

**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

**Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia Applicata-FISPPA**

**Corso di Laurea Magistrale in
Pedagogia**

**“Come non detto”: la comunicazione non verbale dalla filosofia
del linguaggio ordinario alla pratica educativa.**

Relatore: Prof. Simone Aurora

Laureanda: Alice Frisoni

Matricola 2139246

Anno Accademico 2025-2026

Indice

<i>Introduzione</i>	1
 Capitolo 1 – Il linguaggio non verbale come tema filosofico: chi non parla?	4
1.1 Frege e “il primo Wittgenstein”: proposizionalismo in filosofia analitica	6
1.1.1 <i>Gottlob Frege: antipsicologismo, senso e significato</i>	7
1.1.2 <i>Ludwig Wittgenstein: l’isomorfismo tra linguaggio e realtà</i>	10
1.2 La rottura del proposizionalismo: il “secondo Wittgenstein” e la filosofia del linguaggio ordinario	16
1.2.1 <i>Il “fare” attraverso il “dire”: gli atti linguistici di Austin</i>	20
1.2.2 <i>Il contributo di Searle e l’estensione degli atti linguistici</i>	26
1.2.3 <i>La teoria di Grice: tra intenzione e implicatura</i>	31
1.3 Sintesi e prospettive di sviluppo	37
 Capitolo 2 – La comunicazione non verbale nelle interazioni umane: un’analisi psico-antropologica	38
2.1 Spazio e contesto: la contaminazione antropologica del pensiero griceano	39
2.1.1 <i>Dallo spazio alla scena: l’intenzione comunicativa secondo Goffman</i>	43
2.2 Metacomunicazione: “la fuga inconscia di informazioni non verbali”	47
2.2.1 <i>Non si può fare a meno di comunicare: i cinque assiomi di Watzlawick</i>	49
2.2.2 <i>I segni alogici della comunicazione: tra viso e corpo</i>	53
2.2.3 <i>Punteggiatura e ritmo delle interazioni: cinesica, prosodia e paralinguistica</i>	57
2.3 Sintesi e prospettive di applicazione pedagogica	66
 Capitolo 3 – Il linguaggio non verbale in pedagogia: sfida o risorsa?	67
3.1 Il risveglio delle coscienze: la comunicazione nelle pratiche educative	68
3.1.1 <i>Stili comunicativi nei contesti educativi e scolastici</i>	69
3.1.2 <i>Il linguaggio non verbale come sfida: bias cognitivi e insidie relazionali</i>	76
3.2 Il non verbale come risorsa educativa, pedagogica e didattica	81
3.2.1 <i>Oltre la parola: il canale visivo-gestuale nei Bisogni Educativi Speciali</i>	85
3.3 “Giochi linguistici” non verbali: esempi di attività metacomunicative	94

<i>3.3.1 “Occhi, specchio dell’anima”: contatto visivo, empatia ed emozioni</i>	95
<i>3.3.2 Ascolto, paraverbale e gestualità</i>	96
<i>Conclusioni</i>	98
<i>Indice delle figure</i>	100
<i>Bibliografia</i>	101

Introduzione

Il presente lavoro, dal titolo “‘Come non detto’: la comunicazione non verbale dalla filosofia del linguaggio ordinario alla pratica educativa”, ha come obiettivo la disamina multidisciplinare del linguaggio non verbale a partire dalla filosofia del linguaggio, ambito che si è ritenuto fondamentale e che è stato assunto in un dialogo costante con la riflessione pedagogica attorno al medesimo tema. Il non verbale, infatti, seppur indagato principalmente all’interno di contesti sperimentali e di matrice psicologica, è componente comunicativa intrinseca dell’esperienza di vita quotidiana di ogni individuo e si rivela inoltre decisiva all’interno dei contesti di educazione e istruzione, fondati sulla relazione e interazione con l’altro. Come primo obiettivo si è posta, dunque, l’individuazione del linguaggio non verbale a partire dalle riflessioni dei filosofi del linguaggio ordinario, che nel secolo scorso hanno permesso di rompere la tradizione proposizionalista, che poneva al centro degli studi linguistici la sola parola parlata. Attraverso i capostipiti della filosofia analitica, tra cui Frege e Wittgenstein, si è pertanto indagata quest’ultima tradizione, la cui epistemologia antipsicologista esclude il non verbale e il paralinguistico e nel solco della quale viene effettuato uno studio della proposizione unicamente in termini di verità e isomorfismo rispetto alla realtà che essa rappresenta. Con la filosofia del linguaggio ordinario si riconosce, invece, un avvicinamento alla componente pragmatica del linguaggio, che mette al centro l’individuo come colui che comunica intenzionalmente, all’interno di diversi contesti e in grado di produrre effetti nell’interlocutore. Con Austin, Searle e la teorizzazione dell’atto linguistico completo, si è individuata una tripartizione all’interno del linguaggio, che viene quindi descritto come composto da un contenuto verbale

(locuzione), dall'azione che si compie parlando (illocutivo) e dagli effetti che tale azione produce (perlocutivo), aprendo la riflessione verso il ruolo dell'altro come ricettore e interlocutore e attorno al concetto di intenzione comunicativa. Tale concetto è stato meglio approfondito da Grice, il quale si sofferma sulla nozione di implicatura come implicito scambio di informazioni più o meno intenzionale tra gli individui e sul ruolo del contesto di enunciazione nella formulazione, comprensione e cooperazione comunicativa degli individui all'interno dell'interazione. La disamina filosofica che si è compiuta è stata mossa da un'esigenza puramente pedagogica: la comprensione della relazione educativa come pratica trasformativa e complessa. È risultato inoltre necessario affrontare il medesimo tema in ottica psicoantropologica. La disamina psico-antropologica ha, di fatto, permesso di individuare le componenti costitutive del non verbale (segni logici, alogici, paralinguistici) ponendo l'attenzione al soggetto comunicante come colui che esibisce, in contesti sociali e privati, tale patrimonio non verbale. Attraverso l'utilizzo della scala di comunicazione non verbale di Crystal sono stati indagati il comportamento spaziale, i segni alogici e i segni prosodici così come il processo di interpretazione metacomunicativo. Con la prossemica di Hall e l'approccio drammaturgico di Goffman si è indagato il comportamento spaziale e il contesto come primo vincolo comunicativo, ma allo stesso tempo come indicatore di relazione tra gli individui. Attraverso gli studi sulla metacomunicazione è stato poi possibile indagare i segni alogici e gli assiomi della comunicazione umana come tentativo da parte dell'uomo di comprendere l'altro e di porsi in ricezione con l'altro all'interno delle interazioni. Con i segni prosodici, infine, si è indagata la componente vocale non verbale del linguaggio. Attraverso questi temi è stato quindi possibile confutare la presunta supremazia del linguaggio unicamente verbale, sottolineando l'importanza di saper riconoscere e riconoscersi nell'utilizzo di espedienti comunicativi non verbali che, dipendentemente dal contesto, influenzano i comportamenti propri e quelli altrui, fino alla realizzazione di convenzioni e tacite regole sociali, culturalmente situate. La disamina pedagogica è stata, infine, operata prendendo in esame i contesti educativi e, nello specifico, l'ambiente classe, all'interno del quale la componente comunicativa verbale -e non- riveste un ruolo fondamentale sia per l'apprendimento e l'istruzione degli educandi, sia per la creazione di un clima favorevole allo sviluppo personale e individuale di ogni membro coinvolto. È stata, pertanto, operata una ripresa dei temi

filosofici e delle componenti costitutive e metacomunicative del non verbale (segni logici, alogici, paralinguistici) al fine di analizzare quelle situazioni e/o stili comunicativi maggiormente efficaci in rapporto agli obiettivi prefissati. Successivamente sono stati proposti spunti di riflessione attorno alle insidie e ai bias cognitivi contenuti e veicolabili attraverso il non verbale, così come rispetto alla sollecitazione e ai consigli riguardanti il non verbale come risorsa educativa, pedagogica e didattica. In ultima analisi è stata approfondita la didattica inclusiva in alcuni casi di Bisogni Educativi Speciali (BES), dai quali si è evinto come l'utilizzo di espedienti didattici non primariamente proposizionali possano essere fonti di apprendimento e di progettazione curricolare attuabili e arricchenti per tutta la popolazione scolastica. In chiusura sono stati, infine, proposti alcuni percorsi e attività ludico-ricreative, volte all'allenamento e allo sviluppo di competenze non verbali e metacomunicative. La comunicazione non verbale è l'“ambiente silenzioso” in cui la relazione educativa può fiorire al di là della semplice parola parlata poiché soprattutto attraverso il comportamento, il movimento corporeo, la paralinguistica e l'emotività si può costruire un incontro autentico con l'altro. È quindi attraverso il riconoscimento e la riflessione attorno al non verbale che anche il “non detto” diventa un'occasione profonda per la costruzione di senso.

Capitolo 1 – Il linguaggio non verbale come tema filosofico: chi non parla?

La filosofia contemporanea, che viene fatta tradizionalmente iniziare dopo la morte di Hegel (1831), è tale poiché contempla questioni ancora oggi significative; nel nostro caso, essa è importante perché vede la nascita della disciplina della filosofia del linguaggio, origina dalla contaminazione della riflessione filosofica con quella linguistica agli inizi del secolo scorso. Pur riconoscendo le origini antiche di tale contaminazione, risalente già ai tempi di Platone e Aristotele (Gensini, 2022), è in questo periodo che si radica l'idea che i problemi filosofici siano, in realtà, problemi linguistici; l'assunzione di tale idea ha obbligato molti filosofi ad indagare il rapporto tra pensiero e linguaggio, tra individuo e lingua (De Palo, 2018). Attorno al XX secolo, in particolare, emergono nuovi quesiti rispetto a questi rapporti: l'individuo è attore libero nel linguaggio o è vincolato da un uso strumentale dello stesso? Esiste qualcuno che parla o è il linguaggio stesso a esprimersi attraverso i parlanti? E, in sintesi, chi parla? Chi è il vero soggetto parlante? Nel panorama filosofico culturale tardo ottocentesco e primo novecentesco due sono state le risposte offerte e da queste hanno preso vita due correnti in conflitto tra loro: quella di tipo formalista e quella di tipo funzionalista. La prima opera secondo l'idea di una lingua intesa come forma o sistema autonomo ("machine à parler") indipendente dal soggetto. Su questa base formalista si sono quindi sviluppate due correnti diverse circa la natura del linguaggio: lo strutturalismo di Saussure e il generativismo di Chomsky. In Saussure si delinea il tema di un soggetto parlante appartenente a una massa parlante che opera secondo un linguaggio inteso come "fatto plurale" composto dalla "langue", deposito sociale di valori a cui si ha accesso per via inconscia, e dalla "parole", l'atto consapevole del singolo nel proferire segni (a loro volta composti da significante e significato). Con *langue* s'intende indicare il sistema di segni e con *parole* l'utilizzo effettivo degli stessi. In Chomsky, invece, il focus si sposta sulla natura del linguaggio, che viene fatto derivare dalle componenti cerebrali che ogni individuo dispone e che presenta una forma autonoma rispetto alla sua funzione. In entrambe le correnti citate, quindi, prevale un'idea di linguaggio come sistema autonomo e come codice chiuso rispetto all'individuo che ne è fruitore passivo e spesso inconscio. Prevale, pertanto, lo studio

del linguaggio a partire dalla sintassi, ovvero dalle regole e dai rapporti tra segni, e dalla semantica, che si occupa invece dei significati attribuiti ai segni.

Diametralmente opposta è, invece, la corrente funzionalista che, già dal nome, suggerisce l'intendimento della lingua come organismo funzionale che nutre e ricopre funzioni diverse in virtù delle esigenze del parlante (De Palo, 2018). La risposta che l'idea funzionalista produce rispetto ai quesiti di partenza è, quindi, l'affermazione di un soggetto parlante come attore libero che si esprime e modifica il linguaggio a partire dalle proprie esigenze. La pragmatica ha in questa corrente una piena fioritura in quanto è la disciplina che studia i rapporti tra i segni e l'utilizzo che ne fanno gli individui.

Rispetto ai quesiti enunciati in precedenza e agli sviluppi principali della filosofia contemporanea, appare evidente come la tematica del soggetto parlante si declini unicamente in rapporto al linguaggio verbale. Eppure, intuitivamente, noi riconosciamo, nella vita quotidiana, un largo utilizzo del linguaggio non verbale o paraverbale inteso "forma di interazione per gli antenati della specie umana" (Mastronardi, 2016, p. 28). Con comunicazione non verbale si intende un sistema linguistico composto da vari aspetti:

- presentazione: andatura, aspetto, abbigliamento, comportamento spaziale, postura contatto fisico;
- segni logici (coscienti e intenzionali): emblemi, gesti illustratori e regolatori;
- segni analogici (innati): espressioni facciali, manifestazioni dell'emozione, gesti auto-, alter- od oggetto-adattatori;
- segni vocali non verbali: segni prosodici, segni paralinguistici, rumori emozionali (Mastronardi, 2016), che concorrono alla definizione del significato di ciò che si dice e si compie.

Secondo Birdwhistell (1970) la comunicazione verbale occupa, infatti, solo il 35% della comunicazione umana: il resto è di natura non verbale.

Sulla base di queste considerazioni possiamo, dunque, affermare che coloro che non emettono suoni e parole, e che quindi tecnicamente "non parlano", non siano soggetti parlanti? E se questi soggetti "non parlano", e quindi non possono nominare o enunciare ma solo essere nominati ed enunciati, in che misura essi si possono ancora definire "soggetti"? Ovviamente si sta compiendo volutamente una forzatura semantica dei termini presi in esame, ma se allarghiamo lo sguardo al di fuori della semplice

riflessione linguistico-filosofica, questi quesiti risultano di vitale importanza non solo per la rivendicazione delle forme alternative di comunicazione, e quindi di linguaggio, ma altresì per il riconoscimento della soggettività e dignità di tutti quegli individui che potrebbero fare un uso esclusivo del linguaggio non verbale. Fondamentale è, quindi, una rivendicazione del ruolo che il linguaggio non verbale ricopre all'interno della locuzione ed enunciazione. La riflessione linguistica analizzata in questa trattazione ribalta quindi la domanda originale in un "chi non parla?" e trasforma il "soggetto parlante" in un "soggetto comunicante". Questo primo capitolo, nello specifico, è volto alla comprensione del panorama filosofico culturale in cui prende forma il proposizionalismo, ovvero l'intendimento della proposizione e del linguaggio verbale come sistema prediletto e dominante della comunicazione, per poi giungere al pensiero di quegli autori che, più vicini a una visione pragmatica del linguaggio, fungono da "apripista" per le riflessioni sul non verbale in ambiente antropologico, psicologico e pedagogico.

1.1 Frege e "il primo Wittgenstein": il proposizionalismo in filosofia analitica

Per raggiungere lo scopo precedentemente annunciato, si è deciso di operare un'analisi critica di uno specifico filone della filosofia contemporanea e dei suoi principali esponenti: la filosofia analitica. Tale scelta deriva dall'impostazione volutamente rigorosa e logico-formale di tale corrente, che permette un approfondimento e un'attenzione particolare in rapporto alla terminologia e alle definizioni proposte, ma anche l'individuazione di quel logocentrismo che è nostra prerogativa contestare (Newen, 2010). Grazie soprattutto alle opere di Ludwig Wittgenstein, si assisterà quindi ad un passaggio epistemologico che ci permetterà di spostare l'attenzione dall'idea di un linguaggio ideale a quella del linguaggio ordinario, che trova il suo senso profondo nell'uso. All'interno della corrente analitica, infatti, è necessario distinguere tra coloro che mirano al raggiungimento di un linguaggio ideale e coloro che invece s'interrogano sul linguaggio ordinario. La prima corrente utilizza il metodo dell'analisi logica per giungere alla costruzione di un linguaggio ideale a partire da quello ordinario. Con "ideale" s'intende un sistema linguistico che permette di esprimere tutto ciò che vorremmo dire in modo chiaro e logicamente univoco. La seconda corrente, invece,

pone alla base della filosofia del linguaggio lo studio del sistema ordinario a partire dal suo uso all'interno dei diversi contesti espressivi (Newen, 2010). Wittgenstein rappresenta un punto cardinale in questa trattazione in quanto le sue opere giovanili e più mature fungono da testi paradigmatici per le due diverse impostazioni della filosofia analitica del linguaggio (Newen, 2010). Prima ancora di giungere a questo autore è però a mio avviso importante riportare il pensiero di un importante filosofo che pone le basi per molti percorsi filosofici a lui coevi e successivi, nonché per lo stesso Wittgenstein: Gottlob Frege, il quale s'inserisce a pieno titolo nella corrente del linguaggio ideale e del pensiero proposizionalista.

1.1.1. Gottlob Frege: antipsicologismo, senso e significato

All'interno della corrente analitica prenderemo in esame dapprima Gottlob Frege (1848-1925), considerato da alcuni come il primo filosofo analitico (Casalegno, 1998). Il suo programma filosofico appare di particolare interesse sia perché pone le basi per il pensiero wittgensteiniano, sia perché ritroviamo in lui una forte diffidenza verso il linguaggio ordinario. Frege infatti afferma, in un suo scritto del 1879: “compito della filosofia è spezzare il dominio della parola sullo spirito umano, svelando gli inganni che, nell'ambito delle relazioni concettuali, traggono origine, spesso quasi inevitabilmente, dall'uso della lingua, e liberare così il pensiero da quanto di difettoso gli proviene soltanto dalla natura dei mezzi linguistici [...]” (Frege, 1879 p. 109).

A partire da questa affermazione, da cui si ricava la concezione di un linguaggio ordinario pieno di insidie e “difettoso”, Frege elabora la sua *ideografia*, ossia di “un linguaggio artificiale che aveva elaborato per poter formulare in modo rigoroso le dimostrazioni matematiche” (Casalegno, 1998 p. 23). L'obiettivo di Frege è dunque quello di analizzare il mondo, o meglio le proposizioni che lo descrivono, attraverso la disciplina logica, disciplina che, a partire dalla sillogistica aristotelica, si rinnova proprio grazie alla sua opera *Ideografia* del 1879 (Newen, 2010).

A partire dalla sua opera *I fondamenti dell'aritmetica* (1977, da ora in poi FA) comprenderemo il progetto di una filosofia del linguaggio basata sul rigore della logica e soprattutto antipsicologista. Fondamentale è, dapprima, inserirsi nella terminologia dell'autore e nella sua riflessione linguistica a partire dal concetto di numero. In

particolare, vaglieremo il suo antipsicologismo, la dicotomia tra oggettivo e soggettivo, le nozioni di rappresentazione, oggetto, pensiero, significato e senso.

All'interno di FA Frege esprime il suo antipsicologismo in diverse modalità, prime tra tutte la distinzione tra gli enunciati sintetici e quelli analitici (Newen, 2010). Un enunciato, o la giustificazione di un enunciato, si definisce analitico se è dimostrabile solo attraverso leggi logiche di carattere generale; quelli di tipo sintetico, invece, richiedono ulteriori verità e leggi di carattere specifico. Per cogliere meglio tali concetti si considerino questi enunciati:

- 1) “piove o non piove”
- 2) “adesso a Tubinga splende il sole”.

Nel primo caso si sta facendo riferimento a una casistica logica per cui la realtà è “p” (“piove”) o “non p” (“non piove”); nel secondo, è necessaria un'analisi ulteriore di tipo sensoriale (Newen, 2010). L'utilizzo stesso del termine “adesso” individua un contesto specifico in cui tale enunciato si applica. Ciò che permette a prima vista un netto riconoscimento dell'uno o dell'altro tipo è, dunque, la presenza o meno della sfera percettiva-sensoriale: una legge di carattere generale rinuncia a tale sfera e non è condizionabile da essa; diversamente accade per quelle di natura specifica. La dimensione percettiva è infatti per Frege dominio della psicologia, dalla quale vuole distinguere la logica: “Separare nettamente lo psicologico dal logico, il soggettivo dall'oggettivo” (Frege, 1977 p. 219).

