficace per il proprio apprendimento. Sono state dunque riportate le tre dimensioni su cui si basavano tutte le proposte, permettendo a ciascun alunno di selezionare quella che secondo sé stesso aveva maggiormente favorito il proprio apprendimento.

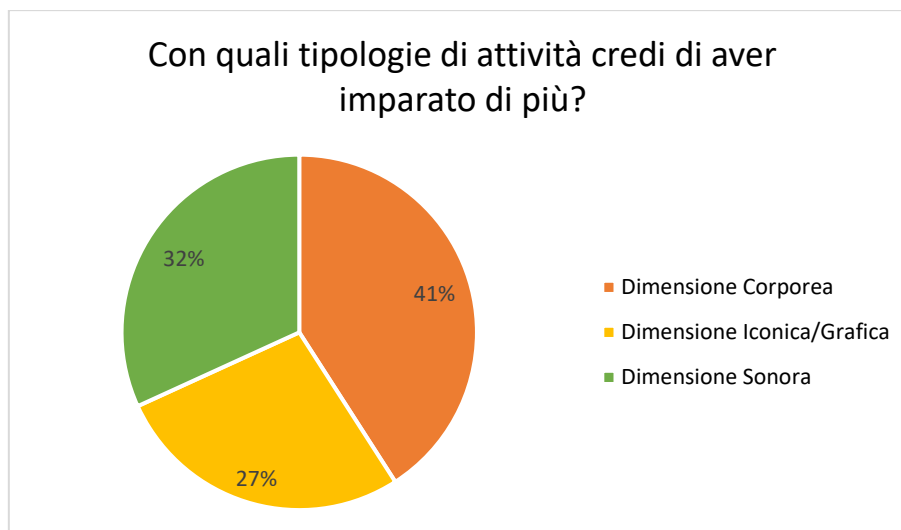


Figura 14 Dimensioni più efficaci per l'apprendimento

Dall'analisi della *Figura 14* emerge che tutte e tre le dimensioni proposte sono state efficaci poiché ciascuna è stata indicata come la preferita da più di un alunno. In particolare, la dimensione corporea si è rivelata la più coinvolgente ottenendo il 41% delle preferenze, la dimensione sonora è stata scelta dal 32% degli alunni mentre la dimensione iconica/grafica, quella risultata meno efficace, ha avuto il 27% delle preferenze.

I risultati emersi consentono di dedurre che nella classe fossero presenti alunni con differenti modalità di apprendimento e la scelta di variare le proposte didattiche ha permesso di tenere in considerazione queste differenze e di valorizzarle. Infatti, le tre dimensioni hanno consentito di diversificare "le modalità di presentazione dei contenuti [...] coinvolgendo creativamente le diverse intelligenze" (Stanford, 2005, p. 35) e offrendo a ciascun alunno l'opportunità di esprimersi e consolidare le proprie conoscenze nel modo che riteneva più adatto a sé stesso, rendendo così l'apprendimento inclusivo e partecipato.

4.2.4 La Rubrica di valutazione

La Rubrica di valutazione è stata compilata al termine del percorso per ciascun alunno, tenendo in considerazione gli esiti emersi dal *role play*, le risposte fornite nel pre e post test, e anche alcune osservazioni annotate durante le attività. Questa triangolazione di strumenti di

valutazione e osservazione ha permesso di delineare il livello di comprensione profonda raggiunto da ciascun bambino/a.

La Rubrica, semplificata con le diciture “sì”, “no” e “in parte”, è stata utilizzata come strumento interno al progetto di ricerca e non come strumento di valutazione condiviso con gli alunni. Alla classe, pertanto, è stato restituito un feedback costruttivo complessivo sull’intero percorso svolto.

La Rubrica (*Allegato 4*) è costituita da 11 affermazioni a cui è possibile rispondere con tre opzioni: Sì, No e In parte. I verbi utilizzati per la costruzione delle affermazioni sono stati selezionati declinando i sei aspetti della comprensione duratura di Wiggins & McTighe (2004) al progetto.

Per l’analisi dei dati sono stati raggruppati i verbi che si riferiscono al medesimo aspetto, in modo da evidenziare e far emergere il livello raggiunto da tutta la classe rispetto ai sei aspetti della comprensione: spiegare, interpretare, applicare, avere prospettiva, empatizzare, avere autoconoscenza (Wiggins & McTighe, 2004).

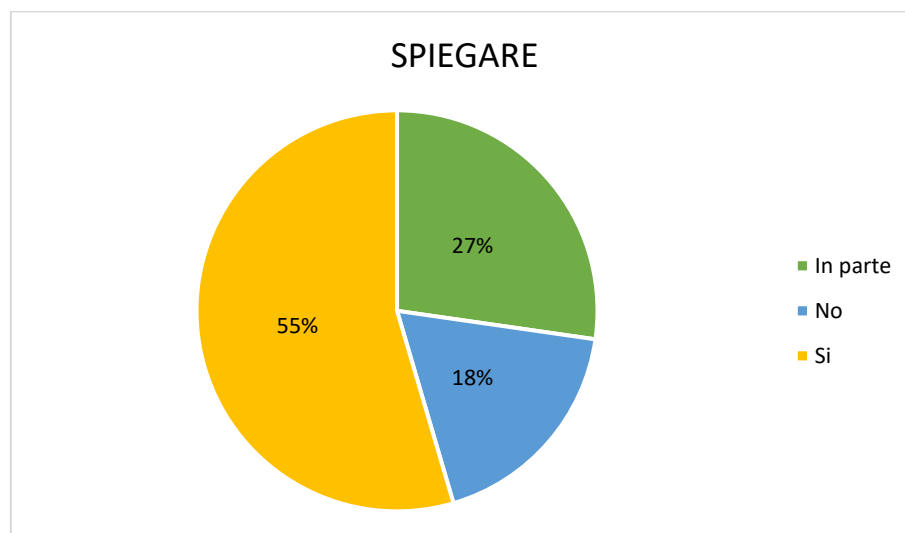


Figura 15 Spiegare: Aspetto della comprensione di Wiggins & McTighe

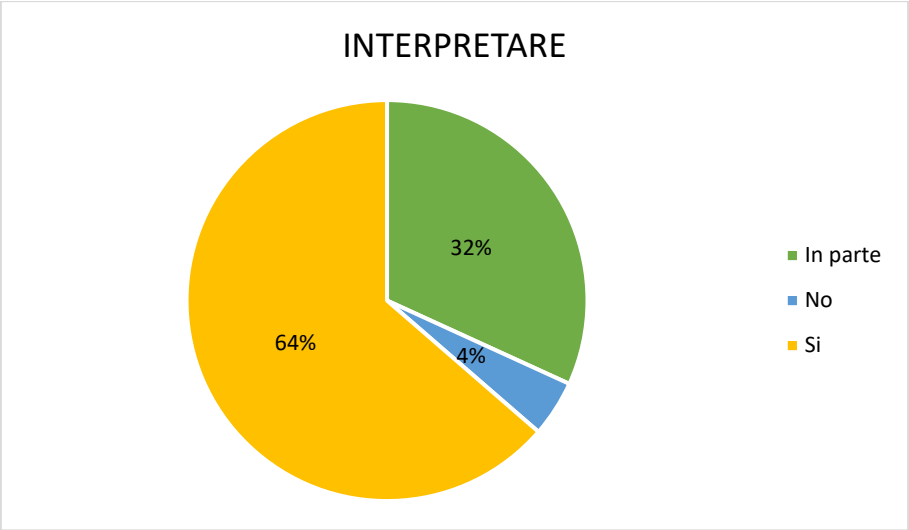


Figura 16 Interpretare: Aspetto della comprensione di Wiggins & McTighe

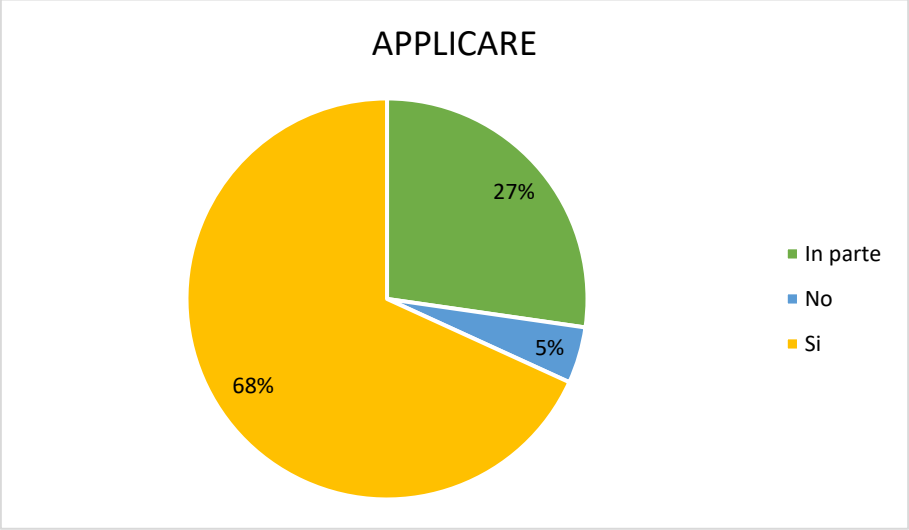


Figura 17 Applicare: Aspetto della comprensione di Wiggins & McTighe

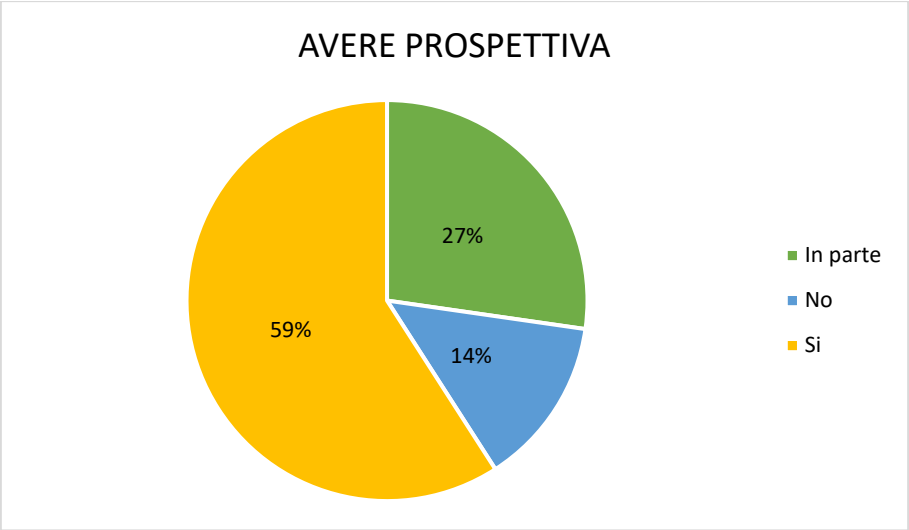


Figura 18 Avere prospettiva: Aspetto della comprensione di Wiggins & McTighe

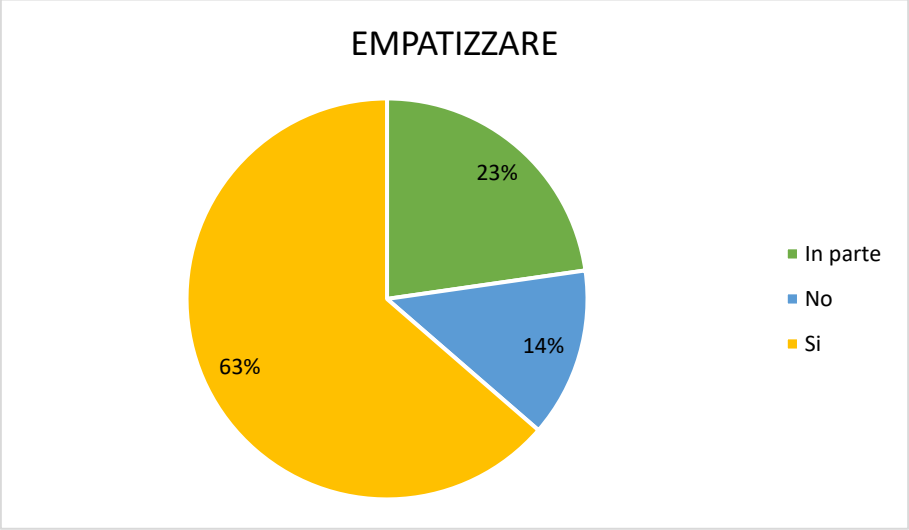


Figura 19 Empatizzare: Aspetto della comprensione di Wiggins & McTighe

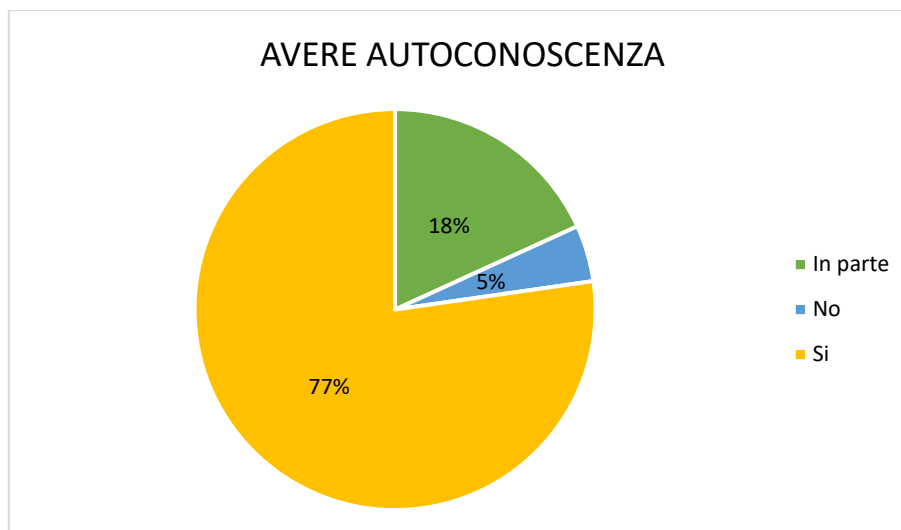


Figura 20 Avere autoconoscenza: Aspetto della comprensione di Wiggins & McTighe

Analizzando i grafici emerge che la classe ha complessivamente raggiunto gli obiettivi prefissati in tutti i 6 aspetti valutati, evidenziando un incremento delle proprie competenze.