Sulla distinzione tra oggettivo e soggettivo si basa anche la trattazione delle tre entità principali previste dal programma filosofico del filosofo e logico tedesco: rappresentazioni, oggetti, pensieri. Partendo dalle rappresentazioni, Frege afferma sul numero: “[...] il numero non costituisce un oggetto della psicologia, né può considerarsi un risultato di processi psichici, proprio come non può considerarsi tale, per esempio, il Mare del Nord” (Frege, 1977 p. 255). Le rappresentazioni, intese come l'esito di processi psichici di natura individuale, sono costituite da tutto ciò che è soggettivo e di natura sensoriale (Newen, 2010) e comprendono le immagini, le sensazioni e gli stati d'animo che evocano in noi le parole: tutto ciò che è privato e, in quanto tale, incomunicabile e indivisibile (Casalegno, 1998). L'oggettività, invece, è data dal valore di verità stabile esibito da un certo enunciato; può essere localizzata spazio-temporalmente (es: il Mare del Nord) oppure essere un “non reale-oggettivo”

(es: il numero). La logica, pertanto, si occupa dell'oggettivo ed esclude le rappresentazioni. Evidente è allora la posizione dell'autore: tutto ciò che pensiamo, facciamo o esprimiamo ed è di natura istintuale, o deriva da sensazioni, è escluso dal linguaggio ideale e non può essere scientificamente trattabile. Sempre attorno all'oggettività Frege ribadisce: "parlando di oggettività, io intendo una indipendenza del nostro sentire, intuire, rappresentare, dal nostro formarci immagini mentali in base al ricordo di precedenti sensazioni[...]" (Frege, 1977 p. 258). Questa specie di accanimento contro le rappresentazioni e la psicologia è da ricondurre alla ricerca, da parte dell'autore, di una definizione rigorosa di significato e di senso.

La ricerca di una definizione rigorosa di "significato", in particolare, si intreccia con la disamina di "oggetti" e "concetti"; scrive Frege: "un concetto è una funzione il cui valore è sempre un valore di verità", mentre "oggetto è tutto quel che non è in funzione, la cui espressione pertanto non reca con sé alcun posto vuoto" (Frege, 1977 p. 14-16). La funzione possiamo identificarla con l'idea matematica di operazione o di regola, quale potrebbe essere la somma o l'elevazione al quadrato, in simboli: " $()+()=()$ "; " $()^2$ ". Il termine concettuale è, pertanto, l'espressione funzionale derivata da un enunciato, il suo significato è il concetto stesso. L'oggetto è, invece, l'argomento che completa le espressioni funzionali sopracitate. Il concetto-funzione è, pertanto, "insaturo" e necessita sempre di un argomento per essere vero logicamente. Riportato nel linguaggio naturale potremmo dire che nella frase:

"Socrate è mortale" la funzione è " $()$ è mortale" l'argomento-oggetto è "Socrate". L'oggetto è il nome proprio e il suo significato designa l'oggetto stesso.

Il terzo ente previsto dal programma filosofico di Frege, protagonista dunque della sua filosofia del linguaggio che assume come proprio modello la matematica, è il pensiero. Interessante notare come l'autore inquadri questa facoltà mentale nell'ambito dell'oggettivo, elemento che svela ancora l'antipsicologismo di Frege. Il pensiero è per lui oggettivo perché appartiene all'ambito della logica: può essere compreso da molte persone, ha validità atemporale e non viene creato, ma scoperto. Il pensiero non è rappresentazione perché è accessibile a tutti ed è quindi un oggettivo-non reale (Newen, 2010). Le rappresentazioni, inoltre, appartengono esclusivamente all'individuo, mentre i pensieri invece sussistono autonomamente (Casalegno, 1998). Vediamo, quindi, gli oggetti, abbiamo rappresentazioni e afferriamo i pensieri (Newen, 2010). Essendo

oggettivo, il pensiero può essere vero o falso; per i nostri scopi è interessante ciò che rende non scientifico un enunciato o un pensiero per Frege, ovvero tutte quelle parole che richiamano al “tono” e al “colore”, ossia a ciò che noi definiremmo paraverbale: “quel che in poesia si può chiamare il tono, la fragranza o gli effetti di luce e ombra, quel che viene reso con la cadenza e il ritmo non appartiene al pensiero” (Frege, 1918 p. 51). Non solo, quindi, Frege si muove all’interno di una dicotomia tra oggettività e soggettività, in cui si esclude l’intersoggettività che è alla base della convenzione su cui noi spesso operiamo inconsciamente, ma non si sofferma nemmeno su ciò che, seppur non muti la verità degli enunciati, è costitutivo della comunicazione umana come l’intenzione di trasmettere uno stato d’animo o un sentire. Definendo, infine, il senso come il “contenuto dell’enunciato”, ovvero indicando il pensiero e l’enunciato come elementi aventi “come senso il pensiero espresso e come significato il suo valore di verità” (Newen, 2010) Frege afferma anche l’impossibilità del pensiero e degli enunciati di contenere al proprio interno elementi derivanti dal contesto: infatti “se li contenesse, il suo valore di verità sarebbe determinato solo in relazione al contesto, il quale potrebbe cambiare da una situazione enunciativa all’altra” (Newen, 2010 p. 31). Nella seconda parte del capitolo, il contesto diverrà invece un tema fondamentale così come la mutabilità degli enunciati rispetto ad esso. Nel linguaggio ideale che Frege vuole indagare è necessario che siano esclusi i diversi sensi attribuibili a un nome dai parlanti, che sono intesi quindi come difetti del linguaggio naturale. Il senso dei termini deve essere fissato una volta per tutte (Casalegno, 1998). La presenza del pensiero di questo autore nella trattazione che stiamo affrontando è giustificata ci aiuta a capire come gli elementi psicologici della comunicazione siano stati spesso intesi come marginali e non scientifici; non logici e non rappresentativi della realtà, essi non influenzano la verità di un enunciato e non concorrono al senso e al significato dello stesso.

1.1.2. Ludwig Wittgenstein: l’isomorfismo tra linguaggio e realtà

Sulla scia di Frege si colloca il primo Wittgenstein (1889-1951), una delle figure centrali nel pensiero del XX secolo e rilevante protagonista della “svolta linguistica” che contraddistingue la filosofia della prima metà del Secolo scorso (Gensini, 2022). Affronteremo il suo pensiero attraverso i suoi scritti più rilevanti, avvalendoci ove

possibile della lettura e del commento degli stessi da parte del filosofo inglese Bertrand Russell (1872-1970). In questa istanza analizzeremo il *Tractatus logico-philosophicus* (TLP, 1921), emblema del “primo Wittgenstein”.

Bertrand Russell, introducendo il testo, accenna un accostamento della dimensione sintattica al pensiero del primo Wittgenstein. Se si definisce come sintassi l’insieme di regole che intercorrono tra i segni e gli oggetti, Russell può riconoscere la volontà da parte di Wittgenstein di mostrare le problematiche della filosofia tradizionale “prendendo le mosse dai principi del simbolismo e dalle relazioni che in ogni lingua devono esserci tra le parole e le cose” (Wittgenstein, 1921 p. 11). Allo stesso tempo si configura un’opera semanticamente incentrata sulla nozione di verità (Casalegno, 1998). Il lavoro del filosofo, quindi, si muove su un piano rigorosamente logico-referenziale e indipendente da interpretazioni semantico-linguistiche ordinarie. Vengono infatti meno e non sono indagati i fattori circostanziali, emotivi e soggettivi, tipici della comunicazione comune (Gensini, 2022). La stessa modalità di scrittura adottata nel TLP rappresenta una ricerca di rigore e di logicità: ad ogni enunciato corrisponde un numero e a ogni numero appartiene per lo più un unico enunciato o solo pochi enunciati (Newen, 2010). Il TLP è, inoltre, diviso in 526 sezioni, suddivise a loro volta in sette sezioni principali: *1. Il mondo è tutto ciò che accade; 2. Ciò che accade, il fatto, è un sussistere di stati di cose; 3. L’immagine logica dei fatti è il pensiero; 4. Il pensiero è la proposizione munita di senso; 5. La proposizione è una funzione di verità delle proposizioni elementari; 6. La forma della funzione di verità è $[p-, \xi-, N(\xi-)]$; 7. Su ciò, di cui non si può parlare, occorre tacere.* (Wittgenstein, 1921). Addentrandosi dentro le pagine dell’autore, emerge preponderante il suo assunto di base, il quale afferma che le proposizioni elementari sono immagini di stati di cose, e tutte le proposizioni sono funzioni di verità delle proposizioni elementari contenute in esse (Newen, 2010). Una proposizione elementare è un’espressione, non quantificata, che non può essere scomposta in altre proposizioni sintattiche, è “immagine di uno stato di cose”. Per capire meglio il concetto di “stato di cose” ci affidiamo al TLP, in particolare alla seconda sezione:

“2.01 Lo stato di cose è una combinazione di oggetti (entità, cose).

2.0272 La configurazione degli oggetti forma lo stato di cose.

2.03 Nello stato di cose gli oggetti sono connessi l'uno all'altro come le maglie di una catena.

2.031 Nello stato di cose gli oggetti si rapportano l'uno all'altro in un determinato modo" (Wittgenstein, 1921 p. 57-73).

In particolare, possiamo affermare che uno stato di cose si raggiunge qualora ci sia un insieme di oggetti coinvolti in un certo tipo di relazione. Nell'esempio "Luca è più giovane di Marco" gli oggetti sono Luca e Marco e la relazione è "l'essere più giovane". Proseguendo nella lettura si comprende come sia utile, per la definizione della nozione di immagine, la nozione di fatto:

"2 Ciò che accade, il fatto, è il sussistere di stati di cose.

2.034 La struttura del fatto consiste delle strutture degli stati di cose.

2.04 La totalità degli stati di cose sussistenti è il mondo.

2.05 La totalità degli stati di cose sussistenti determina anche quali stati di cose non sussistono.

2.06 Il sussistere e il non-sussistere degli stati di cose è la realtà (Il sussistere di fatti di cose lo chiamiamo anche "un fatto positivo"; il non-sussistere "un fatto negativo")" (Wittgenstein, 1921 p. 57-65).

Dalla definizione di realtà come la possibilità o meno del sussistere di fatti, ovvero delle relazioni tra oggetti o entità, deriva la nozione di immagine intesa come rappresentazione degli stati di cose:

"2.141 L'immagine è un fatto.

2.1 Noi ci facciamo immagini di fatti.

2.16 Il fatto, per essere immagine, deve avere qualcosa in comune con il raffigurato.

2.1514 La relazione raffigurativa consiste nelle coordinazioni degli elementi dell'immagine con le cose.

2.151 La forma di raffigurazione è la possibilità che le cose si rapportano l'una all'altra nel modo in cui si rapportano tra loro gli elementi dell'immagine.

2.1511 È così che l'immagine è connessa alla realtà, giunge ad essa" (Wittgenstein, 1921 p. 67).

L'immagine, così come la intende Wittgenstein, ha ambiti di applicazione molto ampi: sono immagini mappe, quadri, sistemi di notazione musicale, fotografie e persino le proposizioni elementari del linguaggio (Casalegno, 1998). Dalle considerazioni precedenti, dalle quali si evincono la struttura e le caratteristiche dell'immagine, l'autore si sposta all'attributo di verità o falsità delle immagini:

“2.173 L'immagine rappresenta il suo oggetto dal di fuori (il suo punto di vista è la sua forma di rappresentazione), perciò l'immagine rappresenta il suo oggetto correttamente o falsamente.

2.18 Ciò che ogni immagine, di qualunque forma sia, deve avere in comune con la realtà, per poterla raffigurare-correttamente o falsamente-, è la forma logica, ossia la forma della realtà.

2.21 L'immagine si accorda o non si accorda con la realtà; è corretta o scorretta, vera o falsa.

2.221 Ciò che l'immagine rappresenta è il suo senso.

2.222 La verità o falsità dell'immagine consiste nell'accordo o disaccordo del suo senso con la realtà.

2.223 Per sapere se l'immagine è vera o falsa, dobbiamo confrontarla con la realtà.” (Wittgenstein, 1921 p. 69-73).

All'interno di questi passi individuiamo la teoria della raffigurazione di Wittgenstein, che porta come conclusione necessaria l'isomorfismo logico tra immagini e mondo, ma anche tra linguaggio e realtà:

4.01 La proposizione è un'immagine della realtà.

Recuperando l'assunto di base potremmo riassumere affermando che il linguaggio è formato da nomi, ovvero oggetti che si pongono in relazione. Gli stessi formano stati di cose o fatti, i quali costituiscono la totalità del mondo. Il linguaggio è l'insieme delle proposizioni che descrivono il mondo; strutturalmente, vi è quindi una corrispondenza logica tra linguaggio e realtà, in quanto sono accomunati da un'identità di struttura: la forma logica. Si delinea quindi, in ultima battuta, l'equivalenza per cui qualcosa è propriamente un'immagine della realtà se e solo se possiede come forma di raffigurazione la forma della realtà (Newen, 2010). Si ritorna quindi all'isomorfismo tra linguaggio e realtà per cui tutto ciò che diciamo è rappresentativo di qualcosa di realmente esistente.

Tutto ciò che è esprimibile attraverso il linguaggio è dunque logicamente e univocabilmente rappresentativo della realtà. La funzione di un enunciato, infatti, si esaurisce nel fatto che attraverso di esso possiamo comunicare qualcosa:

“4.027 Appartiene all'essenza della proposizione che può comunicarci un senso nuovo e tale funzione trova compimento solo se l'enunciato è immagine logica della realtà.

4.03 La proposizione dice qualcosa solo in quanto è un'immagine.

4.032 La proposizione è un'immagine di una situazione solo in quanto è logicamente articolata.” (Wittgenstein, 1921 p. 103).

All'interno del TLP è, inoltre presente un raffronto tra enunciato e pensiero. Wittgenstein si esprime a partire da alcune nozioni già sviluppate da Frege. La prima

differenza tra i due autori si riscontra tuttavia nell'utilizzo dei termini "senso" e "significato": se in Frege questi erano attribuiti rispettivamente al contenuto dell'enunciato (e del pensiero) e all'oggetto designato (con valore di verità o meno), in Wittgenstein il termine "significato" viene impiegato esclusivamente per i nomi e il "senso" solo per gli enunciati (Newen, 2010).

"3.203 Il nome significa l'oggetto. L'oggetto è il suo significato.

4.031 Nella proposizione una situazione è, per così dire, costruita a titolo di prova. Al posto di: questa proposizione ha questo e quest'altro senso, si può semplicemente dire: questa proposizione rappresenta questa e quest'altra situazione." (Wittgenstein, 1921 p. 79-103).

Si ricorda che con "situazione" s'intende lo stato di cose o di fatti. All'interno del TLP, inoltre, il rapporto tra enunciato e pensiero viene espresso in questi termini:

"3. L'immagine logica dei fatti è il pensiero.

4. Il pensiero è la proposizione munita di senso."

Qui ritroviamo l'idea fregeana per cui l'enunciato esprime un pensiero:

"3.1 La totalità dei pensieri veri è un'immagine del mondo" (Wittgenstein, 1921 p. 73-95) e il contenuto di un enunciato corrisponde al contenuto del pensiero, in quanto anche il primo si configura come "immagine logica di fatti" (Newen, 2010). Al pensiero si applicano, pertanto, tutte le caratteristiche precedentemente attribuite al linguaggio e alle proposizioni.

Giungendo, infine, al distinguo tra gli enunciati sensati e non, per cui i primi sono definibili come tali perché contengono nomi che designano oggetti, si giunge ai limiti del linguaggio. Così si esprime Wittgenstein nei seguenti enunciati:

"4.1212 Ciò che può essere mostrato non può essere detto.

7. Su ciò, di cui non si può parlare, occorre tacere.” (Wittgenstein, 1921 p. 115-241)

Qui risiedono, secondo noi, i limiti del pensiero di Wittgenstein, ovvero l’attribuzione al linguaggio di una funzione puramente descrittiva e contingente (Newen, 2010). Tutto ciò che fuoriesce da tale dominio è privo di senso, come ad esempio le affermazioni etiche, religiose o estetiche, poiché possono presentare concetti di valore, tautologie o contraddizioni e quindi secondo l’enunciato 4.1212 non possono essere propriamente detti. L’ultima nozione fondamentale da comprendere in rapporto al primo Wittgenstein è, infine, il concetto del “mostrare”:

“4.121 La proposizione non può rappresentare la forma logica; questa si rispecchia in quella. Ciò che si rispecchia nel linguaggio, il linguaggio non può rappresentarlo. Ciò che si esprime nel linguaggio, noi non possiamo esprimerlo mediante il linguaggio. La proposizione mostra la forma logica della realtà. La esibisce” (Wittgenstein, 1921 p. 113).

Le proposizioni dotate di senso, quindi, “dicono” e descrivono i fatti del mondo, tutto ciò che è nonsenso invece “mostra” la realtà e non può essere espresso con proposizioni. La distinzione tra “dire” e “mostrare” verrà successivamente ripresa attribuendo al primo la funzione del linguaggio verbale e al secondo quella del tipo non verbale. Concluso il TLP nel 1921, Wittgenstein era convinto di aver esaurito tutto ciò che si poteva dire in ambito filosofico sul linguaggio; anni più tardi, invece, egli rivoluziona il suo pensiero nelle sue *Ricerche Filosofiche* (1953).

1.2 La rottura del proposizionalismo: il “secondo Wittgenstein” e la filosofia del linguaggio ordinario

La filosofia del linguaggio ordinario, come già affermato, rappresenta l’articolazione antagonista, all’interno della filosofia analitica del linguaggio, rispetto alla filosofia del linguaggio ideale e ha influenzato profondamente la cultura del secondo Novecento (Gensini, 2022). Detta anche “Oxford philosophy”, essa nasce sulla scia dell’eredità del “secondo Wittgenstein”, morto nel 1951. Per introdurre il secondo Wittgenstein, il cui

pensiero verrà trattato attraverso le sue *Ricerche filosofiche* (1953, in poi RF), si riporta un aneddoto emblematico del cambio di prospettiva del filosofo austriaco che dobbiamo all'economista italiano Piero Sraffa, suo collega a Cambridge e impegnato insieme ad altre figure del tempo in una critica alla forma logica del TLP.

Norman Malcolm riporta in una biografia su Wittgenstein:

“Un giorno (mi pare che fossero in treno), mentre Wittgenstein sosteneva che una proposizione e quanto descrive devono avere la stessa ‘forma logica’, la stessa ‘molteplicità logica’, Sraffa, con un gesto tipico dei napoletani che esprime qualcosa di simile al disgusto o al disprezzo, si passò la punta delle dita di una mano sotto il mento, con un movimento dall'interno verso l'esterno e domandò: Qual è la forma logica di questo?” (Malcolm, 1956 p. 57-58).

Tale episodio, seppur sia stato oggetto di diverse narrazioni, le quali differiscono sul gesto prodotto da Sraffa, permette di introdurre il “secondo Wittgenstein”, il quale effettua una riconsiderazione dello studio del linguaggio non più analizzato nel suo versante veritativo e formale, ma indagato nel suo uso quotidiano. Dal punto di vista filosofico-linguistico, questo cambio d'impostazione lascia emergere lo stretto nesso tra semantica e pragmatica (Gensini, 2022). Da un punto di vista metodico, Wittgenstein si muove verso un'analisi del linguaggio diametralmente opposta rispetto a quella del TLP: l'obiettivo della filosofia del linguaggio non è più l'individuazione di un metodo logicamente corretto, ma la correzione di alcune concezioni errate attorno al linguaggio e che in RF verteranno sul concetto di significato (Newen, 2010). Dall'analisi logica si passa, dunque, alla terapia: utilizzando l'analogia con la malattia, intesa come la confusione derivante da quesiti insolubili, Wittgenstein afferma che “la filosofia è una battaglia contro l'incatenamento del nostro intelletto per mezzo del nostro linguaggio” e “non c'è un metodo della filosofia, ci sono metodi; per così dire, differenti terapie” (Wittgenstein, 1953 p. 135).

Addentrando in RF, nella prima parte del testo, di fatto, l'idea principale è che il meccanismo indicativo-referenziale “sia solo uno dei possibili usi del linguaggio, non il più importante, né certo il primo in ordine di apprendimento (Gensini, 2022). All'interno delle RF Wittgenstein abbandona la teoria della raffigurazione,

precedentemente esplicitata così come il principio dell'indipendenza degli enunciati elementari (Newen, 2010). Se, infatti, già nel TLP egli non prendeva in esame il problema di cosa fosse un oggetto e di come si presentava un enunciato elementare, ora ammette che il significato dei nomi non è definibile solo attraverso la relazione di rappresentanza degli stessi: s'indagano, pertanto, le regole che insistono tra i nomi e gli enunciati (Newen, 2010). Affacciandosi all'aspetto puramente linguistico, Wittgenstein opera questa riflessione sulle regole servendosi di un'analogia con il gioco degli scacchi: così come ogni pedina ha il suo significato in base alle regole che la riguardano, così il segno linguistico trova significato all'interno della sintassi:

“Non posso dire: Questo è un fante e per questa pedina valgono determinate regole. Sono invece le regole del gioco che determinano la figura: il fante è la somma delle regole in base a cui si muove (anche la scacchiera è una figura), proprio come nel linguaggio sono le regole sintattiche che determinano l'elemento logico della parola” (Wittgenstein, 1975 p. 124). Vedremo che anche sull'origine di queste regole Wittgenstein avanza solo una tesi, senza rispondere direttamente alla domanda. Affermando che l'espressione di una regola, e cioè un simbolo che la rappresenta, non può essere frutto di interpretazioni: “Le interpretazioni, da sole, non determinano il significato”(RF, 1953 p. 213) poichè sorgerebbe il quesito su quale interpretazione sia o meno corretta, Wittgenstein introduce la nozione di abitudine.

“[...] Ho anche messo in evidenza che uno si regola secondo le indicazioni di un segnale stradale solo in quanto esiste un uso stabile, un'abitudine”.

“Seguire una regola, fare una comunicazione, dare un ordine, giocare una partita a scacchi sono abitudini (usi, istituzioni)” (RF, 1953 p. 213).

Per esprimere una regola, quindi, non è necessario che noi sappiamo esplicitarne il contenuto ma che il nostro comportamento e le nostre azioni siano coerenti alla stessa in quanto tale regola è stata imparata e appresa:

“238. Perché mi possa sembrare che la regola produca in anticipo tutte le sue conseguenze, queste devono risultarmi ovvie” (Wittgenstein, 1953 p. 231).

Questa affermazione è evidentemente indicativa della tesi che si sta affrontando e rimanda al dominio del non verbale estendendo così, magari forzatamente, l'idea di segno (inteso tradizionalmente come significante e significato) a “comportamento manifesto” o “segnale”. Un gesto non verbale come il stringersi la mano non è forse espressione di una regola o di un'abitudine sociale che intersoggettivamente è stata appresa come il comportamento da attuare quando ci si presenta a uno sconosciuto? Agire secondo l'abitudine non prevede giustificazioni o riflessioni, è un dato per scontato intrinseco dell'esperienza umana (Newen, 2010).

Tornando al verbale si arriva, di fatto, alla formula emblema della filosofia del linguaggio ordinario: “Il significato di un segno è il suo uso” (Newen 2010 p. 88). L'aspetto puramente intersoggettivo, che è attribuibile sia al verbale che al non verbale, ci permette di giungere all'affermazione, da parte del filosofo austriaco, di un'impossibilità del linguaggio privato. Premettendo che le abitudini e le regole si costruiscono all'interno di una data comunità e vengono condivise dai membri della stessa, si nega la possibilità che un certo gesto, segno o linguaggio possa essere unicamente di natura individuale:

“199. Quel che chiamiamo ‘seguire una regola’ è forse qualcosa che potrebbe essere fatto da un solo uomo, una sola volta nella vita?[...] Non è possibile che una informazione sia stata trasmessa, un comando sia stato dato o compreso, ecc., una volta soltanto [...] Comprendere una proposizione vuol dire comprendere un linguaggio. Comprendere un linguaggio vuol dire padroneggiare una tecnica” (Wittgenstein, 1953 p. 213).

Tale impossibilità di produrre individualmente segni si estende altresì al pensiero, inteso nel senso comune e non secondo l'idea che propone Frege (Newen, 2010).

“202. Per questo ‘seguire una regola’ è una prassi. E credere di seguire la regola non è: seguire la regola. E perciò non si può seguire una regola *privatim*: altrimenti credere di seguire la regola sarebbe la stessa cosa che seguire la regola” (RF, 1953 p. 215).

L'utilizzo della parola “prassi” non è banale e neppure scontata; si ricorda infatti la sua etimologia dal greco *prâksis* “azione”. Un ulteriore nesso tra linguaggio e azione sarà

riproposto da altri filosofi del linguaggio ordinario; in Wittgenstein, esso si presenta all'altezza della nozione di "gioco linguistico". Con gioco linguistico si definisce ciò che rappresenta tutti i contesti in cui si determina il significato di un certo segno ma anche "tutto l'insieme costituito dal linguaggio e dalle attività di cui è intessuto" (RF, 1953 p. 33). Wittgenstein attribuisce molto valore a questo legame poiché solo nell'agire i segni linguistici diventano comprensibili ed esprimono il loro significato e poiché entrambe le forme di espressione, verbale e non, sono "forme di vita" e cioè modalità proprie degli esseri umani (Newen, 2010):

"Il comandare, l'interrogare, il raccontare, il chiacchierare fanno parte della nostra storia naturale come il camminare, il mangiare, il bere, il giocare" (RF, 1953 p. 51).

L'apertura di Wittgenstein verso il linguaggio non verbale, o meglio verso comportamenti intenzionali è quindi evidente. Prenderemo ora in esame alcuni filosofi del linguaggio ordinario che indagano similmente il rapporto tra linguaggio e azione, apportando alcuni contributi decisivi.

1.2.1. Il "fare" attraverso il "dire": gli atti linguistici di Austin

All'interno della nostra trattazione, è opportuno introdurre un ulteriore protagonista di questo periodo, John Langshaw Austin (1911-1960), universalmente riconosciuto come il principale teorico della filosofia del linguaggio ordinario (Gensini, 2022) e direttamente focalizzato sul rapporto tra linguaggio e azione, citato in precedenza. Il suo lavoro ricade, infatti, maggiormente all'interno della dimensione pragmatica, branca della linguistica che indaga la relazione tra i segni e l'interpretazione degli stessi da parte degli individui. Distaccandosi fortemente dall'impostazione del neopositivismo logico, che attribuisce al linguaggio una funzione dichiarativa e assertiva in relazione a stati di cose (Gensini, 2022), Austin elabora all'interno del suo testo *Come fare cose con le parole* (1962) una concezione del linguaggio come "attività", come pratica sociale convenzionale, che non "constata" stati di cose ma li pone in essere (Gensini, 2022). Un linguaggio che permette, dunque, di "fare" attraverso il "dire". Da qui la sua teoria degli "atti linguistici". Sebbene il concetto di "capacità performativa" del linguaggio e l'attenzione particolare all'utilizzo dello stesso lasci intendere una vicinanza con il pensiero del secondo Wittgenstein, è d'obbligo evidenziare come Austin ne prenda le

distanze rivendicando la ricerca di una teoria sistematica del linguaggio che mantenga alla sua base un approccio logico e un intento classificatorio, rifiutato dal filosofo austriaco (Gensini, 2022).

Analizzeremo, quindi, la teoria degli atti linguistici cercando di individuare quegli aspetti del “fare” che ci permettono di dimostrare che così come si possono compiere azioni attraverso l’uso esclusivo della parola, allo stesso tempo si può “dire” attraverso il “fare” e di come il non verbale trovi il suo spazio nelle enunciazioni. Si prenderà in analisi, dunque, il cosiddetto “atto linguistico totale”, formato da atti locutori, illocutori e perlocutori, di cui Austin è il primo e principale teorico. Si vaglieranno, a tale scopo, le lezioni tenute dal filosofo nel 1955 presso l’Università di Harvard (Sbisà & Penco, 2025), dapprima individuando la definizione di enunciato performativo e la concezione del non verbale nella pratica comunicativa.

All’interno della prima lezione, il filosofo introduce un’importante distinzione tra gli atti constativi e gli atti performativi. I primi coincidono con le asserzioni e spesso contengono informazioni di carattere storico. Diametralmente opposti sono, invece, gli atti performativi che:

“A: non ‘descrivono’ o ‘riportano’ o constatano assolutamente niente, non sono ‘veri o falsi’; e

B: l’atto di enunciare la frase costituisce l’esecuzione, o è parte dell’esecuzione, di un’azione che peraltro non verrebbe normalmente descritta come, o come ‘soltanto’ dire qualcosa.” (Austin, 1962 p. 26).

Gli atti performativi, quindi, sono enunciati che non mirano ad essere veri o falsi e quindi dimostrabili, ma sono spesso volti solamente ad informare l’altro di qualcosa che si è fatto mediante il solo atto di enunciazione. Enunciare una frase per Austin non è quindi descrivere un fare, ma coincide con il fatto stesso. È bene ricordare l’etimologia della parola “performativo” che deriva dall’inglese *perform*, cioè eseguire. Il quesito che nasce spontaneo è, quindi, se non sia possibile affermare che il fare o l’eseguire un’azione siano contemporanei o addirittura antecedenti al dire qualcosa. Lo stesso Austin rispetto a tale questione afferma: “una valida obiezione iniziale può essere questa, e non è priva di importanza: in moltissimi casi è possibile eseguire un atto esattamente dello stesso tipo non emettendo delle parole, in forma scritta e orale, ma in

qualche altro modo” (Austin, 1962 p. 28). Proseguendo nell’analisi di tale obiezione, Austin afferma che l’atto di enunciare è di fatto dominante nell’esecuzione di un atto ma non è l’unica condizione necessaria che rende l’atto possibile (Sbisà & Penco, 2025). Proseguendo nello scopo che ci siamo prefissati, tale specificazione non è evidentemente indifferente, in quanto permette di negare, da un lato, la supremazia dell’emissione unicamente verbale di un enunciato, ma contempla anche il contributo dell’interlocutore nella ricezione e risposta di un gesto o enunciato emesso. Riferendosi alla comunicazione verbale Austin, infatti, afferma la necessità dell’esistenza di “circostanze appropriate” e di “altre azioni” relative al parlante o ai riceventi, intese come “azioni fisiche o mentali o anche atti consistenti nel pronunciare altre parole” (Austin, 1962 p. 29). Quando queste condizioni non vengono soddisfatte o, come direbbe Austin, “funzionano male” allora l’enunciato performativo è “infelice”. Applicato al non verbale queste affermazioni sono significative e ci sembrano corrette dal punto di vista del senso comune e delle esperienze di vita quotidiana. Quanto spesso, infatti, ci capita di interagire con il prossimo con un certo tipo di gesto o di espressione facciale e di ricevere dall’altro una risposta per nulla coerente se non addirittura opposta? Nella logica di Austin, se questo avviene è perché qualcosa ha “funzionato male” e il nostro “fare” è “infelice”.

Nella seconda lezione di *Come fare cose con le parole* e, in particolare, nell’elencazione delle sopracitate “condizioni necessarie” è ancora più evidente e forte questa analogia:

“(A.1) Deve esistere una procedura convenzionale accettata avente un certo effetto convenzionale, procedura che deve includere l’atto di pronunciare certe parole da parte di certe persone in certe circostanze e, inoltre,

(A.2) le particolari persone e circostanze in un dato caso devono essere appropriate per il richiamarsi alla particolare procedura cui si richiama.

(B.1) La procedura deve essere eseguita da tutti i partecipanti sia correttamente sia (B.2) completamente.” (Austin, 1962 p. 34)

Fondamentale è, inoltre, l’aggiunta successiva:

(T.1) Qualora, come spesso avviene, la procedura sia destinata all'impiego da parte di persone aventi certi pensieri o sentimenti, o all'avvio di un certo comportamento consequenziale da parte di qualcuno dei partecipanti, allora una persona che partecipa e quindi si richiama alla procedura deve di fatto avere quei pensieri e sentimenti e i partecipanti devono avere intenzione di comportarsi in tal modo, e inoltre
(T.2) devono in seguito comportarsi effettivamente in tal modo.” (Austin, 1962 p. 64-65)

Il richiamo evidente al “comportamento consequenziale” così come ai pensieri e ai sentimenti permette di affermare che ciò che Austin definisce “colpi a vuoto” o “abusi di procedura”, dovuti alla mancata osservanza rispettivamente di A-B e T, sono derivabili dalla componente non verbale degli interlocutori. Lo stesso Austin, analizzando il concetto di infelicità, cita espressamente il non verbale come condizione sufficiente per rendere infelice un atto convenzionale: “molti atti convenzionali [...] possono essere eseguiti in modi non verbali” (Austin, 1962 p. 37). Con infelicità, in questa istanza, si intende il fraintendimento. Continuando nell'analogia tra verbale e non verbale è interessante l'esempio della promessa. In merito Austin afferma:

“Ovviamente, perchè io abbia promesso, è normalmente necessario che:

- A) io sia stato sentito da qualcuno, magari dal destinatario della promessa;
- B) questi abbia capito che si tratta di una promessa.”

Se volessimo completare la stessa procedura attraverso l'ausilio del non verbale dovremmo, di fatto, ribadire anche per esso le medesime condizioni:

“Ovviamente, perchè io abbia promesso, è convenzionalmente necessario che:

- A) io faccia ‘giurin giurello’ intrecciando il mio mignolo con il mignolo di qualcuno, magari il destinatario della promessa;
- B) questi abbia capito che si tratta di una promessa e che il gesto compiuto sia coerente con quanto enunciato” (Austin, 1962 p. 40).

L'analogia che il testo di Austin ci permette di compiere deve la sua natura all'idea di un atto linguistico non isolato ma inquadrato socialmente.

Proseguendo nel programma austiniano, è di vitale importanza concentrarsi sulle

componenti dell'atto linguistico totale, di cui implicitamente si è già espressa qualche caratteristica. L'atto locutorio coincide con l'atto di "dire qualcosa" e contiene al suo interno la tripartizione tra "fonè", l'atto di emettere dei suoni, "fema", l'atto di pronunciare parole appartenenti a un certo lessico e conformi a una grammatica e il "rema", cioè il senso e l'utilizzo di un certo fema. Tale distinzione è fondamentale poiché riprende implicitamente l'importanza del contesto di enunciazione: lo stesso fema/frase all'interno di situazioni diverse può, infatti, produrre un rema diverso. Da questa affermazione appare evidente la differenza col pensiero di Frege. Un atto locutorio contiene sempre al suo interno un atto illocutorio come il porre una domanda o rispondere, fornire un'informazione, annunciare un verdetto, avvertire e può contenere, talvolta, un atto perlocutorio. Con atto illocutorio intendiamo, dunque, "l'esecuzione di un atto nel dire qualcosa in contrapposizione all'esecuzione di un atto di dire qualcosa"; con perlocutorio invece gli "effetti consecutivi sui sentimenti, pensieri, o azioni di chi sente, o di chi parla, o di altre persone" di un certo enunciato (Sbisà & Penco, 2025 p. 102-103). La locuzione riguarda, quindi, ciò che le nostre parole dicono, l'illocuzione ciò che fanno, la perlocuzione ciò che causano (Paganini, 2022). Nella lezione IX delle conferenze di Austin ad Harvard, l'autore entra maggiormente nella distinzione di questi due ultimi atti e ci permette ulteriori riflessioni sul tema qui proposto. Più volte Austin parla del linguaggio non verbale intendendolo come insieme di azioni o movimenti fisici non convenzionali e quindi di difficile trattazione; allo stesso tempo, egli si troverà ad affermare che "cosicché la separazione tra azioni fisiche e atti di dire qualcosa non è completa da tutti i punti di vista-qualche connessione c'è". In particolare, è di vitale importanza riprendere l'idea, avanzata da Austin, di un "senso fisico minimo" che funge da supporto all'atto perlocutorio e che consiste nel compiere qualche movimento con il corpo. In questo caso l'azione è necessaria alla produzione di un atto locutorio che si è intrapreso; nell'esempio di Austin: "piegare il dito, il che ha prodotto un movimento del grilletto, il che ha prodotto...il che ha prodotto la morte dell'asino" (Austin, 1962 p. 112). Il discrimine tra perlocutivo e illocutivo ricade, infine, nella natura degli effetti che producono: un atto perlocutivo produce effetti e conseguenze materiali, quello illocutivo di natura normativa (Paganini, 2022). Gli effetti attribuiti agli atti illocutivi sono i seguenti:

- 1) L'atto illocutorio è stato eseguito con successo se si ottiene un certo effetto, definito da Austin come "l'ottenere la comprensione del significato e della forza della locuzione"; fondamentale è assicurarsi la recezione da parte del prossimo
- 2) L'atto illocutorio "entra in vigore" sotto certi modi o condizioni;
- 3) "Molti atti illocutori sollecitano per convenzione una risposta o un seguito"

In questa trattazione, il non verbale è preso in esame come limite alla definizione degli atti illocutori in quanto le azioni fisiche possono produrre ugualmente operazioni quali la persuasione o l'intimidazione. In questi due casi citati Austin si riferisce al non verbale come ad atti "non locutori" o "mezzi non verbali" che allo stesso tempo costituiscono atti illocutori. Tema problematico rimane la convenzionalità, di cui ci parlerà in seguito Grice. Gli atti illocutori vengono, infatti, definiti come convenzionali, quelli perlocutori come non convenzionali e si afferma che "atti di entrambi i generi [...] possono essere portati a termine non verbalmente" (Austin, 1962 114), ma per essere inclusi nella categoria di atti illocutori gli atti non verbali devono essere convenzionali. In ultima analisi interessante è la disamina dei performativi primari ed espliciti, per cui i secondi differiscono dai primi poiché rendono esplicito quale azione si compia attraverso l'enunciazione (es: "Io prometto che ci sarò") a differenza di quegli enunciati primitivi che lascerebbero spazio a dubbi rispetto all'azione. Nell'esempio del performativo primario "ci sarò", infatti, potrebbe nascere il dubbio se questa sia o meno una promessa. Affrontando questa distinzione Austin elenca una serie di "primitivi dispositivi del discorso", di nostro interesse, e di come possano essere rilevati dal performativo esplicito. Vi troviamo il Modo, che permette la somiglianza e traduzione di un enunciato imperativo in un comando; avverbi, sintagmi verbali e congiunzioni che permettono di far cogliere anche in forma scritta la forza dell'enunciato che si propone e, infine, ciò che stavamo cercando: tono di voce, ritmo, enfasi; i comportamenti che accompagnano l'enunciazione e le circostanze dell'enunciazione. In "tono di voce, ritmo, enfasi" Austin afferma la difficoltà di riprodurle in forma scritta. In comportamenti che accompagnano l'enunciazione si fa' riferimento a gesti come ammiccare, indicare, alzare le spalle, aggrottare le sopracciglia e alle azioni cerimoniali non verbali; "queste possono talvolta essere sufficienti senza l'enunciazione di alcuna parola e la loro importanza è molto evidente". Nel parlare di circostanze, infine, si

intende chi pronuncia la frase e quindi diverse interpretazioni sono possibili sulla base della fonte che le ha prodotte (“provenendo da lui, l’ho considerato un ordine, non una richiesta”) e il contesto afferente. Sebbene Austin ritenga questi dispositivi “sovrabbondanti”, insufficientemente differenziati e sempre aperti all’equivoco, all’incertezza e all’indeterminatezza di significato data da una ricezione non sicura, il suo pensiero funge da ponte per la tradizione psicologica successiva in rapporto al non verbale e al paraverbale. La somiglianza tra questi dispositivi e le componenti del linguaggio non verbale, citati in apertura al capitolo, è infatti lampante.

La teoria austiniana, per quanto innovativa, rimane però insufficiente in fatto di classificazione sistematica degli atti e non indaga principi quali, ad esempio, la convenzionalità. Per questi limiti è necessaria l’opera successiva di John Searle.