L'aspetto in cui la comprensione non risulta pienamente raggiunta è spiegare (*Figura 15*), anche se le risposte negative si riferiscono soltanto a quattro alunni. Le principali criticità riguardanti questo aspetto sono emerse nell'esprimere e giustificare le proprie osservazioni e affermazioni nelle domande che richiedevano di narrare esperienze personali. Ciò potrebbe essere dovuto a una limitata disponibilità di tempo per l'elaborazione delle risposte o a una mancanza di un ambiente che permettesse una riflessione accurata.

Al contrario, l'aspetto in cui la classe ha dimostrato maggiore padronanza è avere autoconoscenza (*Figura 20*). Nel corso del progetto, soprattutto durante il *role play*, gli alunni hanno dimostrato consapevolezza del proprio corpo, dello spazio che occupavano e dell'impatto che i loro movimenti, azioni ed espressioni avevano sugli altri.

Gli alunni hanno sviluppato i sei aspetti attraverso una serie di proposte consistenti in approfondimenti teorici, attività pratiche e riflessive, che li hanno aiutati a migliorare la propria consapevolezza e competenza nelle interazioni sociali e comunicative.

Per quanto riguarda spiegare, gli alunni hanno maturato la capacità di saper giustificare le proprie affermazioni e l'uso del proprio linguaggio corporeo in situazione.

Nel caso di interpretare, la classe ha dimostrato abilità nel leggere e attribuire un significato al linguaggio del corpo dei compagni.

Per l'applicare, gli alunni hanno mostrato di essere in grado di utilizzare le conoscenze acquisite in diversi contesti e di saperle adattare a differenti situazioni.

Per quanto riguarda avere prospettiva, la classe ha sviluppato capacità di osservare le situazioni da più punti di vista, migliorando così la capacità di adattarsi a contesti diversi riuscendo ad essere più aperti alle situazioni che vi possono trovare e saperle leggere.

L'aspetto di empatizzare è stato stimolato attraverso attività che incoraggiassero gli alunni a calarsi nei panni degli altri, comprendendo emozioni, idee, valori e aspetti socioculturali altrui. Infine, nel caso di avere autoconoscenza, l'aspetto che maggiormente è stato sviluppato, i bambini hanno dimostrato di aver acquisito maggiore consapevolezza di sé, in particolare sul proprio linguaggio corporeo e sulle modalità di comunicazione. Le attività pratiche e riflessive che sono state proposte, hanno stimolato una riflessione continua sui propri gesti, espressioni e movimenti che influiscono sulla comunicazione con gli altri arrivando così a una consapevolezza di come possono essere percepiti negli scambi sociali.

Questo strumento valutativo ha permesso alla ricercatrice di analizzare complessivamente i sei aspetti e di constatare come la classe sia riuscita a sviluppare una maggiore consapevolezza nelle interazioni sociali.

4.3 Auto-consapevolezza della ricercatrice

Durante la realizzazione del percorso di ricerca svolto, è stata posta molta attenzione al linguaggio corporeo utilizzato e in particolare ci si è focalizzati sui cambiamenti del linguaggio del corpo nel corso degli interventi. Tuttavia, come già evidenziato nel paragrafo 3.4.1, l'assenza di una video-ripresa o di uno strumento esterno di osservazione ha rappresentato un limite strutturale a una valutazione oggettiva e sistematica dei cambiamenti osservati.

La scelta di auto osservarsi e auto valutarsi si fonda sul pensiero espresso da Watzlawick et al. (1971), i quali affermano che

«non esiste un qualcosa che sia un non-comportamento o, per dirla anche più semplicemente, non è possibile non avere un comportamento. Ora, se si accetta che l'intero comportamento in una situazione di interazione ha valore di messaggio, vale a dire è comunicazione, ne consegue che comunque ci si sforzi, non si può non comunicare. L'attività o l'inattività, le parole o il silenzio hanno

tutti valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri, a loro volta, non possono non rispondere a queste comunicazioni e in tal modo comunicano anche loro» (pp. 40-41).

Durante la realizzazione della progettazione, in linea con quanto fermato da Fast (1971) sull'importanza dei segnali non verbali nella costruzione delle relazioni interpersonali, la ricercatrice ha consapevolmente scelto di posizionarsi frontalmente alla classe fin dall'inizio, per avere una visione completa dei bambini, evitando di sedersi alla cattedra per non creare una barriera tra sé e gli alunni. Questa scelta le ha permesso di muoversi liberamente nello spazio, di mantenere un contatto visivo costante con tutti i bambini e di utilizzare il proprio corpo per rafforzare il dialogo con essi.

Ha posto particolare attenzione al linguaggio corporeo utilizzato durante le spiegazioni delle attività, consapevole che avesse un ruolo fondamentale per supportare la comprensione dei concetti e la loro presentazione. Anche durante lo svolgimento delle proposte da parte degli alunni, ha scelto di muoversi per poterli osservare, supportare e stimolarne la partecipazione. In modo consapevole ha prestato attenzione al rispetto degli spazi altrui notando che anche i suoi venivano rispettati. Inizialmente le interazioni erano più formali ma, con il passare degli incontri, la distanza prossemica è andata via via riducendosi grazie all'instaurarsi di legami di fiducia e confidenza che hanno permesso un maggiore contatto fisico, confermando quanto afferma Guglielmi (2011): "più aumenta l'intimità, più diminuisce la superficie della zona occupata" (p. 14).

Nel corso degli incontri ha cercato di monitorare il proprio corpo prestando particolare attenzione alla mimica facciale e alla gestualità delle mani. In linea con quanto affermato da Lipman (2003), "esiste il linguaggio dei gesti e di altri movimenti del corpo, come le espressioni del viso; e anche un'azione cui non sia stato attribuito un significato standard, se compiuta in un contesto adeguato, può assumerne uno" (p. 290 in Scarpini, 2023, p. 64), l'intenzione della ricercatrice è stata quella di utilizzare i gesti per accompagnare la comunicazione verbale, per chiarire concetti e per trasmettere sicurezza e le espressioni facciali per enfatizzare il coinvolgimento emotivo e l'ascolto attivo. Questa decisione è stata presa con il proposito di evidenziare come i gesti, dai più ai meno predefiniti, possono acquisire un valore comunicativo quando sono inseriti in un contesto adeguato, arricchendo il dialogo e rafforzando il messaggio trasmesso.

La ricercatrice ha cercato di porre attenzione anche ai possibili imprevisti volendosi dimostrare flessibile nel trovare soluzioni efficaci per gestire le situazioni inaspettate e capace di trasformarle in opportunità, con l'intenzione di rafforzare la sua consapevolezza del linguaggio corporeo e della gestione dell'aula. Secondo Zorzi (2019)

«the teacher is called to organize complex activities that have to be authentic, significant and shared with students, to promote and develop with them a deep understanding and learning. She/he needs to be able to have an overview of what happens in the class and during the activities, observing, trying to imagine in advance what could happen, but also welcoming what is unforeseen, drawing on her/his expertise-luggage and at the same time being open to new learnings» (p. 104).

Nel corso del progetto, la ricercatrice ha cercato di sviluppare una maggiore capacità di lettura del linguaggio corporeo altrui, soprattutto provando a cogliere segnali di entusiasmo o disinteresse negli alunni con il fine di adattare le attività, dedicando più tempo ai momenti di maggiore coinvolgimento e riducendo quelli meno stimolanti.

Dal punto di vista educativo, con il suo linguaggio non verbale ha provato a trasmettere valori fondamentali quali il rispetto, l'ascolto, l'accoglienza e la valorizzazione di ogni contributo e si è impegnata per promuovere un clima di collaborazione, in cui ogni bambino si è potuto sentire libero di esprimersi senza timore dei giudizi. Ha mirato a instaurare una relazione con la classe improntata sulla cooperazione e sul dialogo, nella quale la ricercatrice ha intenzionalmente assunto il ruolo di mediatrice e facilitatrice, lasciando spazio agli alunni e rendendoli protagonisti attivi dell'apprendimento.

Ha inoltre cercato di stimolare la riflessione attraverso domande aperte con l'intenzione di favorire una comunità dialogica, partecipata e dinamica. Come sottolineato da Striano (1999),

«il pensiero si dà e si riconosce nel dialogo. Ed è nel dialogo che possiamo, a nostra volta, riconoscere il pensiero ed appropriarcene (o riappropriarcene) come strumento di esplorazione e conoscenza della nostra esperienza, di noi stessi del mondo e come funzione comune e condivisa di significazione. Lo spazio dialogico è, quindi, in un certo senso, fucina del pensiero, reale contesto formativo in cui il pensiero può essere efficacemente prodotto e riconosciuto, a condizione che vi si produca un dialogo autentico e significativo!» (pp. 57-58).

In questa comunità, il dialogo autentico tra ricercatrice e alunni ha provato a rappresentare la base del processo educativo, creando uno spazio di esplorazione condivisa con l'intenzione di valorizzare ogni pensiero e contribuire alla crescita reciproca.

Infine, la ricercatrice ha cercato di rafforzare la sua consapevolezza del linguaggio corporeo nelle interazioni con alunni e insegnanti, provando a comprendere l'importanza di modulare il proprio comportamento in base all'interlocutore con il quale si relazionava per facilitarne il dialogo e il confronto. Come affermato da Scarpini (2023), "l'insegnante [...] ha il compito di mediare e non di dominare; si viene a configurare come un "facilitatore" del processo di ricerca. Il suo compito è accompagnare, seguire, sollecitare il dialogo e l'incedere del processo di pensiero" (p. 181).

Questa scelta dunque aveva il fine di creare un ambiente di apprendimento che non solo rispettasse la libertà di espressione, ma favorisse anche un clima inclusivo e partecipato. L'atteggiamento assunto ha provato così a favorire un ambiente di apprendimento stimolante basato sul rispetto reciproco e sulla valorizzazione delle differenze con "l'obiettivo di aumentare il coinvolgimento e la partecipazione, ma anche quello di permettere a ciascuno di avere spazi personali di protagonismo e tempi di confronto attivo all'interno di un contesto che si caratterizza per il clima di rispetto" (Cosentino, 1995 in Scarpini, 2023, p. 182).

4.4 Limiti, criticità e prospettive di sviluppo del percorso di ricerca-scoperta

Il percorso di ricerca-scoperta proposto evidenzia alcuni limiti e criticità che hanno inciso sull'efficacia complessiva dell'intervento e che offrono la possibilità di ipotizzare spunti per sviluppi futuri.

Un primo aspetto riguarda la difficoltà di disporre strumenti di rilevazione oggettivi per monitorare l'utilizzo e il cambiamento del linguaggio non verbale da parte della ricercatrice durante le interazioni con gli alunni poiché l'attenzione posta all'auto-osservazione, seppur utile a incrementare la consapevolezza del proprio agire comunicativo, si presenta come uno strumento soggettivo e pertanto parziale. Una valutazione più accurata e attendibile avrebbe richiesto l'utilizzo di strumenti osservativi esterni, come ad esempio griglie di osservazione compilate dall'insegnante di classe oppure video-registrazioni delle azioni didattiche, al fine di consentire un'analisi a posteriori delle dinamiche relazionali e dei comportamenti non verbali messi in atto.

Un ulteriore limite riguarda la durata del percorso proposto che per la sua brevità non ha consentito di approfondire alcune dimensioni della comunicazione non verbale e non ha permesso di osservare nel continuum temporale i progressi maturati dagli alunni. Un'estensione temporale del progetto avrebbe permesso di consolidare le competenze acquisite, di esplorare ulteriori aspetti della comunicazione non verbale e di ampliare le occasioni di applicazione delle conoscenze in contesti diversificati, sia scolastici sia extrascolastici.

Nonostante tali criticità, il percorso di ricerca-scoperta si è inserito in modo coerente nel contesto educativo nel quale è stato proposto, trovando coerenza e continuità con le attività didattiche già in atto nella classe, in particolare quelle riguardanti lo sviluppo delle competenze comunicative e relazionali degli alunni. Il progetto dunque ha rappresentato un momento di arricchimento favorendo momenti di riflessione consapevole sull'uso del linguaggio corporeo come strumento di mediazione nelle interazioni sociali.

In termini di sviluppo futuro, è auspicabile la realizzazione di un percorso didattico maggiormente strutturato e prolungato nel tempo che permetta anche di integrare attività laboratoriali basate sul linguaggio espressivo come il teatro e la danza, offrendo agli alunni esperienze più articolate e complesse di utilizzo del proprio corpo per comunicare e relazionarsi, consentendo anche di esplorare in modo più approfondito la dimensione socio culturale della comunicazione non verbale.

Inoltre, si potrebbero promuovere percorsi di formazione specifica per docenti ed educatori finalizzati a potenziare la consapevolezza e padronanza del proprio linguaggio non verbale per rendere più efficaci le pratiche didattiche e per favorire la costruzione di ambienti più inclusivi. In un'ottica di continuità, il percorso potrebbe essere esteso anche agli anni scolastici successivi in modo da favorire un progressivo approfondimento e consolidamento delle diverse componenti della comunicazione non verbale e modalità di relazione interpersonale.

Conclusione

Il presente lavoro di ricerca ha indagato al fine di rispondere alla domanda di tesi su come specifici interventi didattici proposti ad alunni e alunne di classe quarta della scuola primaria “De Amicis” dell’Istituto Comprensivo Statale “Carmignano – Fontaniva” possano favorire una maggiore consapevolezza rispetto al proprio linguaggio corporeo nelle interazioni sociali.