1.2.2 Il contributo di Searle e l’estensione degli atti linguistici

John R. Searle (1932-2025) è il secondo filosofo del linguaggio ordinario che verrà preso in esame. Anch’egli proveniente dagli ambienti oxfordiani, si colloca sulla scia del pensiero di Austin, dal quale coglie la nozione di “atto linguistico” sottoponendola ad una sua personale teorizzazione. Alla base del suo testo più significativo *Atti linguistici* (1969), l’autore esplicita la sua ipotesi per cui “parlare una lingua sia impegnarsi in una forma di comportamento governato da regole” e ancora “parlare una lingua è compiere atti linguistici, atti come il fare affermazioni, dare ordini, porre domande, fare promesse [...]” (Searle, 1969 p. 40). Appare evidente, già da queste prime affermazioni, un cambio di prospettiva nella trattazione filosofica del linguaggio: l’oggetto di studio non è più il segno, la parola o la frase, ma la produzione e l’emissione delle stesse. Queste costituiscono le unità della comunicazione linguistica, secondo Searle e, similmente a Grice, pone una distinzione tra comunicazione linguistica e non attraverso il criterio dell’intenzione. Searle, infatti afferma: “ciò che rende comunicazione linguistica un rumore, un segno su un pezzo di carta è la sua produzione intenzionale, devo quindi ammettere che il comportamento intenzionale li ha prodotti e che tale intenzione si muova con regole peculiari a quelle degli atti linguistici” (Searle, 1969 p. 41). L’attenzione di Searle non è quindi unicamente rivolta a ciò che viene detto ma agli effetti che un atto linguistico produce nell’ascoltatore. Qui

emerge una profonda differenza con il precedente modello austiniano poiché l'interesse non ricade sul fatto che, anche parlando, facciamo qualcosa ma solo su ciò che facciamo parlando. Il rapporto fra linguaggio e azione e fra "parlare" e "fare" è, in Searle, dato per scontato (Paganini, 2022).

Oltre a questa prima differenza è interessante la formulazione da parte di Searle di un nuovo principio linguistico: il principio di esprimibilità, riassumibile nell'idea per cui "tutto ciò che si può voler dire può essere detto" o in termini più logici, "per ogni significato x e per ogni parlante Pl , ogni volta che Pl vuol dire (cioè intende trasmettere, desidera comunicare in un enunciato ecc) X , è possibile che esista un'espressione Es tale che Es sia un'esatta espressione o formulazione di X " (Searle, 1969 p. 45). Tale principio è fondativo del pensiero di Searle, in quanto i suoi corollari permettono di intravedere l'estensione operata rispetto al pensiero di Austin; inoltre esso è anche particolarmente rilevante per il tema di questa tesi: con "espressione o formulazione" si potrebbe intendere, infatti, non solo l'aspetto puramente linguistico ma anche quello di tipo corporeo-non verbale. Da notare, inoltre, come Searle in questa istanza si ponga diametralmente in opposizione con il principio wittgensteiniano "su ciò, di cui non si può parlare, occorre tacere" (Wittgenstein, 1921 p. 241) e lo rielabori radicalmente nella formulazione del principio di esprimibilità.

Dopo l'enunciazione di quest'ultimo, Searle prosegue, infatti, con due importanti affermazioni:

"1) è necessario un distinguo tra ciò che si vuol dire e gli effetti che si vogliono produrre (es effetti poetici o letterari, emozioni, credenze);

2) non tutto quello che può essere detto può essere compreso dagli altri" (Searle, 1969 p. 45).

Il focus non risiede più quindi sull'impossibilità o meno di produrre segni sensati, ma sulla ricezione e comprensione operata dai nostri interlocutori.

Come già in Austin, in Searle si ritrovano una serie di condizioni che lasciano intendere non solo la distinzione tra atto locutorio e perlocutorio, ma anche la componente sociale e ricettiva del linguaggio che lo rende passibile di fraintendimenti. L'avvaloramento delle condizioni precedentemente citate è, inoltre, presente nella disamina da parte del filosofo delle frasi di riferimento o predicazione. Gli esempi proposti sono i seguenti:

(1) Paolo fuma abitualmente.

- (2) Paolo fuma abitualmente?
- (3) Paolo, fuma abitualmente!
- (4) Volesse il cielo che Paolo fumasse abitualmente.

La denominazione “di riferimento o predicazione” è conseguente al fatto che nell’enunciazione si faccia riferimento o menzione a qualcosa o qualcuno (in questo caso Paolo) e che se ne predichi l’espressione (il fumare abitualmente). La disamina di tale categoria linguistica è per noi fondamentale poiché si afferma che, a parità di oggetto linguistico e di formulazione grammaticale, possiamo trovarci di fronte a diversi atti linguistici completi. Per quanto, infatti, il significato letterale sia il medesimo in tutte e quattro le enunciazioni, tutti ci rendiamo conto di essere di fronte a frasi con intenzioni diverse, probabilmente appartenenti a contesti differenti e con volontà diverse di produrre un effetto o risposta nell’interlocutore. L’utilizzo da parte di Searle della nozione di “atto linguistico completo” è un chiaro segnale di vicinanza con Austin, resa palese e persino esplicitata; altra vicinanza è data dall’adozione dell’espressione “atto illocutivo”. Le frasi di riferimento o predicazione sono, inoltre, per Searle l’occasione di operare una classificazione degli atti: enunciativi (legati all’enunciazione delle parole), proposizionali (legati al riferimento e alla predicazione) e illocutivi (legati all’affermare, domandare, ordinare, promettere). Negli ultimi due ricade, dunque, l’attenzione ai contesti, alle condizioni e intenzioni. Riprendendo la condizione primaria del principio di esprimibilità Searle definisce poi gli atti perlocutivi, che racchiudono gli effetti che gli atti illocutivi compiono su azioni, pensieri, credenze degli ascoltatori: “ad esempio argomentando posso *persuadere* o *convincere* qualcuno, ammonendolo posso *spaventarlo* o *metterlo in guardia*, chiedendo posso *fargli fare qualcosa*, informandolo posso *convincerlo* (*illuminarlo, edificarlo, ispirarlo, renderlo consapevole*). Le espressioni in corsivo sono atti perlocutivi” (Searle, 1969 p. 50). Similarmente ad Austin, Searle introduce poi la nozione di forza illocutiva che “indica come debba essere presa la proposizione, o, per dirla in altro modo, quale forza illocutiva debba avere l’enunciato, cioè quale atto illocutivo stia compiendo il parlante nell’enunciare la frase” (Searle, 1969 p. 56). Il tema della forza illocutiva verrà ripreso, come vedremo, anche sul versante del non verbale.

Sempre rispetto agli atti illocutivi, Searle ricalca un tema già affrontato da Austin: la convenzionalità. In particolare, egli giunge ad ammettere l'esistenza di certi atti illocutivi indipendenti dalla convenzione e riconoscibili nelle nostre attenzioni a chi ci ascolta. Nella nota a piè di pagina riferita a tale affermazione, ritroviamo significativamente l'esplicitazione della componente convenzionale nel linguaggio non verbale, "espressioni facciali e gesti"; afferma Searle in *Atti linguistici*: "le varie lingue umane, nella misura in cui sono inter traducibili, possono essere considerate come diverse realizzazioni convenzionali delle stesse regole sottostanti". (Searle, 1969 p. 68). In questo utilizzo della parola "regola" riecheggia, a mio avviso, l'influenza del "secondo Wittgenstein" in cui la componente convenzionale potrebbe essere collegata alla sfera delle abitudini. È fondamentale ricordarsi, però, della differenza semantica tra "abitudine" e "convenzione": la prima individua un comportamento appreso, il secondo indica un accordo socialmente stabilito. Una differenza sostanziale con Wittgenstein è che quando Searle afferma che parlare una lingua è impegnarsi in un comportamento regolato non si sofferma sulle regole in sé, ma sulle convenzioni che realizzano tali regole. Sempre su tale nozione, e in linea con il pensiero del filosofo austriaco, scrive: "Talvolta, per spiegare adeguatamente un qualche comportamento umano dobbiamo supporre che esso sia compiuto in obbedienza a una regola, anche se lo stesso agente può non essere in grado di enunciare la regola e può addirittura non essere nemmeno consapevole del fatto che sta agendo in accordo con la regola. Il fatto che l'agente sappia fare una certa cosa può però essere spiegato adeguatamente solo con l'ipotesi che egli sa (ha acquisito, interiorizzato, appreso) una regola che vuole così e così, anche se, in un senso importante, egli può non sapere che la sa, o che fa quel che fa perché, tra l'altro conosce la regola." (Searle, 1969 p. 71-72).

Tornando al raffronto con Austin, Searle presenta, diversamente dal primo, una tassonomia degli atti illocutori sulla base di tre criteri: "scopo illocutorio", "direzione di adattamento" e "stato psicologico espresso". Lo scopo illocutorio riguarda il fine che si vuole raggiungere con l'enunciato; è "la ragion d'essere dell'atto" (Paganini, 2022). Nel caso del comando lo scopo illocutivo è l'obbedienza, ad esempio. Con direzione di adattamento si intende il rapporto tra la realtà-mondo e le parole: se voglio asserire o ipotizzare qualcosa, le mie parole si adatteranno al mondo descrivendolo fedelmente; se voglio ordinare o comandare invece cerchiamo di adattare il mondo alle nostre parole

per renderlo conforme a queste. Lo stato psicologico espresso, infine, richiama gli stati mentali o psicologici che si associano ai diversi atti illocutori. Attraverso questi criteri, in *Tassonomia degli Atti illocutori* (1975), Searle individua cinque classi di atti illocutori: assertivi, direttivi, commissivi, espressivi e dichiarativi. Nella disamina operata da Sbisà (Sbisà, 2025), gli atti rappresentativi o assertivi permettono al parlante di esprimere verità, hanno direzione d'adattamento dalle parole al mondo ed esprimono credenze. I direttivi sono un tentativo di produrre un comportamento nell'altro, hanno direzione d'adattamento dal mondo alle parole ed esprimono volontà. I commissivi impegnano il parlante a fare qualcosa, hanno anch'essi direzione d'adattamento dal mondo alle parole e esprimono intenzione. Gli espressivi esprimono stati interiori del parlante e non hanno direzione d'adattamento, poiché presuppongono il darsi degli stati di cose cui verte il loro contenuto proposizionale. I dichiarativi servono a introdurre nuovi stati di cose nel mondo e hanno doppia direzione d'adattamento, sia dal mondo alle parole che dalle parole al mondo. Questa maggiore sistematizzazione degli atti illocutivi lascia emergere un ulteriore legame tra linguaggio e azione, ma anche una maggiore attenzione alla componente espressiva in senso lato.

Un' ulteriore aggiunta al pensiero austiniano riguarda una maggiore sistematicità anche rispetto alle condizioni di felicità:

- il contenuto proposizionale: il contenuto dell'enunciato deve essere appropriato rispetto all'atto che si compie (es: esplicitazione di atto futuro-promessa);
- la condizione preparatoria: essa è legata alla capacità e alla volontà del parlante di compiere un certo atto (es: se prometto devo essere in grado di mantenerlo);
- la condizione di sincerità: è legata alla natura intenzionale del parlante e deve essere in accordo con quanto enunciato;
- la condizione essenziale: è ciò che rende un atto tale (es: promettere "conta come" impegnarsi, domandare come ottenere...) (Searle, 1969).

In tale prospettiva searliana si annuncia, infine e velatamente, sia il tema dell'intenzionalità sia il tema dell'implicatura (il "conta come", o i cosiddetti atti indiretti), per i quali ora ci affideremo però a Paul Grice.

1.2.3 La teoria di Grice: tra intenzione e implicatura

L'autore e filosofo che permette di chiudere il cerchio circa l'individuazione delle componenti non verbali del linguaggio nella filosofia del linguaggio ordinario, non può che essere Herbert Paul Grice (1913-1988), altro esponente della filosofia oxfordiana e critico lettore di Austin (Gensini, 2022). Fondamentale e interessante, come apertura al suo pensiero, è la vicinanza alla corrente funzionalista, evidente dalla disamina, effettuata nel saggio *Logica e Conversazione* (1975), in cui appare evidente il diniego dei seguenti assunti formalisti e, quindi, del linguaggio ideale:

- “la migliore misura dell'adeguatezza di un linguaggio ideale è la sua capacità di soddisfare i bisogni della scienza;
- non si può garantire la piena comprensibilità di un'espressione a meno che esista una spiegazione o un'analisi del suo significato;
- ogni spiegazione o analisi deve consistere in una definizione precisa, a sua volta espressione o asserzione di un'equivalenza logica” (Grice, 1975 p. 55-56).

È evidente per Grice che non esistono unicamente i bisogni della scienza, in quanto il linguaggio serve a molti altri scopi e l'esistenza o meno dell'analisi di una espressione non ne pregiudica la comprensione. Lo scopo di Grice è, pertanto, l'individuazione dei corrispondenti naturali dei dispositivi formali e lo studio sulla natura e importanza delle condizioni generali conversazionali. Da qui il focus sulla conversazione e la nascita della nozione di “implicatura” (Grice, 1975). L'intera filosofia del linguaggio di Grice è riassumibile in quattro diverse distinzioni: quella tra significato naturale e significato non naturale; quella tra ciò che vogliono dire le parole e ciò che vogliono dire i parlanti; tra ciò che viene detto e ciò che è fatto intendere e, infine, tra significato convenzionale e non convenzionale (Paganini, 2022).

La prima distinzione, che lascia già emergere anche quelle successive, è individuabile nel suo articolo del 1957, dal titolo *Il significato*, in cui Grice espone diversi esempi di affermazioni per illustrare la differenza tra senso naturale e senso non naturale. Per il primo caso, si opera con frasi del tipo “x voleva/vuole dire che p”, le quali implicano

logicamente “p”. La frase “Quelle macchie vogliono dire morbillo” contiene al suo interno una componente quasi di tipo fattuale per cui non è possibile giungere argomentativamente a un significato diverso da quello espresso; non possiamo riformularla in “Quelle macchie vogliono dire “ha il morbillo””, poiché le macchie non intendono dire nulla se non la presenza di morbillo. Nel caso di senso naturale non è, dunque, coinvolto l’intendimento di un significato altro da quello espresso linguisticamente. Nel caso del senso non naturale, invece, è possibile una riformulazione attraverso virgolette del “voler dire”. Nell’esempio “Quei tre suoni di campanello (dell’autobus) vogliono dire che l’autobus è pieno” la riformulazione sarebbe “Quei tre suoni di campanello vogliono dire “L’autobus è pieno””, ma non necessariamente l’autobus è pieno e l’unica cosa che si può affermare è che qualcuno (in questo caso il conducente) ha inteso dire qualcosa con un certo gesto (i tre suoni). In questo caso, dunque, “x vuole dire che p” non implica logicamente “p”. La distinzione tra segni naturali e non naturali non interroga quindi la convenzionalità, bensì l’intenzionalità: lo scopo non è capire il significato convenzionale di una parola o di un gesto ma cosa il singolo parlante vuol dire con un certo segno o una certa parola (Grice, 1957). Quindi un atto comunicativo è tale e funziona, per Grice, quando il parlante intende qualcosa con il suo proferimento e l’ascoltatore afferra perfettamente la sua intenzione, il suo significato non naturale. Quello di tipo naturale si registra, invece, quando il parlante non ha intenzione comunicativa e l’interlocutore dà senso ai suoi segni attraverso un approccio causale (l’esempio delle macchie e del morbillo) (Newen, 2010). L’intendere non naturale o, come dice Grice, “il significato del parlante”, è idea centrale nel programma filosofico dell’autore e con connotati di priorità e precedenza rispetto al significato di tipo linguistico.

Onde evitare obiezioni, Grice si sofferma sulla distinzione che deve incorrere tra intenzione esplicita e intenzione implicita. Della prima l’autore afferma la rarità linguisticamente parlando, poiché difficilmente un parlante, seppur pianificata un’enunciazione, ne esplicita l’intenzione. Un esempio è rappresentato da quei casi in cui si utilizza l’espressione “Come posso farmi capire meglio?”. Molto più comune è, invece, il caso di intenzioni non linguistiche espresse attraverso azioni o gesti e per le quali operiamo con i medesimi criteri. Da qui la conclusione di Grice: “dimostrare che i criteri per giudicare le intenzioni linguistiche sono esattamente simili ai criteri per

giudicare le intenzioni non linguistiche equivale a dimostrare che le intenzioni linguistiche sono molto simili alle intenzioni non linguistiche” (Grice, 1957 p. 231). Secondo la teoria di Grice, dunque, il significato di una frase dipende da ciò che i parlanti vogliono dire. In questa istanza notiamo, inoltre, che l’effetto che si vuole produrre nell’altro con la propria intenzione è associabile all’atto perlocutivo di Austin (Moro, 1993).

Per rendere ancora più comprensibile il rapporto tra ciò che viene detto e ciò che viene fatto intendere, l’autore introduce la nozione di implicatura, il cui compito è quello di collegare sistematicamente le due dimensioni di significato e quindi di “spiegare come sia possibile fare ciò che, parlando, facciamo di continuo, ossia comunicare più di quanto le nostre parole letteralmente significhino” (Moro, 1993 p. 18). Con l’introduzione della nozione di implicatura (il fare intendere) e implicatum (ciò che si fa intendere), Grice solleva l’esistenza di implicature convenzionali e altre non convenzionali, bensì conversazionali (*Logica e Conversazione*, 1975). Le prime sono interpretabili seguendo il significato letterale di ciò che si pronuncia senza la necessità di conoscere il contesto di enunciazione e assumendo che la lingua adoperata sia di tipo standard. Nelle implicature conversazionali, invece, si riconosce un ruolo fondamentale all’interlocutore e ai comportamenti messi in atto durante la comunicazione. Per citare Grice: “i nostri scambi verbali [...] sono piuttosto tipici esempi di un comportamento, almeno in una certa misura, cooperativo; ciascun parlante vi riconosce un intento o una serie di intenti più o meno comuni o almeno una direzione accettata di comune accordo.” (Grice, 1975 p. 59).

Il Principio di Cooperazione che prosegue a definire è, dunque, un principio generale fondamentale per la nozione di implicatura e che i parlanti dovranno osservare per contribuire in maniera adeguata allo scambio conversazionale che si è ingaggiato. Tale contributo è adeguato quando si conforma a quanto è richiesto, nel momento in cui avviene e dall’intento comune che si è accettato (Paganini, 2022). Nell’esempio già citato dello stringersi la mano, tale principio si esplica nella cooperazione che avviene tra un individuo che ingaggia la presentazione allungando la mano verso l’interlocutore e quest’ultimo che coglie l’intento e completa il gesto di quest’ultimo; il tutto accompagnato da formule linguistiche adeguate. Riprendendo esplicitamente l’etica kantiana, Grice enuncia diverse categorie di massime conformi a tale principio: la

categoria della Quantità, che afferisce alle informazioni che devono essere fornite e comprende le seguenti massime:

“1. Dà un contributo tanto informativo quanto richiesto (dagli intenti dello scambio verbale in corso).

2. Non dare un contributo più informativo di quanto sia richiesto” (Grice, 1975 p. 60).

La categoria della Qualità comprende una supermassima del tipo “Cerca di dare un contributo che sia vero”; quella della Relazione richiama alla pertinenza del contributo e, infine, quella della Modalità richiama alla maniera in cui qualcosa viene detto. Interessante è il passaggio successivo in cui Grice individua ed esplicita una corrispondenza di alcune di queste massime conversazionali e, quindi, verbali “nell’ambito di transazioni che non sono scambi verbali”: la categoria della Quantità diventerà l’intento, da parte dell’interlocutore, di non compiere più o meno azioni di quelle richieste; quella della Qualità richiederà che il gesto/azione sia autentico; quella della Relazione che la risposta sia appropriata e pertinente e quello della Modalità che l’interlocutore l’interlocutore sia sollecito.

Snodo tematico interessante è inoltre la ripresa del concetto di abitudine, forse derivante dal pensiero di Wittgenstein, sul quale Grice si esprime in questi termini: “una risposta ottusa, ma senza dubbio da un certo punto di vista adeguata, è che il fatto che la gente si comporti in effetti in questo modo è una verità empirica riconosciuta; ha imparato a comportarsi così fin dalla più tenera età e non ne ha perso l’abitudine” e ancora “[...] sono abbastanza razionalista da volere trovare un fondamento generale per questi fatti, per quanto essi possano essere incontrovertibili; vorrei poter pensare che le norme conversazionali standard non siano semplicemente qualcosa che di fatto tutti seguono, bensì qualcosa che è ragionevole seguire, da cui non dovremmo discostarci” (Grice, 1975 p. 63). Ciò che Grice intende con il “comportarsi razionalmente” rimanda all’osservanza del Principio di Cooperazione e delle sue massime, strettamente connesse all’implicatura conversazionale (Grice, 1975). Sempre sulle massime di cooperazione, l’autore afferma le possibilità o casistiche di non soddisfacimento:

- si può, infatti, violare una massima senza farsi scoprire (es: Qualità: mentire)

- ci si può dissociare dalle massime e dal principio di cooperazione (es: Quantità: “So com'è andata ma non voglio parlare”)
- si può entrare in conflitto (es: dare una risposta informativa ma poco pertinente)
- ci si può fare beffa di una massima (es: Qualità: dire “Che bella giornata” quando piove a dirotto)

A partire da queste casistiche, Grice introduce infine la nozione di implicatura conversazionale nelle sue tipologie, divisibili in “generalizzate” e “particolarizzate” e alle quali ci affacceremo maggiormente sul versante non verbale. Le implicature generalizzate non richiedono un tipo specifico di contesto e possiedono una forma quasi standardizzata, comprensibile intuitivamente e spesso accompagnata da quantificatori (Grice, 1975). Nell'esempio “Ho visto un cane” l'utilizzo dell'articolo indeterminativo è fondamentale per cogliere che il cane di cui si sta parlando non appartiene al parlante, indipendentemente dal contesto di enunciazione. Quelle particolarizzate sono tali, invece, perché dipendono fortemente dal contesto e dalle sue caratteristiche. Nell'esempio già citato del “Che bella giornata” la connotazione della frase e del sarcasmo utilizzato è inscindibile dal contesto dissonante (“sta piovendo a dirotto”). Il linguaggio non verbale ricade intuitivamente all'interno di questa distinzione: come si è già detto, infatti, il contesto di espressione di un gesto o di un'espressione facciale è fondamentale per la connotazione e la comprensione degli stessi e tuttavia esistono anche comportamenti generalizzati o, per meglio dire, stabiliti socialmente. Un esempio di comportamento generalizzato potrebbe essere, nella cultura occidentale, l'atto di applaudire quando si è gradito qualcosa. Un atto particolarizzato, invece, potrebbe essere un saluto tipico di qualche compagnia scout che implica e ha significato esclusivamente nel contesto di riferimento e per i membri che ne fanno parte.

Tra implicature generalizzate e particolarizzare vi sono, infine, tre caratteristiche fondamentali: in primis la possibilità di calcolare, e quindi comprendere, l'implicatura attraverso un processo argomentativo. In tale processo concorre: 1) ciò che viene detto, 2) il contesto (se determinante), 3) l'osservanza del principio di cooperazione (Paganini, 2022). Nell'esempio di scambio verbale:

A) “Usciamo stasera?”

B) “Domani ho sveglia presto”

L’interlocutore A, in linea con i tre criteri, riesce a ricostruire una catena inferenziale che gli permetta di cogliere ciò che vuole intendere B:

- a) La risposta non è pertinente (violazione del principio di Relazione);
- b) Si assume che B voglia essere cooperativo;
- c) B vuole andare a letto presto;
- d) B sta implicando qualcosa di diverso da ciò che proferisce;
- e) B non vuole uscire stasera.

Nel caso del non verbale il principio di calcolabilità risulta intuitivamente mantenuto. Se infatti alla domanda “Ti è piaciuto il pranzo?” l’interlocutore risponde abbassando lo sguardo, lasciando intercorrere alcuni secondi di tempo o con un mezzo sorriso è evidente che la catena inferenziale è comunque rintracciabile.

In secondo luogo, abbiamo, inoltre, la “non distaccabilità” tra ciò che viene asserito e ciò che viene detto, la quale ammette medesime implicature per enunciati semanticamente equivalenti (Paganini, 2022). Dire “Domani ho sveglia presto” o “Domani devo svegliarmi presto” produce la medesima implicatura. Nel non verbale tale principio si mantiene: di fronte a una persona che ride o che sorride tutti coloro che condividono la medesima cultura possono affermare che l’interlocutore sia felice.

In terzo luogo, la cancellabilità delle implicature che ammettono un completamento o un aggiustamento dell’enunciato che elide l’implicatura stessa (Paganini, 2022). Se riformulo l’enunciato “Tutti i conigli sono bianchi” in “La maggior parte dei conigli probabilmente ha il manto bianco” è evidente che l’implicatura della prima affermazione cessa di esistere. Applicato al non verbale si potrebbe affermare, quindi, che gesti, espressioni facciali e azioni possono cancellare la pura implicatura verbale: l’affermazione “Sto bene” accompagnata da un atteggiamento positivo implica un’interpretazione letterale dell’enunciato; la stessa affermazione pronunciata scuotendo la testa implica la situazione emotiva opposta.

Tra i meriti attribuibili a Grice ritroviamo, infine, l’affermazione inequivocabile per cui attraverso il linguaggio comunichiamo contenuti che superano il significato

vero-condizionale di ciò che diciamo. Il linguaggio, per come viene inteso da Grice, permette infatti di esprimere anche emozioni e stati d'animo (Paganini, 2022).

1.3 Sintesi e prospettive di sviluppo

Il presente capitolo, molto denso e ricco di teorie e nozioni di natura filosofica, dev'essere assunto come il punto di partenza per la riflessione sul non verbale che verrà successivamente operata attraverso altre discipline. Fondamentale è allora ricapitolare i punti salienti di questo percorso teorico al fine di individuare quegli aspetti e quelle tematiche che necessitano un approfondimento interdisciplinare.

Si sono esposti in via propedeutica il pensiero di Gottlob Frege e di Ludwig Wittgenstein, esponenti di una filosofia del linguaggio ideale che pone al centro il sistema verbale e lo studio della proposizione e della sua veridicità. Successivamente sono stati citati i principali filosofi del linguaggio ordinario che, a partire dallo stesso Wittgenstein dei giochi linguistici, hanno messo in risalto la componente pragmatica del linguaggio e le cui teorie sfiorano necessariamente il non verbale, le sue caratteristiche e l'apporto che offre al sistema verbale.

Con Austin e Searle si è indagato inoltre l'atto linguistico completo, le condizioni di felicità dovute alla ricezione e comprensione dello stesso e la nozione di forza illocutiva; con Grice l'importanza del contesto, dell'intenzione e il concetto di implicatura. Trasversalmente si sono toccati, inoltre, principi fondamentali come la convenzionalità e la cooperazione. Nei successivi capitoli l'obiettivo è quello di rintracciare queste stesse tematiche, ove possibile, all'interno di quei contesti in cui il non verbale è stato principalmente indagato.

Capitolo 2 – La comunicazione non verbale nelle interazioni umane: un’analisi psico-antropologica

Nel presente capitolo, come precedentemente annunciato, si pone l’obiettivo di approfondire le componenti della comunicazione non verbale (CNV) attraverso la lente interpretativa di due discipline distinte ma in dialogo: l’antropologia e la psicologia. La scelta di tali ambiti scientifici è da ricondurre non soltanto alla pertinenza delle stesse rispetto al tema fissato, ma anche alla loro impostazione epistemologica che permette una disamina dell’argomento a livello macro e micro. Se gli antropologi operano, di norma, un’osservazione macro dei gruppi sociali e culturali per poi giungere a uno studio delle interazioni tra membri, la psicologia permette di studiare la mente (e quindi la dimensione micro) a partire dalla dimensione relazionale. Ulteriore motivo di selezione delle suddette discipline è legato al comune cambio di prospettiva operato nel secolo scorso: così come la semantica, la semiotica e la filosofia analitica da una tradizione proposizionalista e logocentrica sono giunti alla riscoperta del linguaggio ordinario, così anche la psicologia e l’antropologia si sono interessate non più solo alle parole e ai comportamenti manifesti ma anche ai significati del non verbale e dei suoi impliciti. Infine, se il contributo psicologico è volto all’individuazione delle diverse forme in cui il linguaggio non verbale si manifesta, e quindi dei segni di tale sistema, l’antropologia individua in che modo questi concorrano alla co-costruzione di significato all’interno delle interazioni umane. Il capitolo è, pertanto, delineato lungo due direttrici principali. In primo luogo, verranno trattate le variabili spaziali e contestuali all’interno delle quali avviene la CNV, con un particolare focus alla prossemica e al ruolo del contesto nelle interazioni sociali. Successivamente sarà approfondito il tema della metacomunicazione, come processo interpretativo in cui gli individui interpretano e modulano il proprio comportamento sulla base dei segni manifesti. Trasversale ad entrambe, sarà la trattazione delle componenti costitutive del linguaggio non verbale. Sarà inoltre effettuato, ove possibile e come precedentemente annunciato, un rimando alle tematiche filosofiche trattate nel capitolo precedente. In chiusura, verranno infine proposte le prospettive di sviluppo per il contesto educativo-pedagogico.

2.1 Spazio e contesto: la contaminazione antropologica del pensiero griceano

Le attuali concezioni della comunicazione non verbale (CNV) riconoscono la sterminata complessità e quantità di espressioni effettuabili dagli individui e per le quali una specifica codificazione risulta spesso difficoltosa (Mastronardi, 2016). Tra gli elementi maggiormente indicativi della CNV risultano, quindi, l'intensità e la durata di una determinata espressione, l'appartenenza culturale dell'individuo che la esibisce e la sua adeguatezza rispetto al contenuto ideativo e al contesto. La componente soggettiva e contestuale risultano comunque decisive sia nella produzione che nella ricezione di un determinato gesto o espressione (Mastronardi, 2016).

Per guidarci all'interno delle due discipline precedentemente menzionate, si prenderà come guida una scala di comunicazione non verbale (Figura 1), formulata dal linguista David Crystal nel 1969 con l'obiettivo di inquadrare i caratteri generali permanenti, distintivi e indicali della CNV.

All'interno di tale scala non soltanto si richiama a segnali prosodici (ritmo, tono, timbro) già citati da Austin come “primitivi dispositivi del discorso”, ma si rinvia anche agli studi dell'antropologo Edward T. Hall (1914-2009) attorno alla prossemica, che nello schema viene inquadrata all'interno della voce “comportamento spaziale”. Prima di passare all'analisi della prossemica e all'inquadramento del contesto in ottica antropologica, fondamentale è soffermarsi su

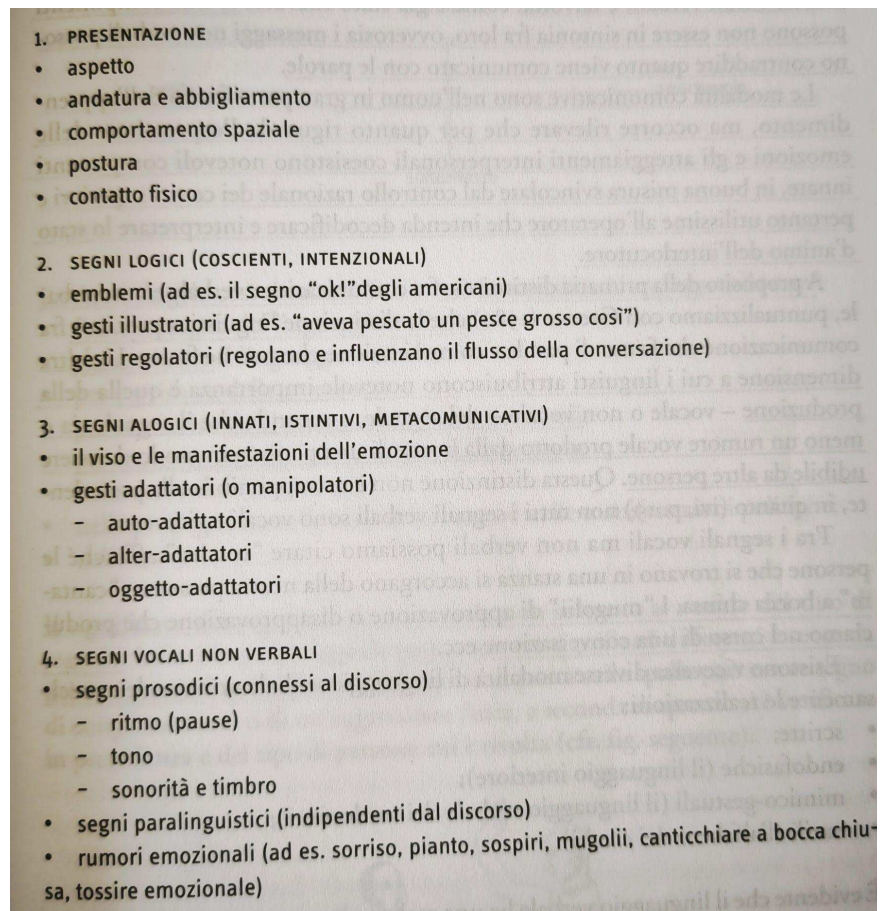


Figura 1

questa scala per coglierne gli assiomi. La prima considerazione da porre è quella proposta dallo psicologo Michael Argyle (1925-2002), secondo la quale il linguaggio parlato “è strettamente collegato alla comunicazione non verbale e viene sostituito da essa, la quale si aggiunge al significato delle espressioni verbali, fornisce feedback e controlla il sincronismo” (Argyle, 1982 p. 38). Direttamente connessa a questa affermazione vi è, dunque, il riconoscimento del fatto che la CNV può rivestire diversi ruoli e funzioni all’interno della comunicazione; Argyle li riassume in questo elenco:

- come sostegno del linguaggio verbale;
- per sostituire il linguaggio verbale;
- per esprimere delle emozioni;
- per esprimere degli atteggiamenti interpersonali;
- per trasmettere delle informazioni sulla persona;
- nelle cerimonie e nei rituali;
- nella propaganda, nelle assemblee oppure nelle manifestazioni politiche;
- nelle arti (Argyle, 1982).

Da tali considerazioni si evince l’importanza di studiare la produzione dei segnali e la loro natura alla luce delle interazioni sociali. Allo stesso tempo si opera una “detronizzazione” della sfera unicamente verbale a favore di una rinnovata attenzione al paraverbale e al non verbale, nonché ai contesti di espressione. Il significato dei segnali della CNV, infatti, non varia soltanto in virtù del tipo di segno (alogico, logico, ecc) ma soprattutto in relazione al contesto in cui il segno si inserisce. L’antropologo Ray Birdwhistell (1918-1994) afferma in tal senso che “ogni segnale non verbale ha poco o nessun significato di per sé, anzi ne assume solo in determinati contesti” (citato in Mastronardi, 2016 p. 53): così come una pacca sulla spalla può essere sia un segno di congratulazione sia un’aggressione fisica, così il toccarsi il naso può avere innumerevoli significati come anche nessuno. Si potrebbe quasi affermare, per effettuare un parallelismo, che il segnale non verbale è ciò che il secondo Wittgenstein definiva come gioco linguistico: il suo significato è da attribuirsi alle “regole del gioco” in cui si inserisce. Per introdurci al tema del contesto e dello spazio, fondamentale è ricollegarsi al comportamento spaziale che, come già affermato in precedenza, è un chiaro rimando

alla prossemica di Hall.

Definita da Hall come “lo studio dell’uso che le persone fanno dello spazio sociale e personale” (Mastronardi, 2016 p. 60) la prossemica permette, secondo l’antropologo, di identificare non soltanto quelle norme sociali e convenzionali che sono legate ai diversi contesti, ma anche il tipo di rapporto sociale che intercorre tra gli individui. Se attualmente può risultare ovvio, per quanto frutto di un’esperienza inconscia, il riconoscimento di una diminuzione della distanza interpersonale con le persone in cui si è maggiormente in confidenza, il merito è da attribuire al pensiero e agli studi di Hall. Gli studi dell’antropologo raggiungono i maggiori risultati negli anni Ottanta, quando si individuano quattro zone di distanza a partire da una ricerca condotta sui nordamericani (Mastronardi, 2016). Questi individui che non si conoscevano, appartenevano tutti alla classe media ed erano di buona salute furono sottoposti ad alcune interviste. Da questo studio è possibile ricavare le seguenti zone di distanza:

- Intima (Figura 2): dal contatto fisico fino a 45 cm (per relazioni intime, in quanto consente di percepire l’odore dell’altro e l’intensità delle sue emozioni, nonché di parlare a bassa voce) (Mastronardi, 2016 p. 62). La presenza dell’altro è dunque evidente e può talvolta “essere eccessivamente coinvolgente, a causa dell’intensificarsi e ingigantirsi degli apporti sensoriali” (Hall, 1982 p. 147).

- Personale (Figura 3): da 45 cm a 1,20 m (adoperata nelle relazioni a breve distanza e tra amici, consente di toccare l’altro), viene definita da Hall come “una piccola sfera protettiva o una bolla trasparente che un organismo mantiene fra sé e gli altri” (Hall, 1982 p. 150).

- Sociale (Figura 4): da 1,20 m a 3,65 m (relazioni più impersonali, no contatto fisico); in questo caso a differenza dei precedenti si riconosce un aumento del volume adoperato per la voce (Hall, 1982).

- Pubblica (Figura 5): da 3,65 m a distanze superiori (tipica del teatro o delle pubbliche manifestazioni) (Mastronardi, 2016 p. 63). In questa distanza, diversi linguisti hanno

notato una maggiore attenzione, da parte del parlante, nella selezione delle parole e nella formulazione di un discorso, registrando significativi mutamenti sia grammaticali che sintattici (Hall, 1982).



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5

La volontà di costruire una classificazione attorno alla prossemica e la giustificazione di queste quattro zone di distanza, che da alcuni potrebbero essere contestate, viene quindi ribadita da Hall in quanto segue: “l’ipotesi che sta alla base del sistema di classificazione prossemica è la seguente: è nella natura degli animali, l’uomo compreso, esibire un tipo di comportamento che noi chiamiamo territorialità. In questo comportamento, essi usano i sensi per distinguere fra loro spazio o distanza e un altro [...] il sistema di classificazione quadripartita qui usato è fondato su osservazioni sia degli animali che dell’uomo. Uccelli e scimmie esibiscono, infatti, distanze intime, personali e sociali proprio come gli uomini.”(Hall, 1982 p. 160). Tali distanze, bisogna però specificare, non sono statiche e sono insufficienti a definire la natura di un’interazione, in quanto influenzano e sono influenzate da segnali verbali e non verbali, quali gesti e vocalizzazioni (Mastronardi, 2016) e dipendono dai caratteri personali e dai fattori ambientali coinvolti (Hall, 1982). L’uomo è, infine, condizionato dall’esperienza dello spazio in ogni sua attività e in ogni suo tratto culturale (Hall, 1982): se infatti si può affermare che il comportamento prossemico è “una delle modalità di comunicazione non verbale in quanto viene scelto più o meno consciamente il tipo di relazione spaziale più confacente alla natura e alle connotazioni emotive

dell'incontro" (Mastronardi, 2016 p. 61), allo stesso tempo va riconosciuta l'influenza del contesto -culturale e non- che vincola e dirige i tipi di relazione, attività ed emozioni esprimibili dai soggetti.

La riflessione di Hall ci permette, in ultima analisi, di ricondurci al pensiero del già citato Paul Grice attorno al concetto di contesto e alla dimensione del non verbale: così come nel caso dell'enunciazione, anche nell'espressione e nell'interazione corporea con l'altro il contesto è vincolante e determinante nell'intendimento di quanto espresso. Nel caso del contatto fisico, ad esempio, due persone che intrattengono una relazione romantica potrebbero decidere che sia socialmente inappropriato scambiarsi effusioni in certi contesti piuttosto che in altri. Indipendentemente dal legame che incorre tra gli individui, il contesto sociale e pubblico può vincolare l'espressione degli stessi. Nelle ricerche di Hall il modo di abitare lo spazio diviene, pertanto, una finestra sul contesto.