Per effettuare la ricerca è stato strutturato e condotto un progetto didattico, costituito da quattro incontri da circa due ore ciascuno con cadenza settimanale, che lavorasse sul tema della comunicazione non verbale e che focalizzasse l’attenzione sul linguaggio corporeo come uno strumento di mediazione.

Il percorso è stato sviluppato attraverso attività pratiche di differenti tipologie che hanno permesso il coinvolgimento della dimensione iconica/grafica, della dimensione corporea e della dimensione sonora. Le proposte sono inoltre state introdotte e supportate da momenti teorici strutturati in maniera dialogica con gli alunni, chiarificati da slide di Power Point, fotografie e/o video e mediati dalla ricercatrice.

Per monitorare il percorso sono state costruite diverse prove di varia tipologia che hanno permesso di rilevare l’incremento delle competenze e delle conoscenze degli alunni. Sono state realizzate una valutazione iniziale e una finale, effettuate con il medesimo strumento; una prova di simulazione che ha consentito la realizzazione di un *role play* basato su due situazioni di interazione sociale familiari agli alunni; una prova di autovalutazione che ha permesso alla classe di riflettere su quanto emerso e vissuto durante le diverse attività e i momenti di confronto, individuando dunque le aree in cui gli alunni si sono sentiti migliorati e hanno acquisito maggiore competenza; una Rubrica di valutazione che ha consentito alla ricercatrice di individuare il livello di comprensione profonda raggiunto da ciascun/a bambino/a tenendo in considerazione gli esiti emersi dal *role play*, le risposte fornite nel pre e post test, e anche alcune osservazioni annotate durante le attività.

Lo sfondo che motiva la ricerca risponde a una reale necessità educativa e relazionale evidenziata dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), le quali riconoscono la scuola come una comunità educante, capace di creare situazioni di scambio comunicativo e di offrire strumenti affinché ciascun alunno riesca ad esprimersi in modo consapevole e sappia confrontarsi con gli altri.

A sostegno di tale tesi sono stati approfonditi diversi modelli teorici e studi che hanno indagato la comunicazione, alcuni dei quali hanno posto l'attenzione sul linguaggio non verbale.

Un contributo rilevante proviene dal modello linguistico di Jakobson (1960), il quale evidenzia tutti i principali elementi costitutivi di ogni evento comunicativo e le funzioni che ciascuno svolge. Approfondendo tale modello, Hymes ha elaborato l'acronimo *SPEAKING* (1972), attraverso il quale ha individuato ulteriori componenti da tenere in considerazione poiché influenti all'interno della comunicazione e inoltre, Balboni (2002), nel presentare questo modello, sottolinea come esso possa essere utilizzato dagli insegnanti in ambito scolastico.

Anche Grice (1993), attraverso il principio di cooperazione, fornisce un quadro teorico significativo per il progetto dimostrando come le quattro categorie da egli individuate (Quantità, Qualità, Relazione e Modalità), regolino gli scambi comunicativi e rendano i partecipanti agli atti comunicativi più consapevoli dell'importanza di rispettare determinati comportamenti per rendere chiare e trasparenti le intenzioni comunicative dell'emittente.

Inoltre, Watzlawick et al. (1971), evidenziano i cinque assiomi della pragmatica della comunicazione secondo cui ogni comportamento comunica, veicola un messaggio e inevitabilmente influenza chi partecipa all'interazione.

Infine, il modello della competenza comunicativa consente di definire un parlante competente non solo come colui che conosce una lingua ma anche come colui che è "in grado di 'fare cose' con quella lingua" (Duranti, 2000, p.6), intendendo la lingua come un sapere interiorizzato da attivare in modo adeguato e coerente in relazione alle diverse situazioni comunicative.

Dunque, si è delineato un percorso di scoperta che ha permesso di far acquisire conoscenze sul mondo della comunicazione e in particolar modo sulla comunicazione non verbale.

La proposta ha visto inizialmente un'esplorazione del concetto di comunicazione, degli elementi che la costituiscono e le principali differenze tra il verbale e il non verbale. Successivamente si è posta l'attenzione sul non verbale e su tutto ciò che il corpo veicola addentrandosi sugli aspetti della cinesica, della prossemica e dell'aptica ritenuti fondamentali da conoscere e comprendere per divenire capaci di cogliere segnali negli altri in varie situazioni comunicative e diversi contesti sociali e culturali.

Il percorso proposto ha dato modo agli alunni di classe quarta primaria di partecipare al progetto in maniera naturale, essendo liberi di condividere con la ricercatrice e con i compagni di classe curiosità e dubbi sul mondo della comunicazione, raccontando aneddoti e mettendo a disposizione conoscenze personali per arricchire il sapere del gruppo. La spontaneità con la

quale è stato costruito il proprio sapere e si è divenuti più consapevoli riguardo la tematica affrontata è stata favorita anche dalla creazione di una comunità dialogica in classe, la quale ha stimolato collaborazione tra alunni, momenti di confronto e capacità di ragionare criticamente sulle esperienze proposte.

Inoltre, grazie alla progettazione di attività diversificate, gli interventi didattici hanno favorito libertà e personalizzazione nel raggiungimento della consapevolezza del linguaggio del corpo come mediatore nelle interazioni sociali attraverso proposte che evidenziassero le modalità differenti con cui ciascun alunno apprende e dimostra il proprio apprendimento, rispondendo così ai bisogni di tutti e rendendo l'apprendimento più inclusivo e partecipato.

Al termine del percorso di ricerca è emerso che quasi la totalità degli alunni si percepisce più consapevole del proprio modo di comunicare, avendo compreso che quest'ultimo arricchisce le interazioni con gli altri fornendo informazioni aggiuntive e significative.

La classe mostra un incremento rilevante nella lettura e nel riconoscimento delle emozioni, nell'ampliamento del lessico emotivo e nella capacità di nominarle e identificarle negli altri. Si evidenzia inoltre un miglioramento nella lettura del linguaggio corporeo e nell'individuazione di differenze sociali e culturali, dimostrando capacità nel saper spiegare e giustificare ciò che si osserva e si mette in atto.

È emersa anche una maggiore competenza nel saper adattare le conoscenze acquisite alle situazioni proposte, evidenziando una capacità consolidata di lettura e interpretazione del linguaggio non verbale come strumento comunicativo. Gli alunni hanno riconosciuto come il linguaggio possa essere influenzato da fattori culturali e sociali e hanno dimostrato la capacità di interpretarlo in modo critico e contestualizzato.

Il percorso ha favorito il consolidamento di nuove competenze, evidenziato dalla capacità degli alunni di fornire spiegazioni articolate, interpretazioni più efficaci e soprattutto di applicare quanto appreso durante le attività proposte, dimostrando maggiore autonomia e consapevolezza nell'uso del linguaggio del corpo.

In conclusione, il percorso di ricerca condotto ha consentito agli alunni di confrontarsi con punti di vista diversi dai propri che hanno favorito una maggiore consapevolezza del ruolo del linguaggio corporeo nelle interazioni sociali. Gli alunni hanno riconosciuto un incremento delle proprie competenze e conoscenze nell'ambito trattato, mostrando consapevolezza del proprio corpo, dello spazio che occupano e dell'impatto che i movimenti, le azioni e le espressioni hanno sugli altri.

Tutto ciò è stato possibile grazie a un processo continuo di riflessioni sui propri gesti, espressioni e movimenti, maturando la consapevolezza del loro peso all'interno della comunicazione interpersonale.

Bibliografia

- Anolli, L. (2006). *Fondamenti di psicologia della comunicazione*. Il Mulino.
- Anolli, L. (2012). *Fondamenti di psicologia della comunicazione. Seconda edizione*. Il Mulino.
- Argyle, M. (1978). *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*. Zanichelli.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET.
- Balboni, P. E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Marsilio.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Bonacci.
- Benucci, A. (2018). *Competenza interculturale e interculturalità. Prospettive per la didattica delle lingue seconde e straniere*, in Santipolo, M. & Mazzotta, P. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative*. UTET.
- Biasutti, M. (2007). *Creare musica a scuola. Elementi di didattica per la scuola primaria*. Pensa Multimedia.
- Birkenbihl, V. (1993). *Segnali del corpo. Come interpretare il linguaggio corporeo*. Franco Angeli.
- Bonaiuto, M., & Maricchiolo, F. (2003). *La comunicazione non verbale*. Carocci.
- Caccioppola, F. (2017). Una proposta di video-osservazione e analisi del comportamento non verbale dell'insegnante in classe. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 163-172.
- Capranico, S. (1997). *Role playing. Manuale a uso di formatori e insegnanti*. Raffaello Cortina.
- Carretta, L. (2000). *La polisemia del corpo e l'espressione corporea*. Libreria Cortina.
- Castiglioni, I. (2005). *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*. Carocci.
- Chiari, G. (2015). Il corpo del linguaggio. *Costruttivismi*, 2, pp. 181-193.

- Cosentino, A. (1995). Il "New Jersey test of reasoning skills". *CRIF-Bollettino*, n. 2-3.
- Cosentino, A. (a cura di) (2000). *Pixie. Manuale. Alla ricerca dei significati*. Liguori Editore.
- Cosenza, G. (1997). *Intenzioni, significato, comunicazione. La filosofia del linguaggio di Paul Grice*. CLUEB.
- Darwin, C. (1897). *The expression of the emotions in man and animals*. D. Appleton and Company.
- De Marco, A. (2018). *Note sulla competenza emotiva interculturale*, in Santipolo, M. & Mazzotta, P. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative*. UTET.
- De Rossi, M. (2023). *Costruire l'azione didattica*. Pensa Multimedia.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina.
- Duranti, A. (2000). *Antropologia del linguaggio*. Meltemi.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (2007). *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*. Giunti.
- Fast, J. (1971). *Il linguaggio del corpo*. Mondadori.
- Frabboni, F., & Guerra, L. (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Cappelli.
- Freire, P. (2022). *La pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele.
- Gardner, H. (1991). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Gentile, M., & Tacconi, G. (2018). *Video-riprese di azioni d'insegnamento e formazione dei docenti*, in Ulivieri, S., Binanti, L., Colazzo, S., Piccinno, M. (a cura di). *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Pensa Multimedia.

- Ghiandelli, G. (2019). *Comunicazione non verbale. Gestì e linguaggio del corpo*. OM Edizioni.
- Grice, P. (1993). *Logica e conversazione. Saggi su intenzione significato e comunicazione*. Il Mulino.
- Guglielmi, A. (2011). *Il linguaggio segreto del corpo. La comunicazione non verbale*. Edizioni Piemme.
- Hall, E. T. (1969). *Il linguaggio silenzioso*. Bompiani.
- Hall, E. T. (1990). *The hidden dimension*. Anchor Books Editions.
- Heilmann, L. (a cura di) (1985). *Saggi di linguistica generale*. Feltrinelli.
- Hinde, R. A. (1977). *Osservazioni*, in Hinde, R. A. (a cura di). *La natura della comunicazione*. Laterza.
- Hymes, D. H. (1972). *Models of Interaction of Language and Social Life*, in Gumperz, J. J. & Hymes, D. H. (a cura di). *Direction in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, (pp. 35-71). Holt, Rinehart and Winston.
- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics*, in Sebeok T. (a cura di). *Style in Language*, (pp. 350-377). MIT Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2005). *Educare al Pensiero*. Vita e Pensiero.
- Lucangeli, D., Vullo, L., Chiacchio, F. (2021). *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*. Erickson.
- MacKay, D. M. (1977). *Analisi formale dei processi comunicativi*, in Hinde, R. A. (a cura di). *La natura della comunicazione*. Laterza.
- Marc, E., & Picard, D. (1996). *La scuola di Palo Alto. Da Bateson a Watzlawick: la storia di un gruppo di studiosi che ha aperto nuove vie alla conoscenza*. Red Edizioni.

- Martinet, S. (2007). *La musica del corpo. Manuale di espressione corporea*. Erickson.
- Mecacci, L. (a cura di) (1990). *Pensiero e linguaggio*. Laterza.
- Meyer, E. (2021). *La mappa delle culture. Come le persone pensano, lavorano e comunicano nei vari paesi*. ROI.
- Molisso, V., & Di Palma, D. (2017). Espressività corporea: tra comunicazione ed emozione. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 1(3), 77-83.
- Morris, D. (1992). *L'uomo e i suoi gesti. L'osservazione del comportamento umano*. Mondadori.
- Munari, B. (1994). *Il dizionario dei gesti italiani*. Adnkronos.
- Noferi, G. (2008). Il linguaggio del corpo nell'insegnamento. Comunicazione non verbale. *Psychologie Heute*, 4, pp. 1-4.
- Pease, A. (2000). *Leggere il linguaggio del corpo*. Mondadori.
- Poggi, I., & Zomparelli, M. (1987). *Lessico e grammatica nei gesti e nelle parole*, in Poggi, I. (a cura di), *Le parole nella testa. Guida a un'educazione linguistica cognitivista*. Il Mulino.
- Santi, M. (1995). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. La Nuova Italia.
- Santi, M., & Zorzi, E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: Potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani. *Itinera*, 10, pp. 351-361.
- Scarpini, M. (2023). *Per un'infanzia che fa filosofia. In dialogo con Maria Montessori e Matthew Lipman*. Edizioni Junior.
- Scherer, K. (1984). *La comunicazione non-verbale delle emozioni* in Attili, G. & Ricci Bitti, P. E. (a cura di). *Comunicare senza parole. La comunicazione non-verbale nel bambino e nell'interazione sociale tra adulti*. Bulzoni Editore.

Stanford, P. (2005). *Intelligenze multiple: come riconoscerle e svilupparle nella classe. Difficoltà di Apprendimento* (p. 33-42). Edizioni Erickson.

Striano, M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Meltemi.

Striano, M. (2005). *Filosofia e costruzione della conoscenza nei contesti di formazione*, in Santi, M. (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Liguori Editore.

Thiel, E. (1990). *Il linguaggio del corpo dice più di mille parole*. Euroclub.

Valenziano, A. (2005). *La formazione degli insegnanti nella Philosophy for Children: un'indagine sul campo*, in Santi, M. (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Liguori Editore.

Watzlawick, P., Beavin J. H., & Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*. Astrolabio Ubaldini.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare Progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.

Winardy, G. C. B., & Septiana, E. (2023). Role, play, and games: Comparison between role-playing games and role-play in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8, (100527), 1-9.

Zorzi, E. (2019). 5. Transforming Classes in Communities Introduction concepts. In De Rossi, M. *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community* (p. 77-105). McGraw Hill.

Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Liguori Editore.

Normativa

MIUR. Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254: *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Commissione Europea. 2018. *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C189, 1–13.

Documentazione scolastica

Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), Istituto Comprensivo Statale di “Carmignano – Fontaniva” 2022-2025.

Sitografia

<https://www.uppa.it/bambini-aggressivi-gestire-comportamenti/>

ultima consultazione: 04/08/2025

Allegati

Allegato 1

NOME:

Osserva l'immagine e rispondi alle seguenti domande

Secondo te, cosa rappresenta questa foto?

.....
.....
.....
.....

Secondo te, dove e quando è stata scattata la foto? (Contesto immagine)

.....
.....
.....
.....

Secondo te, cosa stanno pensando i due bambini? Quali emozioni stanno provando?

.....
.....
.....
.....

Cosa comunica il volto del bambino frontale?

.....
.....
.....
.....

Cosa comunica il corpo del bambino rivolto di spalle?

.....
.....
.....
.....

Cosa comunica il corpo del bambino frontale?

.....
.....
.....
.....

Prova ad immaginare che i due bambini della foto si trovino in un Paese molto lontano e diverso dal tuo. Secondo te, il loro corpo e l'espressione del volto del bambino sarebbero diversi? Che cosa potrebbe cambiare?

.....
.....
.....
.....

Allegato 2

NOME:

MENTRE AGISCO...

Come ti sei sentito mentre interpretavi il ruolo?

.....
.....
.....
.....

Hai trovato qualche difficoltà a leggere il linguaggio corporeo dei compagni con cui hai interagito?

SI NO

Se si, quali difficoltà hai trovato?

.....
.....
.....
.....

Secondo te, sei riuscito a mostrare le tue emozioni utilizzando soltanto il linguaggio corporeo? Quali emozioni hai interpretato?

SI NO

Emozioni interpretate:

.....
.....
.....
.....

Con quali parti del corpo hai comunicato qualcosa? (Ad esempio occhi spalancati per indicare lo stupore). Fai 1 esempio:

.....
.....
.....
.....

Quali parti del tuo corpo hanno fatto emergere idee, valori e concetti?

.....
.....

.....
.....
Ti è mai capitato di vivere una situazione simile nella tua vita?

SI NO

È stato difficile leggere il linguaggio corporeo dei compagni con cui hai interagito?

SI NO

È stato difficile interpretare il ruolo assegnato?

SI NO

Il tuo linguaggio corporeo ha facilitato l'interazione con i compagni?

SI NO

INCOLLA QUI SOTTO IL FOGLIO CON IL TUO RUOLO:

MENTRE OSSERVO...

NOME DEL COMPAGNO OSSERVATO:

Quali emozioni hai letto nel linguaggio corporeo del compagno?

.....
.....
.....
.....

Secondo te, è riuscito a comunicare le proprie idee o i propri concetti?

SI NO

Secondo te, quali sono stati i comportamenti messi in atto dal compagno che hanno permesso di comunicare le sue idee o i suoi valori o i concetti?

.....
.....
.....
.....

Hai fatto fatica a comprendere il linguaggio corporeo del compagno che hai osservato?

SI NO

Il linguaggio corporeo che il compagno ha utilizzato, era adatto al contesto nel quale si trovava?

SI NO

Secondo te, il comportamento del compagno poteva essere adatto anche per un contesto differente o una situazione differente? Se si, fai un esempio (se ti viene in mente)

SI NO

.....
.....
.....
.....

Secondo te, il compagno invade lo spazio personale di qualcuno?

SI NO

Hai qualche consiglio da dare al compagno per poter migliorare il suo linguaggio corporeo nelle interazioni sociali?

.....
.....
.....
.....

Allegato 3

NOME:

Quale attività ti è piaciuta particolarmente? Perché?

.....
.....
.....
.....
.....

Secondo te, quale attività è stata più efficace per poter apprendere nozioni sul linguaggio non verbale?

.....
.....
.....
.....
.....

Al termine del percorso, ti senti più preparato ad interagire con gli altri?

SI *NO*

Al termine del percorso, ti senti capace di leggere il linguaggio corporeo degli altri?

SI *NO*

Al termine del percorso, ti senti più consapevole del tuo linguaggio corporeo?

SI *NO*

Con quali tipologie di attività credi di aver imparato di più? Fai una X nel rettangolo corrispondente

DIMENSIONE CORPOREA (attività motorie)	DIMENSIONE ICONICA/GRAFICA (attività con foto-video)	DIMENSIONE SONORA (attività con musica)
--	--	---

Allegato 4

RUBRICA DI VALUTAZIONE

L'alunno ha consapevolezza della presenza del linguaggio non verbale, oltre al linguaggio verbale, nelle interazioni sociali.

SI IN PARTE NO

L'alunno legge il linguaggio corporeo altrui ed elabora un'interpretazione personale degli eventi che osserva.

SI IN PARTE NO

L'alunno fornisce una rappresentazione personale (illustrativa ed espressiva) di emozioni e stati d'animo, di idee, concetti e valori legati alla propria cultura di appartenenza.

SI IN PARTE NO

L'alunno applica tutto ciò che ha appreso alla situazione che gli viene fornita dall'insegnante.

SI IN PARTE NO

L'alunno usa un linguaggio corporeo differente in base alle diverse situazioni sociali in cui si trova.

SI IN PARTE NO

L'alunno percepisce in modo aperto e rispettoso i comportamenti messi in atto dai compagni che rispecchiano i loro stati emotivi, le loro emozioni e i loro idee/valori/concetti propri della cultura di appartenenza.

SI IN PARTE NO

L'alunno è sensibile ai comportamenti altrui e conforma il proprio linguaggio corporeo nelle interazioni sociali.

SI IN PARTE NO

L'alunno ascolta e prende in considerazione i diversi punti di vista per leggere più profondamente il proprio linguaggio corporeo e quello altrui.

SI IN PARTE NO

L'alunno ha autoconsapevolezza dell'utilizzo del proprio linguaggio corporeo per comunicare stati d'animo ed emozioni nelle interazioni sociali.

SI IN PARTE NO

L'alunno ha autoconsapevolezza dell'utilizzo del proprio linguaggio corporeo per comunicare idee, valori e concetti legati e influenzati dalla cultura di appartenenza.

SI IN PARTE NO

L'alunno spiega e giustifica l'utilizzo del suo linguaggio corporeo in situazione.

SI IN PARTE NO



UNIVERSITA' DEGLI STUDI
DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

SCOPRIAMO LA SIMMETRIA

Alla scuola primaria

Relatore
Anita Traverso

Laureanda
Gaia Sgarbossa

Matricola: 2020772

Anno accademico: 2024/2025

Sgarbossa Gaia

Matricola n° 2020772

Via Confini di Onara, n° 20, 35013 - Cittadella (PD)

Tel: +39 3470356899

E-mail: gaia.sgarbossa@studenti.unipd.it

Istituto Comprensivo Cittadella

Via Angelo Gabrielli, n° 32, 35013 - Cittadella (PD)

Tel: 049 5970442

Fax: 0499401818

E-mail: pdic896004@istruzione.it

Dirigente Scolastica: Dott.ssa Maria Teresa Zambello

Scuola Primaria ELENA LUCREZIA CORNARO PISCOPIA

Tutor mentore: Campagnolo Sabrina

INDICE

INTRODUZIONE.....	3
CAPITOLO 1 SIMMETRIE INTERNE ED ESTERNE	4
1.1 <i>Il contesto scolastico</i>	4
1.2 <i>L'Analisi Swot del percorso</i>	5
CAPITOLO 2 VIVERE LA SIMMETRIA.....	7
2.1 <i>Perché la simmetria?</i>	7
2.2 <i>Il percorso didattico: un viaggio tra scuola e territorio</i>	8
2.3 <i>Documentazione e valutazione del percorso</i>	14
CAPITOLO 3 SIMMETRIE ALLO SPECCHIO	16
3.1 <i>Bilancio finale: profilo professionale in uscita</i>	16
RIFERIMENTI	19
BIBLIOGRAFIA	19
NORMATIVA	20
SITOGRAFIA	20
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA	21
ALLEGATI.....	22
ALLEGATO 1	22
ALLEGATO 2	25
ALLEGATO 3	26

INTRODUZIONE

In questa relazione finale viene proposta una riflessione e un'analisi critica sull'esperienza svolta nel corso del tirocinio diretto presso la scuola primaria "L. Cornaro" di Cittadella e alcune riflessioni sul tirocinio indiretto del corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria.

Il percorso progettato e realizzato, dal titolo *Scopriamo la simmetria*, ha avuto come obiettivo quello di avvicinare gli alunni della classe seconda alla scoperta del concetto di simmetria, attraverso un approccio esperienziale, laboratoriale e interdisciplinare, valorizzando il legame con il territorio, le famiglie e le risorse scolastiche disponibili.

La relazione si articola in tre capitoli, ciascuno dei quali approfondisce una fase distinta del percorso formativo e didattico.

Il primo capitolo, *Simmetrie interne ed esterne*, descrive il contesto scolastico in cui si è svolto il tirocinio, soffermandosi sulle caratteristiche del plesso, della classe e delle risorse interne ed esterne disponibili che hanno permesso la sua realizzazione. Viene inoltre presentato lo strumento dell'analisi SWOT che ha guidato la progettazione del percorso individuando punti di forza, criticità, opportunità e rischi da tenere in considerazione e alcune riflessioni emerse sull'analisi al termine del percorso.

Il secondo capitolo, *Vivere la simmetria*, entra nel vivo del percorso didattico, illustrando le motivazioni che hanno portato alla scelta della simmetria come tema centrale, focalizzandosi sull'importanza dell'inclusione e descrivendo le metodologie messe in atto per le attività realizzate. Particolare attenzione è rivolta alla connessione tra scuola e territorio, alla multidisciplinarietà delle esperienze proposte e alle strategie di documentazione e valutazione adottate per monitorare il processo di apprendimento degli alunni.

Il terzo capitolo, *Simmetrie allo specchio*, presenta il bilancio finale del tirocinio, soffermandosi sulla riflessione riguardo allo sviluppo della propria identità professionale. Viene evidenziato come l'esperienza abbia contribuito a consolidare competenze progettuali, didattiche e relazionali, e come abbia rafforzato la consapevolezza della centralità di una strategia educativa flessibile, inclusiva e in dialogo costante con il contesto.

CAPITOLO 1

SIMMETRIE INTERNE ED ESTERNE

1.1 Il contesto scolastico

Il percorso di tirocinio del quinto anno accademico è stato svolto all'interno della classe 2^AB della scuola primaria "L. Cornaro", parte dell'Istituto Comprensivo di Cittadella, situato nella provincia di Padova.

Il plesso della scuola primaria "L. Cornaro" è strutturato con diversi spazi di apprendimento come la palestra, l'aula informatica e il laboratorio di ceramica. Inoltre il plesso si contraddistingue dagli altri per la proposta di alcuni progetti incentrati sulla robotica e sul coding (PTOF, 2022-2025, pp. 58-59).

Una parte significativa delle iniziative di ampliamento dell'offerta formativa proposte dall'Istituto valorizza il legame con il territorio; *"a tal fine attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio"* (MIUR, 2012, p. 14). Sebbene il progetto sulle simmetrie non abbia avuto modo di integrare il contributo di risorse esterne, esso ha comunque riconosciuto l'importanza di perseguire gli obiettivi condivisi dalle diverse aree dell'Istituto in relazione al coinvolgimento del territorio. In particolare, si è fatto riferimento alla finalità di *"favorire il benessere individuale e collettivo attraverso la pratica di attività motorio-sportive [...] e artistiche"* (PTOF, 2022-2025, p. 74).

All'interno della scuola sono presenti degli insegnanti con specifiche qualifiche e riconoscimenti che propongono vari progetti e attività per le classi. La classe seconda, in particolare, nel primo periodo dell'anno scolastico ha avuto l'opportunità di partecipare al progetto STEM che aiuta a sviluppare competenze e pensiero computazionale, coordinato da un insegnante interno alla scuola.

La classe seconda, protagonista del progetto, è composta da 24 alunni e seguita da due insegnanti che si occupano di tutte le discipline. Sono inoltre presenti un'insegnante di sostegno, una figura OSS e un'insegnante per il supporto linguistico. Infine, sono presenti, oltre alla sottoscritta, due tirocinanti del corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova.

La classe 2^AB ha aderito al tempo pieno, frequentando 40 ore settimanali con mensa obbligatoria. L'orario di frequenza pertanto è dalle 8.00 alle 16.00 tutti i giorni dal lunedì al venerdì.

A seguito di un'attenta analisi delle proposte offerte dall'Istituto agli alunni, delle possibili collaborazioni con il territorio, delle risorse interne alla scuola (sia in termini di spazi che di figure specializzate) e delle competenze già acquisite dalla classe, considerate punto di partenza e risorsa per lo sviluppo del progetto, ho progettato, in collaborazione con l'insegnante mentore, un percorso didattico dedicato all'esplorazione delle simmetrie, cercando di integrare quanto più possibile tutti questi elementi.