Un altro autore che mostra traccia di tematiche griceane nel suo pensiero e che riflette attorno all'idea di spazio sociale è il sociologo e antropologo canadese Erving Goffman (1922-1982).

2.1.1 Dallo spazio alla scena: l'intenzione comunicativa secondo Goffman

Formatosi alla Scuola di Chicago e negli anni di maggior influenza della teoria parsonsiana (Giglioli in Goffman, 1978), Erving Goffman viene ricordato dai più per un approccio drammaturgico allo studio delle relazioni sociali: così come il palcoscenico è lo spazio di azione ed espressione degli attori, così lo spazio sociale è divisibile in due categorie: ribalta e retroscena. Il motivo principale per cui si è scelto tale autore è il presupposto su cui si basa la sua riflessione, ovvero l'idea che "[g]li individui [...] influenzano l'ambiente circostante in maniera congruente con le loro azioni e proprietà. La loro semplice presenza genera segni e tracce: gli individui, in breve, trasudano espressioni" (Goffman, 1969 p. 11). Come Hall, anche in Goffman si ritrovano echi di tematiche griceane tra cui il riferimento all'intenzione, la nozione di implicatura, il principio di cooperazione e il ruolo del contesto (o *frame*). Doveroso è, inoltre, esplicitare la stretta relazione che lo lega allo stesso Hall, in quanto Goffman nei suoi scritti si concentra soprattutto sull'interazione faccia a faccia, definita come uno scambio che "implica due o più persone abbastanza vicine fisicamente per percepire

reciprocamente qualsiasi cosa esse stiano facendo, inclusa la loro esperienza degli altri e la consapevolezza di essere percepiti da loro” (Goffman, 1963 p. 17). Il rimando alla vicinanza spaziale è dunque lampante. Indagando la prospettiva goffmaniana attorno al concetto di intenzione, è fondamentale rifarsi a un suo saggio dal titolo *L’interazione strategica* (1969) in cui, paragonando l’interazione umana a un “gioco d’espressione” introduce una serie di mosse fondamentali esibite dagli individui. La prima, detta “mossa non intenzionale” esprime un comportamento insensibile alla possibile valutazione dello stesso da parte di un osservatore, che recepisce l’azione come “una comunicazione candida” (Goffman, 1969 p. 19). Un esempio di mossa non intenzionale potrebbe essere l’indossare una sciarpa: l’essere osservati o meno nel compiere il gesto è indifferente per l’esecuzione e chiunque osservi non ha dubbi sullo scopo di tale gesto; in altre parole esso non contiene implicature e non produce inferenze. Un secondo tipo di azione viene definita “mossa ingenua”, “per cui l’osservatore deduce informazioni da quella che egli suppone sia una mossa non intenzionale” (Goffman, 1969 p. 26). Questo è il caso di tutte quelle azioni e reazioni che l’individuo non controlla attivamente ma che influenzano il comportamento altrui. Un esempio di mossa ingenua potrebbe essere “abbassare lo sguardo e fissare le scarpe dell’interlocutore”: l’osservatore vedendosi fissati i piedi suppone che lo sguardo altrui sia non intenzionale, eppure ne deduce che forse le sue scarpe sono sporche e prosegue ad indagare. La terza mossa fondamentale che si riporta è detta “mossa di controllo”, per mezzo della quale l’individuo cerca di astrarre il suo punto di vista, osservandosi da fuori, e prepara la scena in modo che la sua espressione produca un certo effetto nell’osservatore (Goffman, 1969). Delle tre mosse citate questa è la più strategica e senza dubbio la più intenzionale. Un esempio di mossa di controllo potrebbe essere il “sorridere quando si riceve una critica”: vista la discrepanza tra l’espressione attesa e quella ricevuta, l’osservatore critico comprende per mezzo del sorriso la reale emozione di sdegno dell’interlocutore e agisce di conseguenza o per annullarla o per assecondarla. Potremmo inoltre affermare che nelle tre mosse fondamentali vi sia una parziale analogia con i meccanismi inferenziali coinvolti nelle implicature di Grice: mantenendo l’idea cardine di appropriatezza tra contesto ed espressione/enunciazione, si potrebbe di fatto affermare che la mossa non intenzionale contenga un’implicatura generalizzata, mentre le successive un’implicatura di tipo particolarizzato. Come inoltre già affermato in chiusura del primo capitolo, in

Goffman si può intravedere la concordanza con i tre principi fondamentali delle implicature: calcolabilità, non distaccabilità, cancellabilità.

Sempre attorno a queste mosse fondamentali individuate dall'antropologo è possibile riconnettersi a un altro autore largamente citato: John Langshaw Austin, e in particolare, le nozioni di atti illocutivi e perlocutivi. Se sostituiamo, infatti, il termine locuzione con espressione, affermando che quest'ultima riguarda ciò che diciamo facendo, riconosciamo che l'illocuzione è ciò che le nostre azioni fanno e la perlocuzione ciò che le nostre espressioni causano nell'altro. Nell'esempio di mossa ingenua proposto, il contenuto espressivo è la rottura del contatto visivo con l'altro; quello di tipo illocutivo potrebbe essere una ingenua dimostrazione di interesse nei confronti delle scarpe; quello perlocutivo è il possibile effetto di disagio o sospetto da parte dell'interlocutore che lo porta a controllare lo stato della calzatura. Il tema dell'intenzione è, dunque, molto complesso e fondamentale per la corretta comprensione dell'altro. Lo stesso Goffman afferma che “[i] motivi e l'intento rappresentano una parte fondamentale della situazione del soggetto, ciò che lo rende assolutamente incomprensibile o fin troppo comprensibile agli altri” (Goffman, 1969 p. 28). Un ulteriore tema fondamentale del pensiero goffmaniano riguarda il ruolo dell'altro, dal quale trae origine il suo approccio drammaturgico ma anche l'invocazione di una reciproca cooperazione tra individui. Come già s'è detto in precedenza, l'antropologo indaga a fondo, soprattutto in ambito sociologico, il ruolo che assume la presenza e la percezione dell'altro nelle azioni che vengono esibite. Nella metafora dello spazio sociale inteso come palcoscenico, l'autore identifica con “ribalta” tutti quei contesti in cui l'individuo modula il suo comportamento, in quanto dichiaratamente esposto allo sguardo altrui, e s'impegna in interazioni che gli permettano di mantenere o sostenere l'immagine pubblica del sé (o maschera). Il “retroscena”, invece, coincide con i contesti privati, in cui l'individuo allenta il controllo sulle proprie azioni ed espressioni (Giglioli in Goffman, 1978). In *The Presentation of Self in Everyday Life* (1956) l'autore rimarca l'importanza di queste due tipologie di contesti, avvicinandoli sensibilmente al tema del non verbale: “Il linguaggio ‘dietro le quinte’ consiste nell'uso reciproco dei nomi di battesimo, nel processo decisionale cooperativo, nelle parolacce, nei commenti sessuali espliciti, nelle lamentele elaborate, nel fumo, nell'abbigliamento informale e trasandato, nella postura “trasandata” da seduti e in piedi, nell'uso di dialetti o in un linguaggio scadente, nel

borbottare e nel gridare, nell'aggressività giocosa e negli scherzi, nella mancanza di considerazione per l'altro in atti minori ma 'potenzialmente simbolici', in piccoli gesti fisici come canticchiare, fischiare, masticare, sgranocchiare, ruttare e flatulenza. Il linguaggio comportamentale 'sul palco' può essere considerato 'l'assenza (e in un certo senso il contrario) di questo'". In generale, quindi, il comportamento dietro le quinte è quello che permette piccoli gesti che potrebbero facilmente essere interpretati come simboli di intimità e mancanza di rispetto per gli altri presenti e per l'ambiente circostante, mentre il comportamento in prima linea è quello che vieta tali comportamenti potenzialmente offensivi" (Goffman, 1956 p. 78). Doveroso evidenziare come molti elementi elencati come appartenenti al "dietro le quinte" siano altresì presenti nella scala formulata da Crystal et. al (Figura 1) tra cui andatura e abbigliamento, postura, rumori emozionali. Nel rapporto con l'altro è fondamentale, per Goffman, tenere presente questa distinzione tra pubblico e privato e quindi l'attività di controllo che ogni individuo opera su sé stesso, ma anche il riconoscimento che tale processo avvenga anche negli altri. Questa particolare attenzione verso l'interlocutore a cui Goffman ci esorta interessa, inoltre, anche il paralinguistico: "Il vero senso di un messaggio [...] deriva per definizione dagli indizi paralinguistici quali l'intonazione, l'atteggiarsi della faccia e simili, indicazioni che hanno un carattere espressivo e non semantico. Possiamo quindi dire che, quale fonte d'informazioni, l'individuo trasuda espressioni e trasmette comunicazioni, ma che in quest'ultimo caso la parte che cerca di ottenere informazioni dovrà pur sempre prestare attenzione alle espressioni, altrimenti non saprà come interpretare ciò che le viene detto" (Goffman, 1969 p. 17). Lasciando da parte l'intento di smascheramento presente nel saggio *L'interazione strategica*, in cui l'autore si concentra sulla volontà altrui di dissimulare pensieri ed emozioni, in *I rituali dell'interazione* (1967) Goffman introduce "il gioco di faccia", intendendo con tale espressione l'insieme di azioni che si compiono per mantenere nella ribalta la propria immagine. All'interno dell'inevitabile rapporto con l'altro emerge l'eco del Principio di Cooperazione griceano: così come è fondamentale contribuire in maniera adeguata allo scambio conversazionale ingaggiato rispettando quanto richiesto e conformandosi all'intento comune, così Goffman tratta l'importanza di cooperare e collaborare affinché ognuno possa mantenere la propria faccia. Riprendendo l'esempio già ricalcato dello stringersi la mano, se Grice poteva affermare come necessario il completamento e la

cooperazione dell'interlocutore nell'accogliere e concludere il gesto esibito, Goffman afferma che tale completamento è un "noblesse oblige": "poiché ogni interlocutore è interessato, sia pure per vari motivi, a salvare la propria faccia e quella degli altri, sarà naturale che si realizzi una forma di tacita cooperazione per cui i partecipanti potranno raggiungere insieme obiettivi comuni pur agendo per motivi diversi" (Goffman, 1967 p. 32). Con "noblesse oblige" egli intende un nobile dovere di non aggravare o sfruttare la posizione compromessa o subalterna altrui, in questo esempio la posizione di chi tende la mano e aspetta una risposta con il braccio teso (Goffman, 1967). In ultima analisi, fondamentale è notare come l'autore riporti tutte le sue riflessioni all'ambiente puramente sociologico, rintracciando *en passant* tematiche già ricalcate dal secondo Wittgenstein:

"L'esecuzione del gioco di faccia da parte di una persona [...] rappresenta la sua disposizione ad attenersi alle regole fondamentali dell'interazione sociale. È il marchio di garanzia della sua socializzazione come interagente. Se egli e gli altri non fossero socializzati in questo modo, l'interazione in gran numero di società e di situazioni sarebbe una cosa molto rischiosa per i sentimenti e per la faccia. L'interlocutore troverebbe praticamente impossibile essere orientato verso una stima di valore sociale manifestata attraverso simboli, e troverebbe difficile anche avere sentimenti, vale a dire egli non potrebbe essere un oggetto ritualmente delicato" (Goffman, 1967 p. 35).

Le modalità di interazione con l'altro sono, dunque, codificate socialmente e l'utilizzo del linguaggio non verbale e paraverbale non solo è collegabile all'impossibilità di un linguaggio privato, ma anche al suo essere una prassi. Per individuare tale prassi e continuare a riconoscerne le regole di utilizzo non è però sufficiente relazionarsi con l'altro, ma è altresì necessaria una riflessione sulla comunicazione: una metacomunicazione, che pone al centro la pratica interpretativa e i suoi risvolti relazionali.

2.2 Metacomunicazione: "la fuga inconscia di informazioni non verbali"

L'autore cui viene attribuita la nascita della metacomunicazione, intesa come comunicazione sulla comunicazione è Gregory Bateson (1904-1980), che inquadra

spesso la tematica all'altezza di problemi interdisciplinari, principalmente calati all'interno dell'ambito psichiatrico. Il testo *La matrice sociale della psichiatria* (1976), scritto in collaborazione con lo psichiatra Jurgen Ruesch (1910-1995), è infatti un esempio di come l'antropologia si relazioni alla psichiatria. Alla base di tale rapporto vi è l'assunto secondo cui "la comunicazione non riguarda soltanto la trasmissione di messaggi verbali, espliciti e intenzionali; usato nel senso che noi gli diamo, il concetto di comunicazione comprende tutte quelle operazioni con le quali le persone si influenzano reciprocamente" (Bateson & Ruesch, 1976 p. 10). Se in Searle e Austin il focus era sugli atti linguistici, ovvero sui messaggi verbali, Bateson e Ruesch si concentrano sugli "atti espressivi" e su come questi vengano percepiti nella comunicazione sia interpersonale che intrapersonale (Bateson & Ruesch, 1976). Permane quindi in Bateson, così come in Goffman, una prospettiva relazionale e interazionista.

Inoltrandoci nel testo sopra citato, già in prima istanza appare la formula "comunicazione sulla comunicazione", preceduta ancora prima dall'espressione "percezione della percezione", intesa come quel fenomeno in cui un individuo coglie l'azione dell'altro come commento o risposta al proprio comportamento e si instaura un tacito accordo in cui ogni membro interessato dallo scambio si pone in un'ottica di influenza reciproca (Bateson & Ruesch, 1976). Il sistema di comunicazione si fonda, dunque, nel riconoscimento reciproco dell'altro come facente parte del proprio campo percettivo. La reciproca consapevolezza dell'altro si esprime attraverso gesti e complementi metacomunicativi. Un esempio di ciò potrebbe essere il caso in cui una persona si esprima con un tono di voce alterato o con una postura rigida o irrequieta; la risposta dell'interlocutore, appresa in via anche istintuale la disposizione dell'altro, potrebbe essere quella di evitare l'altro, porsi in maniera pacata oppure di anteporre un "per favore" se deve domandargli qualcosa. La percezione della comunicazione non verbale altrui e la risposta più o meno inconscia che ne deriva costituiscono il nucleo fondativo della metacomunicazione. Ciò che sottende la metacomunicazione è, infine, il riconoscimento che "ogni azione costituisce un messaggio per noi come per gli altri" (Bateson & Ruesch, 1976 p. 40) e cioè che ogni segnale -verbale e non- contiene un messaggio polisemantico, in quanto da una parte illustra un resoconto di eventi precedenti o presenti (es: "sono arrabbiato") e dall'altra contiene anche un indizio, un

comando e un'aspettativa di risposta (es: “non rivolgermi la parola”). Si potrebbe quasi affermare che la metacomunicazione sia la fabbrica di quelle implicature conversazionali studiate da Grice: se Bateson indaga la struttura relazionale nella quale gli individui interagiscono e quindi il risultato manifesto degli scambi comunicativi, Grice si concentra sui processi di inferenza individuale. Alla base di entrambe le concezioni, vi è il comune riconoscimento di come nella comunicazione concorrano al significato molteplici fattori, oltre al semplice parlato.

Un altro autore avvicinabile al pensiero di Bateson, e complementare rispetto al tema della metacomunicazione, è lo psicologo Paul Watzlawick, il quale intende come unità singola della comunicazione il messaggio inteso come “composto fluido e poliedrico di molti moduli comportamentali- verbali, timbrici, posturali, contestuali, eccetera- che qualificano, tutti, il significato di tutti gli altri” (Watzlawick, 1967 p. 43). Il testo di riferimento per tale autore è *Pragmatica della comunicazione umana* (1967), in cui si ripropone la definizione di metacomunicazione come “la comunicazione sulla comunicazione” e in cui si individuano alcuni assiomi della comunicazione in senso lato.

2.2.1 Non si può fare a meno di comunicare: i cinque assiomi di Watzlawick

Paul Watzlawick (1921-2007), nel tentativo di costruire una pragmatica della comunicazione, giunge a fissare alcuni assiomi della stessa: primo tra tutti, l'impossibilità di non-comunicare. Focalizzandosi sul rapporto tra comunicazione e comportamento, l'autore afferma che non esiste un opposto di quest'ultimo, ossia “non è possibile non avere un comportamento” (Watzlawick, 1967 p. 41). Se si accetta, dunque, che il comportamento abbia sempre un valore comunicativo, allora tutto è comunicazione: silenzi, gesti, parole. Per spiegare meglio il concetto si può immaginare la situazione in cui una persona sieda in un autobus pubblico indossando degli auricolari e chiudendo gli occhi: il messaggio che viene prodotto pur non proferendo parola è che la persona gradisce non interagire con alcuno. La comunicazione è pertanto inevitabile anche nel caso in cui non si proferisca parola (Watzlawick, 1967): si produce sempre con il comportamento, in via più o meno cosciente, un messaggio che gli altri possono

cogliere per inferenza oppure metacomunicativamente. Un altro elemento, esplicitato dall'autore, è il fatto che la comunicazione non dipenda dalla presenza o meno di qualcuno che presti attenzione al comportamento espresso (Watzlawick, 1967); tale aggiunta è per noi interessante se pensiamo alla teoria di Goffman in cui la presenza dell'altro era elemento distintivo per riconoscere l'intenzione dietro a una mossa. Watzlawick, non per nulla, in merito all'intenzione afferma: “neppure possiamo dire che la comunicazione ha luogo soltanto quando è intenzionale, conscia, o efficace, cioè quando si ha la comprensione reciproca” (Watzlawick, 1967 p. 42). Se quindi nel caso di filosofi come Searle e Austin ci si era preoccupati della ricezione e della comprensione più o meno sicure da parte dell'interlocutore -e quindi dell'infelicità o meno degli atti linguistici- qui il focus è incentrato sulla produzione inevitabile dei messaggi (Watzlawick, 1967).

Il secondo assioma della comunicazione, secondo cui “[o]gni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione di modo che il secondo qualifica il primo ed è quindi metacomunicazione” (Watzlawick, 1967 p. 47) contiene un forte rimando all'operato di Bateson e, in particolare, all'idea che comunicare non significhi solo informare ma anche imporre un comportamento (Watzlawick, 1967). Bateson nello specifico divideva la nozione di messaggio in due distinte operazioni sotto la denominazione di “notizia” e di “comando”, per cui il primo aspetto figura come il contenuto del messaggio, il secondo come relazione tra i comunicanti, indicando la modalità che si deve assumere rispetto a un certo messaggio. Se l'aspetto di notizia riguarda unicamente il contenuto letterale di ciò che può essere espresso o proferito, l'aspetto di relazione è profondamente influenzato dal contesto in cui avviene la comunicazione: “”Questo è un ordine” oppure “Sto solo scherzando” sono esempi verbali di comunicazioni sulla comunicazione, ma si può esprimere la relazione anche in modo non verbale (gridando, sorridendo, ecc.). Il contesto in cui ha luogo la comunicazione servirà a chiarire ulteriormente la relazione: ad es., possiamo capire meglio le frasi sopra citate se sappiamo che sono state pronunciate tra soldati in uniforme o nell'arena di un circo” (Watzlawick, 1967 p. 46). Si noti, inoltre, la vicinanza tra i due aspetti individuati con la nozione di forza illocutiva: se l'aspetto di contenuto è la locuzione, la relazione è frutto della forza illocutiva presente nel verbale e non verbale che indica in che modo recepire il contenuto e quindi in che modo

intendere la natura dell'interazione. In aggiunta a quanto sostenuto da Watzlawick e dai filosofi del linguaggio ordinario cui ci siamo riferiti è, infine, a mio avviso necessario passare per lo psicologo Friedemann Schulz von Thun (1944-), che nel suo *Parlare insieme* (1981) postula l'esigenza di ascoltare con "quattro orecchie" e formula il "Modello quadrato della comunicazione". In tale modello si postula che il messaggio sia composto da quattro componenti, innanzitutto il "contenuto" e la "relazione", che mantengono lo stesso significato assunto in Watzlawick (e quindi assimilabili al locutivo e all'illocutivo). I successivi elementi sono, invece, quelli della "rivelazione" e dell'"appello"; il primo, interessa il parlante che parlando o esprimendosi rivela qualcosa di sé stesso (es: sto indossando le cuffie perché non voglio essere disturbato); il secondo interroga invece chi ascolta rispetto all'effetto che il parlante vuole produrre in lui. Un esempio che coglie tutte e quattro le dimensioni può essere il seguente: immaginiamo di essere a casa, nello specifico in cucina insieme a nostra madre. Mentre prepariamo il pranzo con lei, ci rivolge questa frase "c'è tanta corrente d'aria qui dentro, che freddo" in tono pacato. Ciò che ci sta esprimendo a diversi livelli è che oggettivamente è in atto un processo fisico che interessa l'aria e la temperatura della stanza (contenuto, locutivo), ma anche che sta percependo freddo (rivelazione), che sta facendo una constatazione e non ci sta colpevolizzando per il clima (relazione) e che forse vorrebbe che noi chiudessimo la finestra lasciata aperta (intenzione del parlante, appello). La dimensione perlocutiva di Austin e Searle è, pertanto, assimilabile all'appello di cui parla Schulz von Thun.