Il percorso si è collegato al laboratorio *Geometria con la carta* (PTOF 2022-2025, p. 28), uno dei laboratori previsti per le classi a tempo pieno e gestito dall'insegnante di classe, che in questo caso coincideva con la mentore. Inoltre sono state valorizzate le competenze tecnologiche degli alunni e il supporto dell'insegnante esperto di informatica, permettendo un'esplorazione delle simmetrie anche attraverso attività al computer.

Per rendere le esperienze di apprendimento più efficaci e coinvolgenti, sono stati utilizzati diversi spazi della scuola, come la palestra e il giardino, ambienti particolarmente adatti a svolgere le attività proposte. Il percorso ha previsto anche collegamenti con l'extrascolastico, con l'obiettivo di costruire un ponte tra gli apprendimenti teorici sviluppati in classe e la realtà quotidiana degli alunni.

Infine è stato organizzato un momento di condivisione con le famiglie, coinvolgendo i genitori nel percorso svolto. Questo momento ha rappresentato non solo un'occasione per valorizzare i progressi degli alunni, ma anche per sottolineare l'importanza della collaborazione tra scuola primaria e università, in un'ottica di continuità.

1.2 L'Analisi Swot del percorso

Prima della realizzazione del progetto, attraverso il modello SWOT, ho svolto un'approfondita analisi per mettere in evidenza possibili punti di forza e criticità. Questa fase iniziale mi ha aiutato a capire quali risorse potevo sfruttare per rendere il progetto più ricco e interessante e mi ha permesso anche di immaginare possibili difficoltà e pensare a come superarle.

Al termine del percorso ho riscontrato una buona coerenza tra quanto ipotizzato inizialmente e quanto effettivamente emerso durante la realizzazione, inoltre sono affiorati ulteriori aspetti significativi che hanno arricchito il percorso.

Tra gli elementi di forza si è confermata la presenza di spazi scolastici funzionali e diversificati, che hanno favorito un'organizzazione efficace delle attività. La predisposizione di un ambiente di apprendimento adeguato, considerato come un terzo educatore secondo il pensiero di

Edwards et al. (2014), è stata resa possibile grazie all'attenta disposizione di materiali, arredi e strumenti nei vari laboratori e ambienti della scuola. Le Indicazioni Nazionali infatti affermano che *"l'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza"* (MIUR, 2012, p. 26).

Fondamentale si è rivelato il supporto dell'insegnante di classe, la cui esperienza e passione per la tematica delle simmetrie mi hanno permesso di conoscere metodologie, strumenti e testi utili alla costruzione del percorso. Anche l'interesse spontaneo degli alunni per l'argomento è risultato determinante, poiché ha reso le attività più stimolanti e coinvolgenti. Alcune criticità previste in fase iniziale si sono effettivamente concretizzate, come l'impossibilità di coinvolgere esperti esterni e la mancanza di progettualità sulla geometria all'interno dell'istituto, che ha reso difficile creare collegamenti con altre iniziative. Inoltre, una delle maggiori difficoltà, era legata alla mia iniziale scarsa conoscenza dell'argomento. Per superare questo limite ho dedicato tempo alla documentazione e alla formazione personale, con l'obiettivo di offrire ai bambini nozioni affidabili e un percorso strutturato.

La possibilità di svolgere un'uscita didattica è risultata un ulteriore elemento positivo. La vicinanza del plesso al centro città e la flessibilità offerta dal Regolamento scolastico, in particolare dall'articolo 76, hanno permesso agli alunni di uscire dalle mura scolastiche e di osservare esempi di simmetria nella realtà quotidiana, dando concretezza ai concetti appresi in classe.

Molto importante si è rivelato il coinvolgimento delle famiglie che hanno partecipato attivamente al percorso attraverso la presenza a un'esposizione finale realizzata con gli elaborati, le osservazioni e le creazioni dei bambini. La disponibilità della dirigente e la presenza del vicepresidente in occasione della presentazione del progetto hanno contribuito a valorizzare ulteriormente l'iniziativa e il rapporto tra Università e Istituto.

Ho inoltre cercato di rendere il progetto multidisciplinare, integrando discipline come educazione motoria, arte e immagine e scienze. Questa scelta mi ha permesso di far comprendere agli alunni (e di comprendere io stessa) che la geometria può essere affrontata in diversi momenti didattici, ampliando così le occasioni di apprendimento. Il confronto con le docenti di geometria del plesso mi ha inoltre fornito spunti utili e suggerimenti pratici per la realizzazione e l'organizzazione delle attività.

L'analisi SWOT si è rivelata uno strumento fondamentale, poiché mi ha permesso di comprendere il contesto prima di intervenire. Individuando i punti di forza, ho potuto sfruttarli e farli emergere, riconoscendo l'importanza di valorizzare le risorse disponibili. Allo stesso tempo, evidenziare le difficoltà e criticità fin dall'inizio, mi ha permesso di non viverle come qualcosa di negativo, ma come carenze che, con ricerca e impegno, sono state compensate da altri aspetti. L'intera esperienza mi ha insegnato che ogni contesto scolastico presenta una combinazione di potenzialità e difficoltà. La chiave sta nel valorizzare al massimo ciò che funziona, affrontare le criticità con spirito propositivo e trasformarle in occasioni di apprendimento, sperimentando strategie nuove e flessibili.

CAPITOLO 2

VIVERE LA SIMMETRIA

2.1 Perché la simmetria?

La scelta di sviluppare un intero percorso sull'esplorazione della simmetria non è stata casuale ma frutto di attente osservazioni del gruppo classe.

Durante le ore di geometria, guidate dall'insegnante mentore che si occupa delle discipline scientifiche all'interno della classe, ho notato un grande entusiasmo da parte degli alunni per questa disciplina la quale stimola interesse e curiosità, ma che purtroppo trova poco spazio durante l'orario settimanale scolastico per essere sviluppata e scoperta.

Durante le ore di osservazione iniziali, avevo notato alunni molto attivi e che dimostravano un grande desiderio di muoversi e di partecipare ad attività coinvolgenti. Questo mi ha portata a offrire proposte didattiche in cui si siano sentiti protagonisti, sperimentando in prima persona.

Il progetto sulle simmetrie mi ha consentito di spaziare tra diverse tecniche e metodologie, permettendo così di *"dare agli studenti un ventaglio diversificato di opportunità per apprendere e dimostrare il proprio apprendimento"* (Stanford, 2005, p.36).

È stata data una rilevante importanza alla concretezza e all'esperienza diretta, realizzando un forte legame con la realtà quotidiana e con l'ambiente circostante.

Attraverso l'approfondimento della simmetria, è stato creato un percorso interdisciplinare che ha permesso di integrare altre materie come arte, educazione fisica e informatica, e di stimolare l'intelligenza logico-matematica e visuo-spaziale dei bambini (Gardner, 2013) coinvolgendo gli alunni in esperienze creative e pratiche.

Grazie all'impostazione di questo progetto, ho potuto proporre una didattica basata sull'indagine, in cui sono state favorite *"l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze"* (MIUR, 2012, p. 26). I bambini hanno potuto formulare domande e ipotesi, esprimere curiosità e partecipare attivamente. Gli imprevisti e le domande spontanee sono stati accolti come opportunità per arricchire la lezione, approfondire alcuni spunti e focalizzarsi su ciò che realmente interessava agli alunni.

Per la progettazione del percorso (*allegato 1*), elaborata assieme all'insegnante di classe, sono partita dall'analisi del PTOF di Istituto, delle Indicazioni Nazionali e del Curricolo di scuola primaria della classe seconda per la disciplina di matematica, in particolare la sezione *"Spazio e figure"*.

Il percorso fa riferimento alla Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie poiché, pur concentrandosi principalmente nell'ambito matematico, include anche attività che coinvolgono gli insegnamenti di scienze e informatica.

L'intero percorso è stato strutturato al raggiungimento di tre obiettivi tratti dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012, p. 50):

- classificare figure e oggetti in base a una proprietà, utilizzando rappresentazioni opportune, a seconda dei contesti e dei fini;
- argomentare sui criteri che sono stati usati per realizzare classificazioni;
- disegnare figure geometriche e costruire modelli materiali anche nello spazio.

A partire da questi obiettivi generali sono stati poi individuati gli obiettivi di apprendimento specifici per gli interventi didattici, ovvero ciò che gli alunni avrebbero dovuto sapere e saper fare al termine delle attività.

Seguendo l'approccio proposto da Wiggins e McTighe (2004), l'intero percorso è stato strutturato secondo una logica a ritroso, in cui, una volta definiti gli esiti attesi, sono state progettate le attività didattiche più adatte a promuovere lo sviluppo delle competenze desiderate e a facilitarne il raggiungimento.

2.2 Il percorso didattico: un viaggio tra scuola e territorio

Il progetto didattico ha previsto un percorso articolato in diverse attività per accompagnare gli alunni alla scoperta e alla comprensione delle simmetrie, sia interne che esterne, attraverso un'esplorazione che è partita dall'osservazione della realtà circostante, come la scuola (aula di classe e giardino) e l'ambiente domestico, per poi ampliarsi alla natura e al territorio limitrofo.

Il lancio dell'attività è stato effettuato in un momento immediatamente successivo alla valutazione iniziale e, grazie alla conversazione clinica (figura 1), ha permesso di far emergere preconcose e misconcezioni in modo spontaneo e collettivo dalle quali partire per le attività di esplorazione. Questa proposta ha permesso di *“favorire la collaborazione e l'inclusione poiché prevede la partecipazione attiva di tutti gli alunni della classe”* (De Rossi, 2023, p. 130) che sono diventati protagonisti nel condividere idee e conoscenze in un ambiente dove ogni contributo veniva valorizzato senza essere giudicato.



Figura 1 Mapa della conversazione clinica

Le proposte iniziali hanno avuto lo scopo di stimolare negli alunni una capacità di osservazione attenta e consapevole, che li ha portati a riconoscere e identificare le simmetrie negli oggetti e nei contesti facenti parte della loro vita. Partendo da oggetti familiari, i bambini hanno sviluppato la capacità di identificare simmetrie nella loro quotidianità, osservandoli con uno sguardo più dettagliato. Inoltre, l'uscita nel territorio limitrofo, ossia nel centro di Cittadella, ha permesso di individuare simmetrie esterne e interne in un contesto ricco di stimoli, dove hanno potuto applicare le loro conoscenze in un'attività coinvolgente di scoperta sul campo. L'uscita nel territorio, ma anche le altre proposte realizzate in ambienti diversi dalla classe, fanno riferimento a una tra le priorità del RAV che evidenzia come la scuola cerchi di *“creare nuovi spazi e luoghi per l'apprendimento attraverso una didattica flessibile, modulare e in grado di rispondere a contesti educativi in continua evoluzione”* (PTOF, 2022-2025, p. 13).

Nel corso dell'esplorazione, per approfondire e consolidare la consapevolezza e la conoscenza della simmetria, sono stati proposti interventi che hanno visto coinvolti altri insegnamenti. Le scienze sono state integrate mediante due diverse esperienze didattiche: l'osservazione delle strutture speculari negli insetti, arricchita da un'analisi al microscopio; le simmetrie del corpo umano, individuate sia su sé stessi sia negli altri. Durante gli interventi di questo tipo sono stati

proposti anche dei movimenti simmetrici e la creazione di figure a specchio con il proprio corpo coinvolgendo la disciplina di educazione motoria.

Con l'esplorazione della simmetria nei numeri e nelle lettere sono state recuperate delle conoscenze acquisite in classe prima con la disciplina di italiano e di matematica. Fondamentale è stato l'utilizzo dello specchio come strumento per migliorare e agevolare la visualizzazione.

È stato previsto poi un approfondimento di simmetria con la carta che ha permesso di sviluppare manualità nella creazione di questo elemento geometrico. Per questo contenuto e per la simmetria nelle lettere è stato utilizzato come supporto anche il libro di testo di classe Parola di Pepito 2 Discipline che affronta la tematica proprio attraverso queste due proposte. Questa fase di esplorazione è culminata con la presentazione di nozioni teoriche compresa l'introduzione del piano cartesiano, in cui i bambini hanno imparato a rappresentare graficamente le simmetrie nello spazio.

Inoltre sono state proposte attività creative in cui gli alunni hanno sperimentato il nucleo di interesse utilizzando tecniche artistiche e digitali.

In occasione del Carnevale, ai bambini è stata proposta la creazione di maschere simmetriche mentre per dare valore al progetto STEM svolto nei primi mesi scolastici, è stata proposta la creazione di robot simmetrici al pc, sviluppando capacità artistiche e competenze informatiche. Per questo intervento è stato presente l'insegnante di plesso responsabile del progetto informatico come supervisore.

Al termine della realizzazione del percorso sono stati invitati i genitori della classe per poter presentare l'intero progetto. Questa proposta mi ha permesso di creare un legame tra scuola e famiglia che, come scritto nel quarto Diario di Bordo, risulta essere *“fondamentale per rafforzare il legame tra scuola e famiglia, sostenere l'apprendimento e valorizzare il lavoro svolto dagli alunni”*. La presentazione del materiale prodotto dagli alunni non solo valorizza il loro impegno e le loro scoperte, ma rende anche concreto il processo di apprendimento, trasformandolo in un'esperienza condivisa.

Le modalità principali di conduzione delle lezioni sono state due: laboratorio (*figura 2*) e lezione metacognitiva (*figura 3*). Il laboratorio ha permesso di creare un luogo di apprendimento attivo, dove gli studenti hanno sperimentato direttamente la simmetria manipolando materiali e collegandosi direttamente con la realtà, in un contesto di libertà e creatività che ha favorito la costruzione di conoscenze. Si è dimostrato inoltre un *“momento in*

cui l'alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati, negozia costruisce significati, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze personali e collettive” (MIUR, 2012, p. 49).