Tornando a Watzlawick e ai suoi assiomi, il terzo, che recita "la natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti" (Watzlawick, 1967 p. 52) pone come oggetto di osservazione l'organizzazione temporale degli eventi comportamentali, dalla quale derivano le caratteristiche dell'interazione. Per comprendere meglio questo assioma riprendiamo un esempio classico di Watzlawick: il litigio tra coniugi. All'interno di questa simulazione si immagina un conflitto tra coniugi in cui l'uno attribuisce il proprio comportamento come risposta a quello altrui: il marito giustifica il suo chiudersi in sé stesso con il brontolio e le critiche della moglie; quest'ultima giustifica il suo brontolio e le critiche con il fatto che lui sia troppo passivo e chiuso. La natura del litigio, quindi, dipende dalla diversa punteggiatura o organizzazione temporale che si sono figurati i due

parlanti: attribuendo al comportamento dell'altro il principio del conflitto e quindi del proprio comportamento si crea un loop metacomunicativo potenzialmente infinito e disfunzionale (Watzlawick 1967). Interessante, infine, la rappresentazione grafica di tale esempio (Figura 6) in cui notiamo che il marito percepisce solo le triadi 2-3-4, 4-5-6, 6-7-8; la moglie quelle complementari 1-2-3, 3-4-5, 5-6-7, ecc.

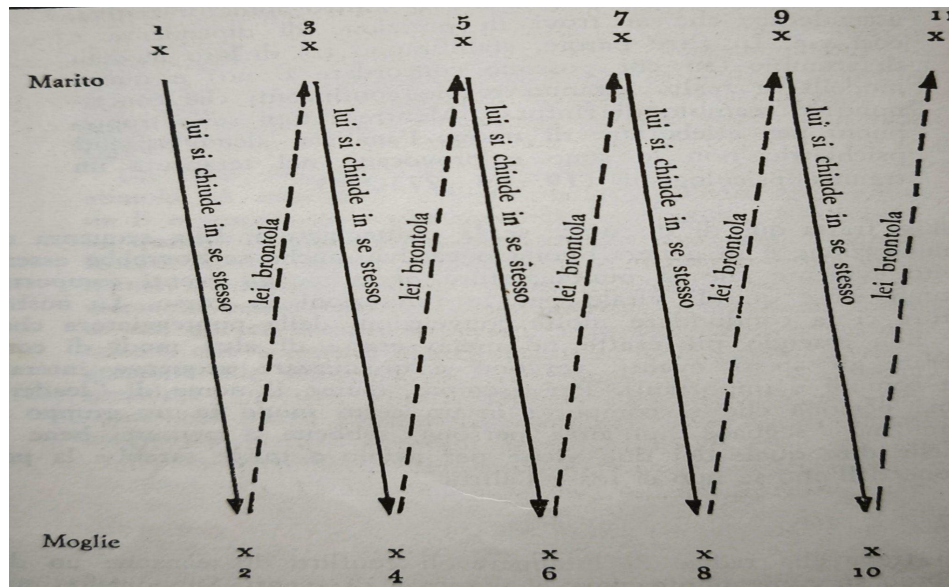


Figura 6

Il quarto assioma della comunicazione è: “[g]li esseri umani comunicano sia con il modulo numerico che con quello analogico. 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 alcuna sintassi adeguata per definire in un modo che non sia ambiguo la natura delle relazioni” (Watzlawick, 1967 p. 59). Esso necessita forse di una scomposizione nei suoi termini costitutivi. Con modulo numerico e analogico si intendono due modalità distinte in cui gli individui possono comunicare: nel primo caso, si ha l'utilizzo di parole, ovvero di segni arbitrari e convenzionali che uniscono un nome a una cosa nominata. Nel caso del modulo analogico si utilizzano, ad esempio, immagini ed esso ha una validità molto più generale di quello verbale in quanto coincide con “ogni comunicazione non verbale” (Watzlawick, 1967 p. 55). L'autore propone come esempio distintivo la casistica in cui ci si relazioni con una lingua straniera: attraverso il semplice ascolto di segni convenzionali differenti non è possibile dedurre ciò che viene detto; attraverso i “movimenti di intenzione” o l'osservazione del linguaggio corporeo è, tuttavia,

possibile dedurre con più facilità le informazioni. Ritornando alla formulazione dell'assioma possiamo, dunque, affermare che il linguaggio numerico è privo di significato o incompleto senza l'accompagnamento dell'analogico, che invece è sufficiente o ambiguo nel contenuto. Se il numerico ricade nel contenuto, l'analogico appartiene alla relazione (Watzlawick, 1967). Il quinto e ultimo assioma della comunicazione recita: “[t]utti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sull’uguaglianza o sulla differenza”(Watzlawick, 1967 p. 62); esso riprende implicitamente ciò che Bateson aveva definito come *scismogenesi*, ovvero il processo progressivo di differenziazione comportamentale derivante dall’interazione cumulativa tra individui. Secondo Bateson gli individui, in una specie di trasformazione a catena, influenzano i comportamenti altrui e modificano i propri sulla base della risposta ottenuta. Una *scismogenesi* simmetrica avviene quando la risposta dell’interlocutore è volta a minimizzare la differenza e a rispecchiare il comportamento percepito; quello di tipo complementare opera in senso opposto (Watzlawick, 1967). Un esempio di scambio simmetrico in cui prevale l’uguaglianza è il rapporto tra fratelli o tra colleghi, esempi di scambi complementari sono tutte quelle situazioni in cui c’è asimmetria gerarchica (rapporto madre-figlio, giudice-imputato, datore di lavoro-dipendente).

Il contributo di Paul Watzlawick e, in particolare, del quarto assioma, ci permette di riconnetterci alla scala del non verbale di Crystal: ciò che infatti il primo intende con analogico è di fatto riconducibile a ciò che il secondo intende con “alogico”.

2.2.2 I segni alogici della comunicazione: tra viso e corpo

Riprendendo la scala di comunicazione non verbale di Crystal, risulta necessario soffermarsi sui segni alogici della comunicazione in cui, per giunta, compare l’aggettivo “metacomunicativo”. Questa categoria di comportamenti non verbali ricade al di fuori della coscienza; tali atti sono spesso di natura istintuale ed emotiva e possono talvolta essere in contrasto con quanto si pronuncia oralmente. Un esempio di tale contrasto potrebbe essere lo scalpitio del piede sul pavimento, indicativo di una carica tensionale e che potrebbe essere dissimulata da un tono di voce forzatamente pacato (Mastronardi, 2016). Il controllo verbale che in questo esempio viene attuato può essere ricollegabile all’idea di maschera o di ribalta, già introdotti da Goffman: l’individuo cerca di

monitorare il proprio mettersi in relazione con l'altro ma, come afferma l'etologo Desmond Morris (1928-2026), la maschera sociale trova il fallimento nella fuga di informazione non-verbale (Morris, 1982). All'interno dei segni alogici sono catalogati i gesti adattatori, il viso e le manifestazioni dell'emozione. I primi gesti prendono il nome di adattatori a partire dagli psicologi Paul Ekman (1934-2025) e Wallace V. Friesen (1933-2016). Secondo quest'ultimi sono adattatori tutti quei gesti che in età infantile si sono appresi, in fase di adattamento, per soddisfare se stessi e i bisogni corporei, per dirigere emozioni e mantenere i contatti. Una volta appresi in età infantile, questi riemergono in età adulta sotto la soglia di percezione cosciente e sono fondamentali per lo studio di quei comportamenti non verbali non inficiati da autocontrollo razionale né da regole sociali (Mastronardi, 2016). Si distinguono in:

- gesti inconscio auto-adattatori;
- gesti inconsci alter-adattatori;
- gesti oggetto-adattatori.

I gesti inconsci auto-adattatori interessano due parti del corpo in contatto l'una con l'altra (sono un esempio il grattare, lo strofinare, il battere); trasmettono informazioni relative sia a interventi interpersonali, come il rapporto con l'interlocutore o con particolari situazioni, sia a eventi intrapsichici e cioè legati ad aspetti emotivi e percettivi. Profondamente influenzati dalla cultura di appartenenza, come anche dalla classe sociale, possono essere appresi per diversi scopi. Alcuni auto-adattatori possono essere appresi per facilitare o bloccare stimoli sensoriali (es: il coprirsi le orecchie di fronte a un forte rumore); altri per curare, pulire o modificare la propria attrattiva del viso e del corpo (es: aggiustarsi i capelli con la mano), altri ancora per impedire di proferir parola (es: coprirsi la mano con la bocca), eccetera (Mastronardi, 2016). Molto interessanti sono quelli che riguardano il contatto tra viso, bocca e mani, di cui approfondiamo alcuni gesti.

“Asciugarsi le labbra con la lingua e con la mano” (Figura 7): a questo movimento si può accompagnare lo schiacciare della lingua sul palato. Si pensa che tale gesto sia stato appreso originariamente per rimuovere avanzi di cibo dalla bocca; negli adulti si

verifica invece in corrispondenza di un'avvertita soddisfazione in una conversazione, in qualcosa che si vede o si fa.

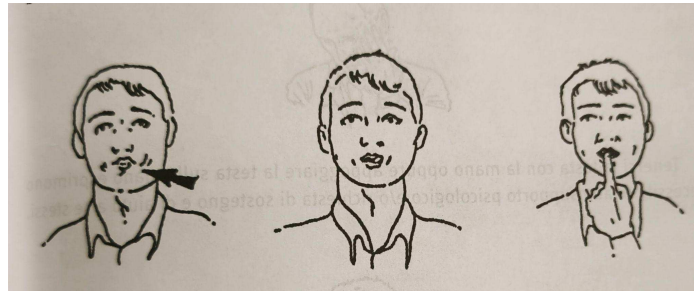


Figura 7

Analogamente, vi sono altri gesti come il “bacio analogico”(sinistra), il linguino (centro), il dito appoggiato sulle labbra (destra) (Figura 8).

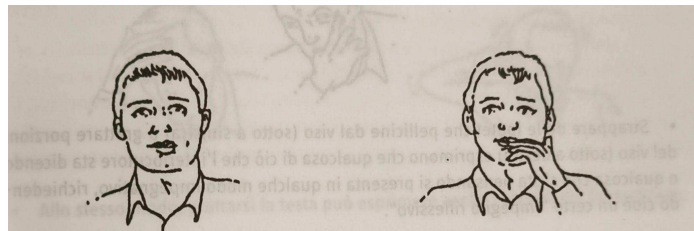


Figura 8

Altri gesti auto-adattatori possono riguardare il contatto tra viso e mani, come ad esempio il porre la mano sulla fronte o sulla nuca (che esprimono un processo riflessivo in corso, Figura 9) o il coprirsi l'occhio con la mano, ad esprimere un senso di vergogna, disagio o il timore di non essere all'altezza (Figura 10) (Mastronardi, 2016).

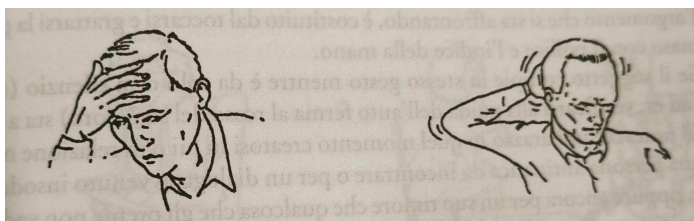


Figura 9

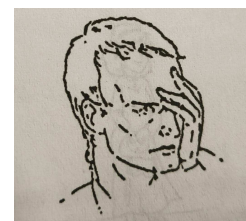


Figura 10

I gesti inconsci alter-adattatori comprendono:

- “a) movimenti riguardanti il dare o il prendere da un'altra persona;
- b) movimenti relativi all'attacco, al proteggersi dall'attacco, alla ritirata e alla fuga;

c) movimenti relativi a richieste di affetto o di intimità, al contatto sessuale, agli inviti, di amoreggiamento, al corteggiamento” (Mastronardi, 2016 p. 98).

Si noti come il cambio di posizione e la componente prossemica siano in parte contenuti in questi adattatori. Un esempio di gesto potrebbe essere il modo controllato di posizionare e orientare il corpo per attirare l'attenzione o mostrare interesse nell'interlocutore (Figura 11).

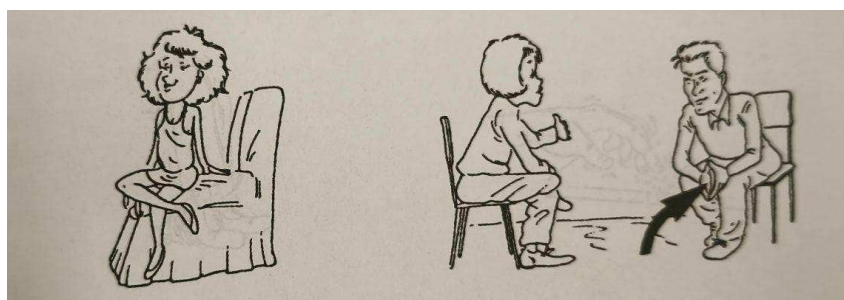


Figura 11

Un ulteriore esempio di gesto inconscio, già citato in precedenza, è il caso di movimenti incessanti di mani e piedi, solitamente associati a livelli elevati di ansia e desiderio di evitamento o fuga.

Infine, vi sono i gesti oggetto-adattatori che riguardano il rapporto con oggetti materiali e che a differenza dei precedenti, possono essere espressi consapevolmente, come ad esempio il guidare una macchina o il maneggiare delle posate (Mastronardi, 2016).

All'interno dei segnali alogici vi sono, infine, le espressioni del viso e le manifestazioni di emozioni. Secondo diversi autori e, in particolare, secondo gli psicologi Paul Ekman (1934-2025) e Wallace V. Friesen (1933-2016) esistono movimenti facciali panculturali universali distinti per ogni stato emotivo primario. Da uno studio del 1969 in cui gli autori hanno esaminato, osservato e fotografato il volto umano in diverse culture, sono emerse le seguenti sette emozioni primarie (Figura 12) (Mastronardi, 2016). Gli stessi psicologi, artefici del FACS (*Facial Action Coding System*), ritengono che tali espressioni siano in larga misura naturali e indipendenti dall'apprendimento. Solitamente sono prodotte consapevolmente ma possono altresì fuoriuscire dall'intenzione del soggetto che le esibisce; possono inoltre essere simulate o dissimulate (Mastronardi, 2016).



Figura 12

Con Bateson e Watzlawick si è, dunque, definita la metacomunicazione e i suoi assiomi, con Ekman e Friesen si è completata la disamina dei segni alogici, da un punto di vista psicologico, come prodotti individuali. Ciò che rimane da indagare è, pertanto, la dimensione interazionale dei segni alogici, prosodici e paralinguistici, che possono influenzare o meno il comportamento altrui. Per fare ciò si prenderà in esame lo psicologo cinesico Albert E. Scheflen (1920-1980) e verranno approfondite le ricerche di Desmond Morris (1928-2026).

2.2.3 Punteggiatura e ritmo delle interazioni: cinesica, prosodia e paralinguistica

In copertina al suo testo dal titolo *Il linguaggio come comportamento* (1977) Scheflen appone un'affermazione molto importante e che giustifica la scelta di tale volume per la nostra trattazione: "Segnali, gesti, posture, mimiche e altre modalità di comportamento costituiscono un linguaggio a sé che, prescindendo da quanto viene effettivamente trasmesso dalla comunicazione verbale vera e propria, rivela allo studioso informazioni ed elementi insospettati". Obiettivo di Scheflen è, infatti, quello di mostrare come i

significati del verbale possano essere modificati, specificati o cambiati dall'uso del non verbale e dal contesto di riferimento (Scheflen, 1977). Si ricorda che Scheflen fa capo alla cinesica, ovvero allo studio del linguaggio del corpo. Nello specifico è utile anticipare come l'autore suddivida i movimenti corporei. Scheflen individua, infatti, tre tipi di movimenti corporei o di comportamento cinetico nel parlare:

- “1. Movimenti della testa, degli occhi, delle braccia e del tronco, che punteggiano o segnano il flusso verbale, indirizzano la parola ai vari ascoltatori, e delineano generalmente i segmenti e le frasi dell'interazione umana.
2. Gesti (ivi inclusi le espressioni facciali) che completano il contenuto verbale descrivendo dimensioni, forme e rapporti rappresentati con le parole.
3. Comportamenti cinetici che possono qualificare o impartire istruzioni circa affermazioni verbali, in un rapporto che Bateson definisce come “metacomunicativo”” (Scheflen, 1977 p. 17).

In questo paragrafo tratteremo la dimensione metacomunicativa secondo Scheflen, in cui è esplicito il debito nei confronti di Bateson: nelle stesse note di Scheflen appare, infatti, il riferimento ad *A Theory of Play and Fantasy* (1955), in cui Bateson introduce la nozione di metasegnale per indicare in che modo gli animali della stessa specie, e quindi morfologicamente simili, riescano a comunicare le loro intenzioni attraverso le attività che svolgono. Scheflen, facendo sua la definizione batesoniana di metacomunicazione, individua e approfondisce quattro diversi modi in cui agire a livello metacomunicativo:

- “1) i cambiamenti nel comportamento contrassegnante;
- 2) interpolazione di unità lessicali;
- 3) aggiunta di gesti ed espressioni facciali metacomunicative;
- 4) cambiamenti nello stile e nel riferimento emico” (Scheflen, 1977 p. 123).

In questa istanza, utile è soffermarsi sui comportamenti contrassegnanti. Con comportamento contrassegnante Scheflen fa riferimento a un tipo di segnale secondario, di tipo metacomunicativo, che pone indizi sul tipo di segnale che si sta utilizzando

(Schefflen, 1977). Un esempio di tale comportamento potrebbe essere il caso, già citato nei gesti alter-adattatori, dello sporgersi in avanti verso l'altro: tale orientamento del corpo contrassegna per l'interlocutore un'apertura verso di sé come anche una possibile ricerca di intimità. La maggiore attenzione di Schefflen, non per nulla, ricade sulla componente posizionale e posturale degli interlocutori e sull'utilizzo che essi fanno della prossemica. I cambiamenti del comportamento contrassegnante possono, dunque, interessare punti, posizioni e presentazioni:

“- i punti sono disposti a intervalli di poche frasi, sono rappresentati da movimenti della testa, del collo e degli occhi per sottolineare la fine di un'unità strutturale della frase o dell'interazione;

- la posizione è un'unità composta da più punti e corrisponde a un punto di vista espresso in una conversazione. L'equivalente comportamentale della “posizione” sarebbe rappresentato dal “tipo di posizione spaziale” assunta dal soggetto, ma anche dalla distanza spaziale tra gli interlocutori.

- la presentazione rappresenta, infine, la totalità delle posizioni all'interno di un'interazione, ed è composta da una somma di movimenti del corpo” (Mastronardi, 2016 p. 85).