La scelta del laboratorio si ricollega alle teorie educative di John Dewey e al concetto di *Learning by Doing*, secondo cui l'apprendimento avviene in modo più efficace quando i bambini sono coinvolti attivamente in esperienze concrete. Dewey sosteneva che la conoscenza non dovesse essere trasmessa in modo passivo, ma costruita attraverso l'azione e la riflessione su ciò che si è sperimentato. Attraverso l'esplorazione di materiali, oggetti e tecniche diverse, i bambini hanno potuto osservare e comprendere la simmetria in modo spontaneo, senza che il concetto fosse presentato loro in maniera teorica e astratta. Questa scelta mi ha permesso poi di passare dal fare al sapere e di associare i termini specifici ai concetti già esplorati.



Figura 2 Esempio attività lezione laboratorio

La lezione metacognitiva (Ligorio, 2003), invece, ha permesso di far emergere l'importanza della riflessione su ciò che si ha osservato e scoperto consentendo alla classe di fare ipotesi, di sperimentare e di formalizzare le nuove conoscenze acquisite. Questa scelta ha stimolato l'autonomia degli alunni, offrendo loro *“l'opportunità di imparare ad interpretare, organizzare e strutturare le informazioni [...] e di riflettere su questi processi per divenire sempre più autonomi nell'affrontare situazioni nuove”* (Contini, 2004 in De Rossi, 2023, p. 102). Inoltre ha favorito la capacità di soffermarsi su quanto emerso e di prendere in considerazione anche il punto di vista dei compagni.

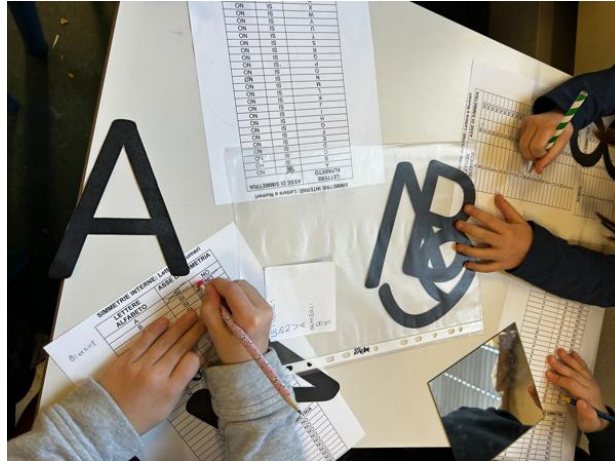


Figura 3 Esempio attività lezione metacognitiva

Durante la realizzazione del percorso ho apportato alcune modifiche rispetto alla progettazione iniziale.

Considerando la complessità dell'argomento, ho deciso di dedicare alcune ore in più alla parte teorica per garantire che tutti gli alunni potessero comprendere e interiorizzare i concetti rispettando i propri tempi e modalità di apprendimento. Ho inoltre concesso agli alunni più tempo per le scoperte, permettendo loro di far emergere il sapere intrinseco attraverso riflessioni e condivisioni nate dalle esplorazioni proposte.

Tra le modifiche, ho scelto di non introdurre la sperimentazione delle simmetrie con la creta, poiché avrebbe richiesto un tempo maggiore rispetto a quello disponibile. Sebbene fosse un'esplorazione interessante, ho ritenuto che non fosse essenziale per la comprensione degli alunni. Tuttavia l'insegnante tutor ha deciso di proporla comunque alla classe, ritenendola un'attività di valore e condividendo con me i risultati ottenuti e le riflessioni emerse. Questa sua azione mi ha permesso di comprendere ancora di più l'importanza della collaborazione tra docenti e di diventare più consapevole di quanto sia fondamentale dedicare il giusto tempo a ciò che riteniamo significativo per il percorso di apprendimento dei bambini.

La mia esperienza di tirocinio mi ha mostrato concretamente come *“il lavoro congiunto e l'aiuto reciproco sono concepiti da sempre come elementi centrali nell'evoluzione dell'esperienza umana”* (Mura et al., 2020, p. 262), evidenziando come la collaborazione e il dialogo tra colleghi non solo favoriscano lo sviluppo professionale, ma contribuiscano anche a creare un ambiente di apprendimento più efficace e inclusivo per gli alunni.

Il confronto con l'insegnante tutor mi ha permesso di riconoscere il valore di *“creare un ambiente in cui avere più conoscenza da mettere in pratica rispetto a quando si lavora da soli,*

agendo allo stesso modo sulla zona di sviluppo prossimo” (Villa et al., 2008 in Aquario et al., 2017, p.164).

In effetti, *“l’approccio collaborativo assume una valenza fondamentale fra le differenti dimensioni che il docente è chiamato a coltivare. Si tratta di un orientamento che rivela il proprio valore inclusivo nella progettazione e nella realizzazione dell’attività didattica in aula, così come nell’interazione tra colleghi e nella relazione con la famiglia” (Mura et al., 2020, p. 270), a dimostrazione di come il lavoro collaborativo sia essenziale per promuovere il benessere e il successo formativo di tutti gli alunni.*

Le attività si basavano sul principio di inclusività, seguendo la linea guida secondo cui *“la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità” (MIUR, 2012, p. 5).*

Perciò, il percorso ha previsto attività interdisciplinari che hanno permesso di tener conto delle diverse modalità di apprendimento e delle abilità specifiche di ciascuno, incentivando la partecipazione e il coinvolgimento attivo di tutti gli studenti. Grazie a questa scelta, i bambini si sono sentiti ascoltati, valorizzati e incoraggiati a contribuire a proprio modo, in un contesto che li ha resi protagonisti.

Il progetto è stato strutturato con esperienze pratiche, stimolanti e riflessive che hanno permesso agli alunni di costruire le proprie conoscenze, esplorando attivamente e consolidando i concetti. Ogni alunno ha potuto *“assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere la curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé, avviarsi a costruire un proprio progetto di vita” (MIUR, 2012, p. 24).*

Un aspetto chiave del progetto è stata l’integrazione della simmetria con il mondo reale, con l’obiettivo di mostrare agli alunni come ciò che si impara a scuola ha un’applicazione concreta nella realtà che li circonda. Attraverso l’uscita didattica nel territorio di Cittadella, i bambini hanno avuto l’opportunità di osservare e riconoscere le simmetrie nei monumenti e nei dettagli architettonici, rafforzando il legame tra teoria e pratica e aumentando la consapevolezza sull’importanza e l’utilità del loro apprendimento.

In questa esperienza, le attività sono state adattate secondo i principi dell’*Universal Design for Learning (UDL)*, offrendo agli alunni un’esplorazione delle simmetrie con diversi strumenti, con diverse modalità e in diversi ambienti. Questo ha portato ogni bambino ad avvicinarsi alla

tematica utilizzando vari strumenti e metodi che hanno permesso di visualizzare le simmetrie in modo piacevole e stimolante. L'utilizzo di materiali diversi e l'approccio multisensoriale hanno reso l'esperienza più inclusiva, permettendo a ciascuno di partecipare pienamente e far proprio il concetto di simmetria.

2.3 Documentazione e valutazione del percorso

L'intero progetto è stato documentato principalmente attraverso l'elaborazione di un diario di bordo (*allegato 2*) in cui ogni alunno ha registrato in modo continuativo e strutturato i propri apprendimenti e progressi. Questa modalità ha permesso di valorizzare il quaderno come strumento centrale per raccogliere esperienze e scoperte personali. All'interno del quaderno di geometria, gli alunni hanno inserito ipotesi, osservazioni, riflessioni, rappresentazioni grafiche e fotografie, costruendo così una documentazione completa del percorso svolto. Ogni pagina del quaderno è testimone di una tappa del viaggio intrapreso, dove è possibile osservare e confrontare le idee iniziali con quelle maturate durante e al termine dell'esperienza, *"in questo modo l'allievo riesce a dare senso a quello che va imparando"* (MIUR, 2012, p. 26).

Anche per me questo quaderno ha rappresentato una risorsa importante, poiché mi ha consentito di monitorare l'andamento delle attività e adattare alle esigenze della classe.

Per rilevare l'accrescimento delle conoscenze e competenze dei bambini, e al tempo stesso verificare la validità del percorso, sono state proposte tre prove scritte contenenti domande aperte e chiuse, disegni da fare e da completare, immagini.

La prima prova (*allegato 3*) è stata attuata all'inizio del progetto e ha avuto lo scopo di raccogliere le preconoscenze, in continuità con l'attività di conversazione clinica usata come lancio della tematica. Comprendere il punto di partenza degli alunni è stato essenziale per progettare attività coerenti con i loro bisogni e per costruire una proposta su misura, più coinvolgente ed efficace.

I risultati di questa prova iniziale si sono rivelati utili anche in fase conclusiva, poiché hanno permesso un confronto tra le conoscenze iniziali e ciò che è stato appreso. In questo modo ho potuto anche riflettere sull'efficacia dell'insegnamento e sulle scelte metodologiche adottate. A metà del percorso ho somministrato una prova intermedia (*allegato 3*), utile per capire se gli alunni avessero già interiorizzato in modo intuitivo alcuni concetti grazie alle esperienze pratiche svolte fino a quel momento. Questo tipo di valutazione ha valorizzato

l'apprendimento attivo, favorendo un passaggio graduale e consapevole dalla pratica alla teoria.

La valutazione finale (*allegato 3*) è stata proposta al termine del progetto e mi ha permesso di riflettere e di comprendere l'efficacia delle singole proposte e dell'intero percorso. Inoltre mi ha dato modo di verificare il livello di interiorizzazione del concetto di simmetria da parte degli alunni, individuando per alcuni degli aspetti da rafforzare.

Al termine dell'esperienza didattica ho compilato per ogni alunno una griglia di valutazione (*allegato 3*) costruita sulla base degli obiettivi didattici iniziali. La compilazione di questa griglia si è basata non solo sulle tre valutazioni previste (iniziale, intermedia e finale), ma anche su un'osservazione costante del processo di apprendimento, mediante annotazioni, elaborati grafici e riflessioni raccolte nel quaderno di geometria durante le varie esplorazioni didattiche. Infatti, per ogni contenuto affrontato è stata data la possibilità di osservare e creare ipotesi condivise con il gruppo classe, creando momenti di riflessione e discussione di gruppo o coppia in cui gli alunni hanno riflettuto su quanto osservato/scoperto.

L'uso della griglia mi ha permesso di valutare non solo il raggiungimento degli obiettivi da parte di ciascun alunno, ma anche di ottenere una visione d'insieme del livello della classe. Questo approccio si colloca all'interno di una prospettiva di valutazione autentica e formativa. Come evidenziato da Bonaccini (2018), la valutazione è anche un'occasione di apprendimento per lo studente e di riflessione per l'insegnante. *“La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo”* (MIUR, 2012, p. 13).

Durante tutto il progetto ho dato agli alunni la possibilità di autovalutarsi. Il quaderno è diventato lo strumento principale per raccogliere le esperienze e seguire l'evoluzione delle proprie idee. Questa modalità ha favorito un apprendimento più riflessivo e consapevole, permettendo agli alunni di osservare come le proprie conoscenze si siano trasformate.

La proposta è stata ulteriormente arricchita dal confronto costante tra pari (Grion & Restiglian, 2019). Ogni alunno ha potuto condividere il proprio lavoro, raccontare le scoperte, formulare domande e ascoltare i punti di vista dei compagni. Questo dialogo ha alimentato un clima di scambio e apprendimento reciproco, facendo emergere nuove idee e prospettive. La

valutazione tra pari ha giocato un ruolo centrale, offrendo momenti di confronto costruttivo e stimolando ulteriori approfondimenti.

Grazie a questi strumenti di documentazione e valutazione, ho potuto verificare l'efficacia del progetto e il raggiungimento degli obiettivi previsti.

CAPITOLO 3 SIMMETRIE ALLO SPECCHIO

3.1 Bilancio finale: profilo professionale in uscita

Durante il percorso di tirocinio, ho avuto l'opportunità di sviluppare una serie di competenze professionali che hanno arricchito significativamente la mia formazione nell'ambito dell'insegnamento. Riflettendo su questa esperienza, sento di aver maturato una maggiore consapevolezza nelle mie capacità di ascolto e di lettura dei bisogni della classe. Ho cercato di mettermi costantemente in ascolto, modulando le attività educative in base alle esigenze dei singoli alunni, affinché ciascuno potesse raggiungere gli obiettivi prefissati.

In particolare, mi sono soffermata sul significato profondo dell'ascolto, ricordando che *“per ascolto intendiamo la capacità di... utilizzare tutti i sensi... utilizzarli in maniera molto attiva... quindi la capacità di raccogliere informazioni visive, uditive, tattili...”* (Zorzi, 2020, p. 60).

In questo contesto, ho compreso profondamente *“l'importanza di una didattica flessibile e di un ascolto attivo e continuo, che consente all'insegnante di adattarsi ai bisogni degli alunni e di trasformare potenziali ostacoli in vere e proprie opportunità di apprendimento partecipato e profondo”* (Diario di bordo 1). L'ambiente scolastico, infatti, dovrebbe configurarsi come un *“ambiente educativo sano e inclusivo, dove tutti si sentono rispettati e valorizzati”* (Diario di bordo 1).

Allo stesso tempo ho sviluppato buone capacità relazionali non solo con gli alunni, ma anche con i docenti del plesso e, in particolare, con l'insegnante mentore. La sua preparazione e la lunga esperienza nella didattica si sono rivelate fondamentali per la mia crescita professionale. Grazie ai suoi suggerimenti e alla possibilità di confronto, ho potuto migliorare il mio approccio educativo e didattico, sperimentando nuove strategie e riflettendo sulle mie scelte.

La tutor mi ha incoraggiata fin da subito a guardare con occhi critici le attività progettate, aiutandomi ad affinare lo sguardo pedagogico e ad acquisire maggiore consapevolezza sulle dinamiche di insegnamento. Questo clima di confronto aperto e costruttivo mi ha permesso di esprimermi liberamente, sentendomi ascoltata e valorizzata.

Nel corso di questo percorso ho iniziato a comprendere che *"essere un insegnante competente significa dunque saper mobilitare e combinare le proprie risorse personali, trovando riconoscimento nel contesto sociale dell'educazione e della scuola in cui si opera"* (Felisatti & Clerici, 2009, p. 19), un aspetto che emerge non solo nella pratica didattica, ma anche nei rapporti con tutti gli attori del mondo scolastico.

Ho potuto constatare come il dialogo e la collaborazione tra docenti non solo favoriscano lo sviluppo professionale, ma contribuiscano anche a costruire un ambiente di apprendimento più efficace e inclusivo per gli alunni. Infatti, *"la valorizzazione della collaborazione tra docenti potrebbe portare a conseguire obiettivi educativi e didattici che a loro volta aumenterebbero l'apprendimento e il ben-essere degli studenti oltre che migliorare l'ambiente di apprendimento"* (Moolenaar et al., 2012 in Aquario et al., 2017, p. 164), evidenza che ho potuto riscontrare durante il tirocinio.

Con i bambini ho instaurato un rapporto di fiducia, creando un contesto in cui si sono sentiti liberi di esprimersi e partecipare attivamente. Grazie a questo clima sereno e stimolante, ho potuto favorire un apprendimento autentico e motivato.

Anche il gruppo di tirocinio indiretto ha rappresentato per me un punto di riferimento importante, costituendo un ambiente accogliente e sicuro in cui poter condividere dubbi, esperienze e riflessioni. In questo spazio di confronto e supporto, il lavoro di *peer review* si è rivelato particolarmente utile, offrendomi la possibilità di guardare le mie proposte da una prospettiva esterna e diversa. Confrontarmi con le altre tirocinanti mi ha aiutato a sviluppare una maggiore capacità di autocritica e ad arricchire le mie strategie educative. È emersa, anche in questi momenti, l'importanza di una collaborazione tra insegnanti, fondata sullo scambio continuo di esperienze, opinioni e strategie efficaci.

Per questo motivo, mi piacerebbe continuare a coltivare occasioni di confronto professionale, convinta che ascoltare punti di vista differenti e mettere in discussione il proprio operato sia alla base della crescita, non solo lavorativa ma anche personale.

Un aspetto su cui sento di dover ancora lavorare è la flessibilità. Ritengo fondamentale la capacità del docente di affrontare l'imprevisto non come un ostacolo, ma come un'occasione per crescere e trasformare l'inaspettato in valore educativo.

Mi piacerebbe diventare un'insegnante capace di improvvisare con competenza, che sappia unire preparazione e apertura al cambiamento, adattandosi con prontezza alle esigenze del contesto. Come evidenzia Zorzi (2020), *"improvvisare insegnando vuol dire essere capaci di*

richiamare a sé le proprie capacità, le proprie conoscenze, i contenuti padroneggiati e scegliere come manifestarli, incastrarli, proporli, esattamente in quel momento lì” (p. 119).

Inoltre ritengo fondamentale *"una comunicazione fluida, empatica"*, che sappia *"esprimere disponibilità personale e umana"* (Ciambrone, 2014, p. 5), qualità che sto cercando di rendere parte integrante del mio profilo docente.

Giunta al termine di questo percorso di tirocinio, mi sento pronta a entrare in azione. Ho ricevuto strumenti, spunti e materiali che mi permetteranno di affrontare con maggiore consapevolezza e preparazione il mio futuro nella scuola. Ho imparato a progettare, organizzare e documentare con attenzione, sviluppando una maggiore capacità di lettura critica del contesto educativo.

Ho compreso che *“creare un contesto inclusivo non significhi solo integrare strumenti diversificati, ma anche essere aperti all’ascolto e alla valorizzazione delle differenze”* (Diario di bordo 2). Questo implica un ascolto attivo, in grado di accogliere i bisogni degli altri e offrire a ciascuno strumenti adeguati per progredire, garantendo pari opportunità.

Inoltre, ho compreso l’importanza di una collaborazione attiva con tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo, tra cui colleghi, esperti e genitori. La scuola, infatti, non è un sistema chiuso, ma parte integrante di un contesto più ampio, e per renderla realmente significativa occorre creare *“una stretta connessione [...] con il suo territorio”* (MIUR, 2012, p. 6) e con ciò che avviene al di fuori delle sue mura.

Sento di voler crescere come *"membro attivo della comunità scolastica che con gli altri professionisti opera contribuendo alla costruzione e al positivo funzionamento della stessa"* (Felisatti & Clerici, 2009, p. 20), consapevole del mio ruolo nel contribuire al benessere collettivo e allo sviluppo della scuola.

Concludendo, mi sento oggi più consapevole del mio ruolo e degli strumenti acquisiti, pronta ad affrontare con entusiasmo e senso di responsabilità le sfide dell’insegnamento. Allo stesso tempo, so di avere ancora molto da imparare, ma affronto il futuro prossimo con curiosità, spirito critico e il desiderio profondo di continuare a crescere come insegnante e come persona.

RIFERIMENTI

BIBLIOGRAFIA

Aquario, D., Ghedin, E., & Bresciani Pocaterra, M. (2017). La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 162–173.

Bonaccini, S. (2018). *Dare valore alle competenze. La valutazione al nido e alla scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.

Bonotto, C. (2007). *Quotidianizzare la matematica*. Lecce: Pensa Multimedia.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.

<http://udlguidelines.cast.org>

Ciabrone, R. (2014). *Le competenze degli insegnanti*. Laboratorioformazione.it, 1-6.

De Rossi, M. (2023). *Costruire l'azione didattica*. Lecce: Pensa Multimedia.

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2014). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.

Felisatti, E., & Clerici, R. (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. CLEUP.

Gardner, H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

Grion, V., & Restigian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.

Ligorio, B. (2003). *Come si insegna, come si apprende*. Roma: Carocci.

Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica. Framework TPACK (Koehler & Mishra, 2009)*. Roma: Carocci.

Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2020). Inclusion e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 260–273.

Sansonetti E., Restauri S., Zindato C. (2022), *Parola di Pepito 2 Discipline*. Teramo, Lisciani Scuola

Stanford, P. (2005). *Intelligenze multiple: come riconoscerle e svilupparle nella classe*. In *Difficoltà di Apprendimento* (pp. 33–42). Trento: Edizioni Erickson.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare Progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori Editore.

NORMATIVA

MIUR. Legge n. 104/1992: *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

MIUR. Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254: *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

MIUR. Legge n.107/2015: *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione*

Commissione Europea. 2018. *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C189, 1–13.

MIUR. Ordinanza Ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020: *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*.

MIM. Nota prot. 24/10/ 2023. *Linee guida per l'insegnamento delle discipline STEM nella scuola italiana*.

MIM. Legge 1/10/ 2024, n. 150. *Revisione della disciplina in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti, di tutela dell'autorevolezza del personale scolastico nonché di indirizzi scolastici differenziati*.

MIM. Ordinanza Ministeriale n. 3 9/01/ 2025, *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e nella valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado*.

SITOGRAFIA

Istituto Comprensivo Cittadella. (s.d.). *Sito istituzionale*. <https://iccittadella.edu.it/>

Sgarbossa, G. (s.d.). *Portfolio*. <https://unipd.padlet.org/gaiasgarbossa1/portfolio-quinto-anno-gi13lhd7cwuuup>

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

Curricolo primaria, classe seconda, disciplina matematica.

Progettazione annuale di classe.

Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), Istituto Comprensivo Statale di Cittadella 2022–2025.

Rapporto di Autovalutazione (RAV).

Regolamento di Istituto, aggiornato al 02/07/2024 con Delibera n.188/2024.

ALLEGATI

ALLEGATO 1

SCOPRIAMO LA SIMMETRIA alla scuola primaria

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI (Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave (Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)

Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

Matematica

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

- Riconosce e rappresenta forme del piano e dello spazio, relazioni e strutture che si trovano in natura o che sono state create dall'uomo.
- Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri.

Obiettivi di apprendimento (desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali aggiornate con i Nuovi scenari del 2018; per la scuola dell'infanzia vanno formulati)

- Classificare figure e oggetti in base a una proprietà, utilizzando rappresentazioni opportune, a seconda dei contesti e dei fini
- Argomentare sui criteri che sono stati usati per realizzare classificazioni
- Disegnare figure geometriche e costruire modelli materiali anche nello spazio

Obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico (cosa gli alunni sapranno e sapranno fare al termine del percorso, ossia quali azioni gli alunni metteranno in atto in relazione a quali contenuti)

- Individua simmetrie interne su oggetti, persone, figure ed elementi del territorio;
- Individua simmetrie esterne su oggetti, persone, figure ed elementi del territorio;
- Formula ipotesi sulla presenza di simmetrie e si confronta con i compagni di classe;
- Disegna figure ed elementi simmetrici;
- Costruisce elementi simmetrici;
- Argomenta sui criteri che sono stati usati per individuare le simmetrie.

Aggancio-attivazione (problematizzazione iniziale, domande essenziali/di lancio che danno senso all'esperienza, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)

La progettazione prevede diverse attività che permetteranno agli alunni di esplorare le simmetrie interne ed esterne partendo dall'osservazione della realtà circostante come la scuola e la casa estendendosi poi alla natura e al territorio limitrofo.

All'interno dell'esplorazione, per riuscire ad avere sempre maggiore consapevolezza della presenza e dell'individuazione delle simmetrie, si osserveranno anche la presenza di quest'ultime nel corpo, nel movimento, nei numeri, nelle lettere e nella carta.

Questa esplorazione di simmetrie individuate in vari elementi permetterà di arrivare alla presentazione del piano cartesiano, alla sua costruzione e al suo utilizzo.

Successivamente alla classe verranno proposte delle attività creative nelle quali sperimentare la simmetria attraverso tecniche artistiche e informatiche.

Il percorso viene avviato con un'individuazione delle preconcoscenze degli alunni sulla tematica che verrà affrontata e con il lancio dell'argomento tramite la ricerca, l'individuazione, la rappresentazione e la condivisione delle simmetrie presenti all'interno della classe e della propria casa.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Modalità di rilevazione e valutazione (quali compiti, prove, situazioni renderanno evidenti gli apprendimenti indicati dagli obiettivi di apprendimento dell'intervento; come verrà monitorato l'apprendimento; sulla base di quali criteri verranno valutate le evidenze raccolte; che tipo di restituzione potranno ricevere i singoli alunni e la classe/sezione)

Per la rilevazione e la valutazione degli apprendimenti saranno predisposti 3 momenti:

- **Valutazione iniziale** → vengono fatte emergere le preconcoscenze di ciascun alunno sulla tematica delle simmetrie. Vengono proposte alcune immagini contenenti simmetria interna e/o esterna e viene chiesto agli alunni se notano qualcosa in comune tra queste immagini. Vengono poi poste un paio di domande, ad esempio "Hai mai sentito la parola simmetria?" e "Cosa vuol dire secondo te?" per evidenziare eventuali conoscenze degli alunni sulla tematica

- **Valutazione in itinere** → a metà del percorso (prima della spiegazione teorica in cui verrà data la definizione di simmetria) viene fatto alla classe un breve test contenente alcune domande come ad esempio "Ti ricordi che ti era stato chiesto all'inizio se conoscevi la parola simmetria? Ora, sapresti spiegare cos'è, dove possiamo vederla? Sapresti disegnare un oggetto con simmetria?"

- **Valutazione finale** → vengono fatte emergere le conoscenze acquisite dagli alunni nel corso della progettazione. Verranno poste domande teoriche, come ad esempio "Cos'è la simmetria?", ma anche esercizi più pratici come la richiesta di disegnare delle simmetrie interne ed esterne.

Durante la proposta delle varie attività, attraverso discussioni, osservazioni ed elaborati grafici, avrò modo di seguire l'apprendimento di ogni alunno e di osservare come questo migliora e si rafforza nel corso del tempo. Per ogni contenuto affrontato verrà data la possibilità di osservare e creare ipotesi individuali che poi verranno condivise all'interno della classe e questo porterà a creare momenti di riflessione e discussione di gruppo o coppia in cui gli alunni presenteranno le proprie considerazioni e commenteranno quanto osservato/scoperto.

Inoltre, di ogni contenuto affrontato, verrà tenuta traccia nel quaderno di disciplina riportando il lavoro svolto e creando elaborati grafici che lo dimostrino.

Modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari

Durante tutto il percorso di apprendimento, agli alunni sarà data la possibilità di autovalutarsi in modo continuativo, tenendo traccia del filo delle esperienze sul proprio quaderno. Questo quaderno diventa uno strumento fondamentale per registrare le proprie ipotesi, osservazioni, riflessioni e rappresentazioni grafiche. Grazie a questa documentazione scritta, ogni alunno può osservare come le sue conoscenze si evolvano, approfondendosi e raffinando l'apprendimento delle simmetrie. Questa modalità di autovalutazione favorisce un apprendimento riflessivo, poiché permette di vedere concretamente come le idee si sviluppino e maturino nel tempo. Inoltre, gli alunni avranno modo di confrontare le proprie conoscenze accostando le tre prove di valutazione previste. Questo confronto consentirà loro di vedere con chiarezza i progressi fatti sia nell'acquisizione delle conoscenze teoriche sia nella capacità di rappresentazione grafica, apprezzando i miglioramenti e individuando dove poter ancora migliorare. Il percorso sarà arricchito anche dal confronto costante con i compagni di classe. Ogni alunno avrà la possibilità di condividere il proprio lavoro, le scoperte fatte, le ipotesi formulate e le domande sorte durante le attività. Questo dialogo permetterà non solo di riflettere sulle proprie osservazioni, ma anche di mettere in relazione quest'ultime con quelle dei compagni, contribuendo a creare una dinamica di scambio reciproco. In questo contesto, ogni alunno arricchisce e viene arricchito dalle esperienze degli altri, generando un clima di apprendimento collaborativo che stimola la curiosità e l'apprendimento collettivo. La pratica della valutazione tra pari sarà un elemento costante del percorso didattico. Condividendo idee e riflessioni, ciascun alunno può confrontare il proprio sapere con quello degli altri, ricevere consigli, suggerimenti e spunti per ulteriori esplorazioni. Le domande emergenti da questi confronti permetteranno al gruppo classe di ampliare le proprie conoscenze, promuovendo un ambiente di apprendimento dove il sapere si costruisce collettivamente e in modo continuo.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Pianificare le esperienze didattiche in ottica inclusiva.

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
13 ore	<ul style="list-style-type: none"> - Aula di classe - Giardino della scuola - Laboratorio di scienze - Palestra 	<p>Lancio dell'attività con individuazione delle preconoscenze. Esplorazione della simmetria in vari ambiti come a scuola, a casa, in natura, negli insetti, nel corpo e nei movimenti, nei numeri e nelle lettere, con la carta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lezione meta cognitiva • Laboratorio 	<ul style="list-style-type: none"> • quaderno di geometria • colla • matite colorate • matita • gomma • temperino • righello • carta • fogli bianchi • lim • foto • microscopi e vetrini • specchio • libro di testo 	<p>Viene introdotta la tematica delle simmetrie con una valutazione delle preconoscenze degli alunni. Il lancio dell'argomento avverrà tramite la ricerca, l'individuazione, la rappresentazione e la condivisione delle simmetrie presenti all'interno della classe e della propria casa. Successivamente si esploreranno simmetrie presenti in natura (piante e fiori), negli insetti (anche attraverso il microscopio), nel corpo e nei movimenti (attraverso l'osservazione del copro umano e giochi di movimento simmetrici con i compagni), nelle lettere e nei numeri (con l'ausilio dello specchio) e con la carta. Per ogni esplorazione è prevista un'attenta osservazione, elaborazione di ipotesi individuali, condivisione e confronto con il gruppo classe. Si fa sintesi di quanto scoperto ed emerso riportando tutto nel quaderno (spiegazione, disegni e foto).</p>
4 ore	<ul style="list-style-type: none"> - Uscita nel territorio di Cittadella - Aula di classe 	<p>Simmetrie a Cittadella (uscita nel territorio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio • Riflessione e discussione 	<ul style="list-style-type: none"> • quaderno di geometria • colla • matite colorate • matita • gomma • temperino • fogli bianchi 	<p>Uscita nel territorio per esplorare le simmetrie attorno a noi. Individuazione autonoma dei bambini di simmetrie interne ed esterne in quello che osservano. Successivamente si riportano tutte le nozioni e le foto in classe per una condivisione di gruppo. Si fa sintesi di quanto scoperto ed</p>

				<ul style="list-style-type: none"> • lim • foto 	emerso riportando tutto nel quaderno (spiegazione, disegni e foto).
6 ore	- Aula di classe	Piano cartesiano e simmetria (parte teorica)	<ul style="list-style-type: none"> • Lezione frontale • Riflessione e discussione 	<ul style="list-style-type: none"> • quaderno di geometria • colla • matite colorate • matita • gomma • temperino • fogli bianchi • fogli a quadretti • lim • foto • righello 	Introduzione e spiegazione di concetti teorici inerenti alla simmetria soffermandosi anche sul piano cartesiano per poter dare la possibilità di creare simmetrie precise.
7 ore	- Aula informatica - Laboratorio di ceramica - Aula di classe - Atrio/Palestra	Creazione di simmetrie al pc e nell'arte con maschere e ceramica	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio 	<ul style="list-style-type: none"> • computer • quaderno di geometria • colla • matite colorate • matita • pennarelli • pennelli • tempere • acquerelli • forbici • cartoncino • fogli di carta trasparente • gomma • temperino • lim • ceramica e utensili per lavorarla • prodotti realizzati 	Creazione libera e autonoma di robot simmetrici al computer. Esplorazione delle simmetrie nell'arte con le maschere e con la ceramica. Si fa sintesi di quanto scoperto ed emerso riportando tutto nel quaderno (spiegazione, disegni e foto). Al termine del percorso, si presenta il progetto ai genitori degli alunni della classe tramite la realizzazione di un gallery tour. Verrà raccontato il percorso mostrando quello che è stato realizzato attraverso l'utilizzo di foto e gli elaborati realizzati.

ALLEGATO 2

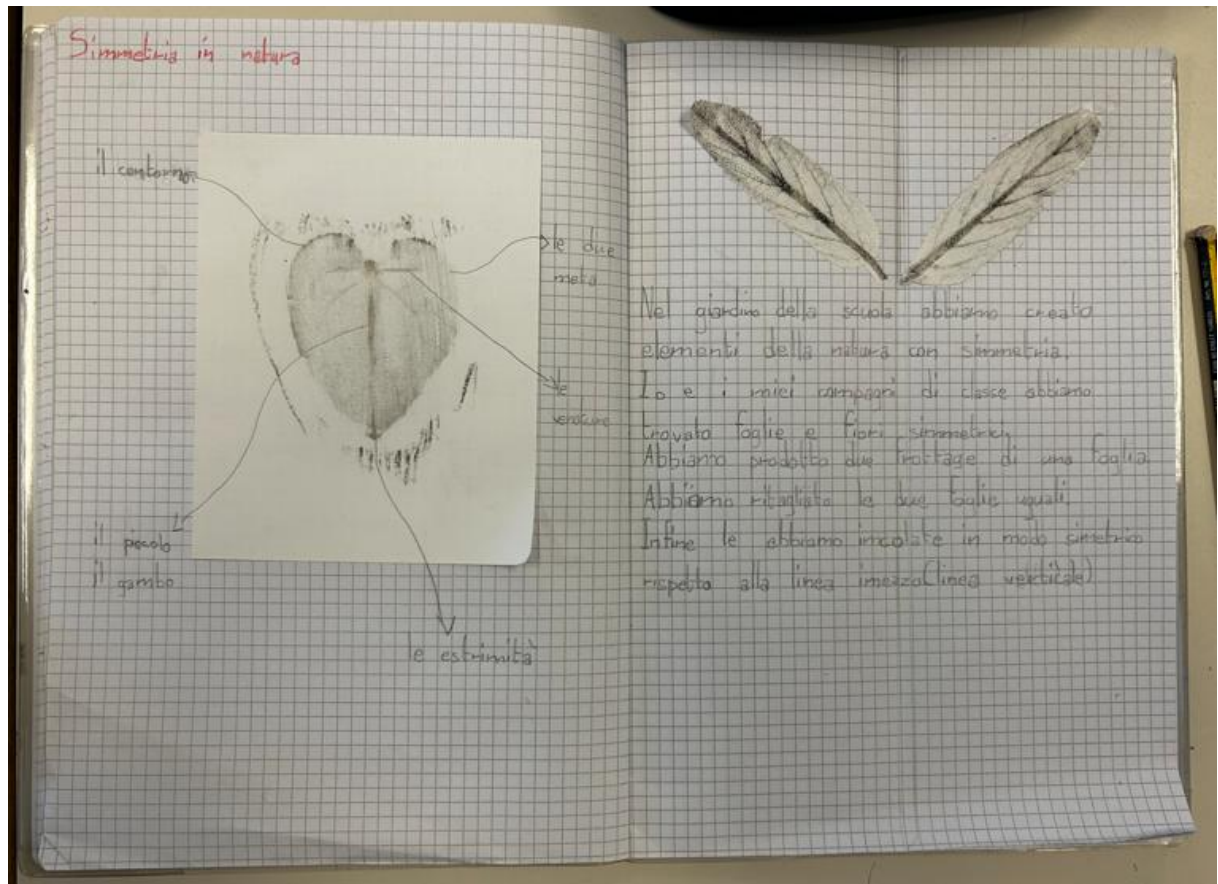


Figura 4 Esempio di pagina di quaderno "diario di bordo"

ALLEGATO 3

Per iniziare ...



Guarda queste 3 immagini: hanno qualcosa in comune? Che cosa?

Hai mai sentito la parola **simmetria**?

Cosa vuol dire, secondo te, la parola **simmetria**?

Valutazione iniziale

Per concludere...

Che cos'è la simmetria?

Disegna un oggetto con simmetria interna (utilizza un asse di simmetria verticale o orizzontale e indica quale hai usato)

Disegna due oggetti con simmetria esterna (utilizza un asse di simmetria verticale, orizzontale o diagonale e indica quale hai usato)

Valutazione finale

Continuiamo ad esplorare

Ti ricordi che ti era stato chiesto all'inizio se conoscevi la parola **simmetria**? Ora, dopo le esperienze fatte, sapresti spiegare cos'è?

Sapresti fare alcuni esempi di dove si può osservare la simmetria?

Sapresti disegnare un oggetto con simmetria?

Valutazione intermedia

NOME.....

COGNOME.....

OBIETTIVO	RAGGIUNTO	RAGGIUNTO PARzialmente	NON RAGGIUNTO
Individua simmetrie interne su oggetti, persone, figure ed elementi del territorio			
Individua simmetrie esterne su oggetti, persone, figure ed elementi del territorio			
Formula ipotesi sulla presenza di simmetrie e si confronta con i compagni di classe			
Disegna figure ed elementi simmetrici			
Costruisce elementi simmetrici			
Argomenta sui criteri che sono stati usati per individuare le simmetrie			

Griglia di valutazione

RINGRAZIAMENTI

Vorrei dedicare questo spazio per ringraziare chi mi ha permesso il raggiungimento di questo importante traguardo.

Innanzitutto desidero ringraziare la mia relatrice, la professoressa Zorzi Eleonora, per aver accolto la mia proposta di tesi, per avermi guidata nello sviluppo e nella realizzazione del lavoro sempre con disponibilità e preziosi consigli. La ringrazio per il tempo dedicatomi e per il supporto che mi ha fornito durante un intero anno al fine di dare valore a questo percorso e realizzarlo al meglio delle mie capacità.

Vorrei poi ringraziare tutti gli alunni e le alunne della classe 4[^]C, ora 5[^]C, della scuola primaria "De Amicis" dell'Istituto Comprensivo Statale "Carmignano – Fontaniva", con cui ho avuto l'opportunità di realizzare il mio progetto. Ringrazio la classe per aver accolto con molta curiosità ed entusiasmo la proposta e per aver partecipato attivamente a tutti gli incontri offrendo spunti preziosi che hanno arricchito e reso significativo il lavoro.

In particolare ringrazio l'insegnante Sabrina Zurlo, che ha accolto con interesse e senza esitazioni la mia proposta, dimostrando fin dal primo momento fiducia e disponibilità nei miei confronti.

Un ringraziamento speciale va anche all'insegnante Sabrina Campagnolo, guida preziosa del mio percorso universitario. La ringrazio per avermi mostrato la bellezza dell'insegnamento, per aver condiviso preziosi consigli e per essere sempre stata un punto di riferimento, rappresentando un grandissimo esempio dell'insegnante che desidero diventare.

Vorrei inoltre ringraziare tutti gli alunni incontrati nel corso dei miei anni di tirocinio che mi hanno permesso di mettermi in gioco, di crescere e di sentirmi nel posto giusto. Grazie a loro ho imparato tanto e senza di loro non sarei la maestra che aspiro a essere oggi.

Il ringraziamento più grande va alla mia famiglia.

A mamma e papà per aver sempre creduto in me anche quando io stessa non riuscivo a farlo. Per avermi spronata a dare il meglio, sostenendomi senza mai pretendere il massimo ma essendo sempre orgogliosi dei miei risultati. Per avermi accompagnata passo dopo passo in questo percorso di crescita personale e professionale, insegnandomi a non arrendermi mai.

A Luca che mi ha insegnato la resilienza e a non abbattermi di fronte agli ostacoli, e che è sempre riuscito a strapparmi un sorriso e una risata anche nei momenti più complicati.

Ad Anna che mi è stata vicina nei momenti più impegnativi, offrendomi conforto e incoraggiamento, sostenendomi nello studio e nei giorni di esame, aiutandomi a ritrovare forza e fiducia in me stessa.

A tutte le mie amiche, a quelle presenti sin dall'inizio e a quelle conosciute più recentemente. Vi ringrazio per i colori che date alla mia vita, per la vostra presenza costante, per saper ascoltare e per esserci nei momenti in cui ne ho più bisogno.

In particolare, un grazie ad Anna, compagna dal primo giorno di asilo all'ultimo esame universitario con cui sono cresciuta e ho condiviso lo stesso sogno di diventare insegnanti. Grazie per aver reso più leggere le giornate universitarie, per aver diviso con me fatiche e soddisfazioni e per aver sempre riconosciuto e valorizzato il mio impegno e la mia dedizione.

Un grazie speciale a Gaia, compagna di università ma soprattutto di avventure. Grazie per avermi aiutata a riprendere in mano la mia vita, insegnandomi ad affrontare il mondo universitario (e non solo) con un po' più di leggerezza, meno preoccupazioni e maggiore spontaneità.

Un grazie di cuore ad Anna, mia sostenitrice e fan numero uno. Grazie per la semplicità e la bontà che porti nella mia vita, per aver gioito con me e per me ad ogni traguardo raggiunto, grande o piccolo che sia. Grazie per avermi sempre sostenuta, per aver saputo starmi accanto e comprendermi pur non avendo vissuto direttamente certe situazioni.

Un grazie sincero a Giorgia, per esserci stata nei momenti più delicati, per riuscire a capirmi con un solo sguardo e per permettermi di essere me stessa senza mai sentirmi giudicata.