Per comprendere meglio le tre voci elencate, si propongono i seguenti esempi. Un esempio di punto potrebbe essere il cambiamento nell'orientamento dello sguardo da parte del parlante. In contesti formali, ad esempio, in cui un oratore (politico, insegnante, ecc) distolga lo sguardo dai propri appunti durante una spiegazione o un monologo, tale pausa designa un punto. Un altro esempio potrebbe essere il caso in cui il nostro interlocutore, vedendo sopraggiungere una terza persona, ruoti la testa verso la stessa: il parlante non solo percepisce che l'altro ha ridotto la sua attenzione nei suoi confronti ma metacomunicativamente coglie che l'argomento di cui stavano trattando deve essere interrotto. I movimenti del corpo, anche in questo caso, definiscono un punto dell'interazione. Per comprendere il concetto di posizione, si può attingere all'ultimo esempio utilizzato per la nozione di punto. I due dialoganti coinvolti nella conversazione, infatti, potrebbero decidere, al sopraggiungere della terza persona, di posizionarsi non più faccia-a-faccia ma di includere la terza persona a livello spaziale, formando un cerchio o un triangolo. Questo tipo di posizione assunta è informativa

rispetto alla volontà dei dialoganti di includere il terzo nella comunicazione ingaggiata. La presentazione, infine, riguarda non solo la somma dei movimenti compiuti durante l'interazione, ma anche il ruolo che si esibisce durante lo scambio comunicativo: nell'esempio della seduta psicoterapeutica, i ruoli di paziente e professionista non solo si mantengono per tutta la durata dello scambio, ma influenzano e condizionano posizione, punti e comportamenti degli individui coinvolti.

Un'altra componente della cinesica che concorre a influenzare l'interpretazione del messaggio e del comportamento altrui è la dimensione gestuale, per la quale ci affidiamo a Morris.

Nel suo *L'uomo e i suoi gesti* (1982), Morris definisce come gesto "qualunque azione che invia un segnale visivo a uno spettatore" (Morris, 1982 p. 24). A differenza di quanto affermava velatamente Watzlawick, qui si postula la necessità di percepire l'altro come interlocutore; interessante notare inoltre l'utilizzo del termine "spettatore" che richiama implicitamente la metafora goffmaniana dell'azione sociale. L'esibizione di un gesto o meno in una situazione in cui si è completamente soli è criterio di distinzione tra quelli che Morris definisce gesti primari e quelli che definisce come gesti accidentali (Morris, 1982). Un gesto primario è quindi un'azione che intende espressamente inviare un segnale, come ad esempio agitare la mano per salutare qualcuno; un gesto accidentale, come ad esempio lo starnutire, può essere esibito anche nel privato e non ha uno scopo intenzionale. Ciò che per Morris è di vitale importanza è dunque il riconoscere che "ciò che conta nel gestire non sono i messaggi che noi pensiamo di inviare, ma quelli che vengono percepiti" (Morris, 1982 p. 24) e che spesso quelli di natura accidentale sono i più rivelatori perché poco controllati e manipolati. Sia nei primari che negli accidentali, si deve infine riconoscere la produzione intenzionale o meno di un messaggio (Morris, 1982). Per completare la disamina sui gesti accidentali, Morris li definisce come azioni meccaniche con messaggi secondari. Un esempio classico riportato dallo stesso è il caso di uno studente che appoggia la testa sulle mani durante un'azione: se meccanicamente sta compiendo un'azione fisica, metacomunicativamente e non intenzionalmente sta inviando ai compagni e al docente l'informazione per cui si stia annoiando. Secondo Morris, quindi, non solo ci esprimiamo a livello inconscio ma percepiamo e "sentiamo" a livello inconscio le disposizioni di chi ci sta di fronte. Da tale consapevolezza si postula, infine, una

sottocategoria di tali gesti: i “gesti accidentali stilizzati” in cui l’individuo manipola o controlla azioni, postura e gesti al fine di adattarsi alle regole di condotta della propria società.

Tornando alla categorizzazione di Morris, quest’ultimo distingue diverse tipologie di gesti:

- Gesti accidentali, di cui abbiamo ampiamente parlato.

- Gesti espressivi: “azioni biologiche comuni all’uomo e ad alcuni animali”(Morris, 1982 p. 26); vi ricadono all’interno le già citate espressioni facciali, le gesticolazioni e le posture. “Sono gesti che quasi tutti fanno in ogni angolo di mondo. Possono differire da luogo a luogo nei dettagli o nei contesti in cui vengono effettuati, ma fondamentalmente sono comuni all’intero genere umano” (Morris, 1982 p. 27). Se la loro origine è da ricondursi ad atti primariamente non comunicativi (es: il stringere i pugni deriva dall’istinto di colpire l’avversario) attualmente si riconosce la rottura con tale precedente e si afferma che tutti i gesti espressivi siano ad oggi “a tutti gli effetti pratici, semplicemente gesti il cui scopo è la comunicazione” (Morris, 1982 p. 27).

- Gesti mimici: “azioni che trasmettono segnali per imitazione” (Morris, 1982 p. 28, Figura 13). Questa tipologia di gesti è volta all’imitazione di un oggetto o di un’azione e la sua efficacia comunicativa risiede nel fatto che questa venga riconosciuta e compresa da chi non l’ha mai vista prima; non richiede quindi alcuna conoscenza pregressa (Morris, 1982).

Esistono quattro tipi di gesti mimici:

- a) “mimica sociale”, con la quale manipoliamo e inganniamo socialmente gli altri per adattarci all’occasione (es: a un funerale mi mostro più addolorato e triste di quanto sono in realtà);
- b) “mimica teatrale”: tipica degli attori e volta a diventare tanto realistica quanto quella sociale;

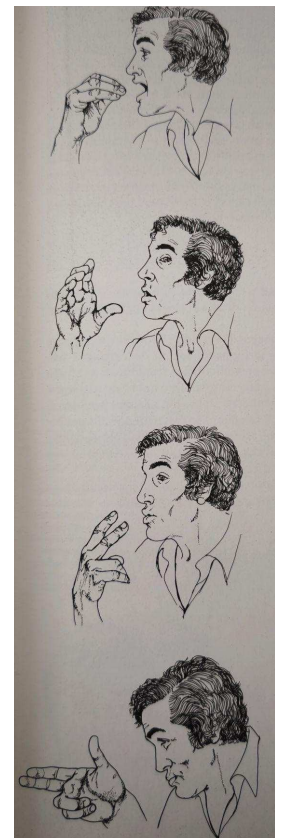


Figura 13

c) “mimica parziale”, in cui l’uomo imita qualcosa che non è e che non potrà mai essere (es: fare l’uccello o la pistola con le mani, Figura 13) e infine

d) la “mimica a vuoto” in cui l’uomo imita qualcosa di cui avverte l’assenza (Figura 13). Questi ultimi due tipi di gesti mimici sono maggiormente comprensibili a livello internazionale.

Proseguendo nella classificazione di Morris, oltre ai gesti accidentali, espressivi e mimici troviamo inoltre:

- Gesti schematici: “imitazioni abbreviate o ridotte” dei gesti mimici (Morris, 1982 p. 30). Tali gesti vengono espressi scegliendo un elemento particolare della cosa che si vuole imitare e la si presenta in maniera schematica (es: presentare il toro imitandone le corna). Questi gesti sono spesso dettati dalle convenzioni gestuali locali e connotate culturalmente (Morris, 1982).

- Gesti simbolici. “gesti che rappresentano idee e stati d’animo” (Morris, 1982 p. 30), quindi qualità astratte che non hanno equivalenti nel mondo fisico e dei movimenti. Sono un esempio incrociare le dita per auspicio di buona fortuna, il “giurin giurello” per accreditare una promessa e così via. Anche questa tipologia di gesti è fortemente dipendente dal contesto di ricezione e di produzione e la loro interpretazione è spesso difficile poiché non si conoscono più le origini degli stessi (spesso di natura religiosa o folkloristica).

- Gesti tecnici: “gesti usati da minoranze specializzate” (Morris, 1982 p. 33); ne sono un esempio la segnaletica dei vigili urbani, dei segnalatori aerei, la gestualità dei croupiers dei casinò, e così via. Sono pertanto gesti privi di significato per chiunque non faccia parte di quella minoranza e sono utilizzati dalla stessa per motivi di immediatezza o discrezione (Morris, 1982).

- Gesti codificati: fanno parte di un sistema formale di segnali e costituiscono linguaggi

veri e propri. A differenza dei gesti tecnici, in cui hanno significato anche le singole unità o atti, in questo caso ogni unità ha valore solamente in rapporto alle altre. Esempio per eccellenza è la lingua dei segni adoperata dalla comunità sorda, in cui ogni lettera ha valore solo quando completa una parola.

- Gesti plurisignificanti: presentano più di un significato a seconda del tempo e del luogo in cui vengono espressi. Un esempio emblematico è il segno del cerchio fatto con le dita: per un americano significa “OK, tutto bene”; per un francese più intuitivamente segnala “zero/nessun valore”; per un giapponese può indicare “denaro” (Morris, 1982). L’ambiguità che può verificarsi nell’esibizione di tali gesti plurisignificanti può essere scongiurata affidandosi ai gesti alternativi.

- Gesti alternativi: “gesti differenti che trasmettono il medesimo segnale”. Morris in merito afferma che “se un messaggio è abbastanza fondamentale, ossia ha un’importanza sufficiente per comparire in culture largamente differenziate, vi sono forti probabilità che sia trasmesso da gesti straordinariamente dissimili, tanto nella forma quanto nell’origine” (Morris, 1982 p. 41). Un esempio di messaggio fondamentale è l’apprezzamento di una qualche pietanza, che può essere espresso sia avvitando l’indice contro la guancia, sia baciandosi la punta delle dita producendo uno schiocco. La mappatura della sconfinata produzione di gesti alternativi da parte dell’uomo è ancora oggi impresa non tentata (Morris, 1982).

- Gesti ibridi: “segnali composti da due gesti distinti” (Morris, 1982 p. 43). Per rendere l’idea di tale tipologia si riporta un esempio di Mastronardi: “[p]iù vicino a noi (italiani) il gesto ibrido che combina, rafforzandone il messaggio offensivo, il gesto dell’ombrello con la mano con il dito medio alzato” (Mastronardi, 2016 p. 76).

- Gesti composti: “azioni composte da più elementi distinti” (Morris, 1982 p. 45). Ne è un esempio la risata nelle sue varianti più o meno accentuate: il soggetto può produrre un suono stridulo, magari strizzando le palpebre, pestando i piedi per terra, spalancando la bocca e così via. Gli elementi distinti hanno quindi un certo grado di indipendenza

ma combinati completano il significato dell'azione principale, in questo caso il ridere (Morris, 1982).

Questo patrimonio di gesti, individuato da Morris non solo ricade all'interno della sfera della metacomunicazione, in quanto tali gesti producono ed esportano messaggi anche non intenzionali a chi li osserva, ma influenzano profondamente le interazioni umane sia nella natura degli scambi verbali sia nella disposizione degli individui negli stessi. I gesti, infine, completano e connotano anche le dimensioni indagate da Schefflen. Necessario è, infine, notare come gli stessi gesti possano essere completati, amplificati o contraddetti dalla componente vocale non verbale del linguaggio.

Giungendo, infatti, alla terza voce della scala della comunicazione non verbale di Crystal et al., ci appare come fondamentale un approfondimento degli aspetti prosodici, paralinguistici e dei rumori emozionali. La distinzione tra le prime due tipologie ricade nella funzione da loro ricoperta all'interno del discorso: i segni prosodici (ritmo, tono, sonorità e timbro) appartengono all'atto di emissione verbale e incidono sul significato, pertanto hanno una funzione comunicativa. I segni paralinguistici (aspetti anatomici della voce e della fonazione, stato emotivo del parlante) sono indipendenti dal discorso e hanno una funzione informativa (Mastronardi, 2016). Numerosi sono stati i tentativi di classificazione degli uni e degli altri segni, qui decidiamo di riportare la catalogazione di Argyle (1982) per quanto riguarda i segni prosodici e di John Laver e Peter Trudgill (1982), linguisti e fonetisti britannici, per i segni paralinguistici.

Argyle in *Il corpo e il suo linguaggio* (1982) indica con *Ritmo* la velocità del discorso, direttamente connessa al contenuto e al valore delle singole proposizioni. Un ritmo lento può dare enfasi ad alcune parole, mentre invece uno veloce lascia intendere che si è di fronte a una frase incidentale. Una pausa breve indica la continuazione di un discorso, una lunga la fine dello stesso (Mastronardi, 2016). Con *Tono* s'intende, invece, il tipo di atteggiamento che si vuole assumere con l'espressione verbale: un esempio di tono potrebbe essere il tipo solenne, sarcastico, formale. Seppur lasci intravedere la disposizione emotiva dell'interlocutore, tale sfera è dipendente dal discorso in quanto è in grado di modificarne il significato, se non di negare quanto viene detto (Mastronardi, 2016). La *Sonorità* o il timbro sono, infine, maggiormente soggetti alle differenze interlinguistiche in quanto "per ogni lingua esistono regole precise che codificano la

sonorità delle parole nelle frasi di differente significato” (Argyle in Mastronardi, 2016 p. 103). Questa tripartizione degli elementi prosodici da parte di Argyle è, come già si era accennato in apertura al capitolo, analogo ai cosiddetti “primitivi dispositivi del discorso” individuati nel performativo di Austin e in particolare al tono di voce, ritmo, enfasi. Sebbene Austin ritenesse questi dispositivi “sovrabbondanti”, insufficientemente differenziati e sempre aperti all’equivoco, all’incertezza e all’indeterminatezza di significato, qui se ne rileva la primaria importanza nella comprensione dell’altro all’interno dei rapporti sociali.

Proseguendo con i segni paralinguistici, questi sono stati categorizzati da Laver e Trudgill in *Phonetic and Linguistic Markers in Speech* (1979) in cui si individuano tre aspetti:

- Aspetti extralinguistici della voce: legati cioè alle caratteristiche anatomiche dell’apparato vocale, legati all’età, al sesso e alla salute del parlante.
- Aspetti paralinguistici del tono di voce: inviano informazioni sull’emozione provate dal parlante.
- Aspetto della realizzazione fonetica di unità linguistiche: accento e pronuncia del parlante.

I cosiddetti rumori emozionali, infine e in aggiunta a quanto esplicitato nella scala di Crystal, vengono arricchiti dallo psicologo Luigi Anolli, il quale li suddivide in a) riflessi (es: starnuto, tosse, sbadiglio), caratterizzazioni vocali (es: riso, pianto, singhiozzo) e vocalizzazioni (es: mmh, ah, eh, oh) (Anolli, 2007).

In un’ottica metacomunicativa le componenti prosodiche, paralinguistiche e i rumori emozionali sono, infine, determinanti per la componente di relazione individuata da Watzlawick. I segni prosodici di Argyle non solo colorano il discorso ma fungono da istruzioni vere e proprie per l’ascoltatore: il tono dà indicazioni rispetto al tipo di comunicazione (se solenne, sarcastica, ecc), il ritmo rispetto alla durata che si vuole destinare allo scambio, così come le componenti paralinguistiche e i rumori emozionali danno informazioni rispetto all’emotività e alle caratteristiche del parlante. Se il semplice aspetto di contenuto può essere soggetto, come direbbe Austin, all’infelicità, l’aspetto di relazione risulta meno ambiguo proprio in virtù di questi elementi del non verbale.

2.3 Sintesi e prospettive di applicazione pedagogica

All'interno di questo capitolo e grazie al contributo multidisciplinare attorno al tema del non verbale, si è potuto affermare che quest'ultimo non sia più una componente non scientifica, come avevano creduto i primi filosofi analitici, ma una dimensione costitutiva del linguaggio e che concorre alla produzione del significato. Se nel primo capitolo con i filosofi del linguaggio ordinario si era posta attenzione agli atti comunicativi, alla loro forza, intenzione e alle loro "implicature", nel secondo si è posta attenzione al soggetto comunicante come colui che esibisce in contesti sociali e privati tale patrimonio non verbale. Attraverso l'utilizzo della scala di Crystal sono stati indagati il comportamento spaziale, i segni alogici e i segni prosodici così come il processo di interpretazione metacomunicativo.

Con la prossemica di Hall e l'approccio drammaturgico di Goffman si è indagato il comportamento spaziale e il contesto come primo vincolo comunicativo, ma allo stesso tempo come indicatore di relazioni tra gli individui. Attraverso gli studi sulla metacomunicazione è stato poi possibile indagare i segni alogici e gli assiomi della comunicazione umana come tentativo da parte dell'uomo di comprendere l'altro e di porsi in ricezione con l'altro all'interno delle interazioni. Con i segni prosodici, infine, si è indagata la componente vocale non verbale del linguaggio.

È quindi possibile riaffermare la non supremazia del linguaggio unicamente verbale e l'importanza di saper riconoscere e riconoscersi nell'utilizzo di espedienti comunicativi non verbali che, letti alla luce del loro contesto, influenzano i propri comportamenti e quelli altrui, fino alla realizzazione di convenzioni e tacite regole sociali, culturalmente situate.

Il successivo capitolo cercherà di calare le tematiche finora approfondite all'interno di un contesto di importanza primaria nella vita dell'uomo, quello educativo e scolastico. Che riflessioni producono le sollecitazioni filosofiche, antropologiche e psicologiche in ambito pedagogico? Il linguaggio non verbale quanto è incisivo all'interno delle pratiche educative quotidiane? Si può educare a una maggiore consapevolezza su questo particolare sistema educativo?

Capitolo 3– Il linguaggio non verbale in pedagogia: sfida o risorsa?

Giungendo infine all'ambito educativo-pedagogico, il presente capitolo si pone come obiettivo l'inquadramento del tema a partire da un'esigenza etica e pratica: la formazione e lo sviluppo della persona, in questo caso degli educandi. Riaffermando e riconoscendo nuovamente il ruolo del non verbale all'interno delle relazioni e interazioni umane e la sua importanza in termini di semantica della comunicazione, fondamentale è in questa istanza valutarne la rilevanza all'interno dei contesti di formazione e di sviluppo. Ulteriore riprova dell'importanza del sistema comunicativo non verbale ci viene, inoltre, offerta dal pedagogista P. Bertolini, che in *L'esistere pedagogico* (1990) afferma l'esigenza, da parte dell'educatore, di attenersi a tutte quelle regole che consentono una corretta comunicazione e in particolare "l'esigenza [...] di conoscere e saper usare il maggior numero possibile di linguaggi (codici di comunicazione), a partire da quelli non verbali così sottovalutati dalla nostra sociocultura ma al contrario tanto importanti" (Bertolini, 1990 p. 180). Se tali codici sono spesso sottovalutati, allo stesso tempo molte loro componenti sono spesso di natura inconscia e le informazioni che trasmettono non sempre di facile comprensione. Tali caratteristiche intrinseche del sistema comunicativo sono, inoltre, produttrici di atteggiamenti, comportamenti e atti perlocutivi che influenzano sensibilmente i nostri interlocutori e la relazione che ingaggiamo con essi. L'approfondimento di questi aspetti attraverso discipline quali la filosofia, l'antropologia e la psicologia è senza dubbio necessaria, eppure è altresì fondamentale calarne le suggestioni in una prospettiva pratico-esperienziale. La natura spesso inconscia e ambigua del non verbale non preclude, infatti, che esso non possa essere applicato e monitorato in via consapevole. Nel presente capitolo, pertanto, si presenterà una prospettiva teorico-pratica che possa mettere al centro la prassi della riflessione e della metacognizione, aspetti fondamentali per il lavoro di un pedagogista, per definire la presenza del non verbale all'interno delle pratiche educative. In prima analisi verranno esposti i risultati di una ricerca del 1996 ad opera del professor A. Carli, dalla quale emergono diverse modalità e stili comunicativi. Successivamente verranno analizzate quelle situazioni insidiose in cui il non verbale, per via intenzionale o meno, può diventare promotore e produttore di bias cognitivi e di dinamiche comunicativo-relazionali inefficaci. In questa disamina emergerà

chiaramente il non verbale come sfida educativa e professionale. Sulla base dell'interpretazione del sistema non verbale come risorsa, la trattazione verterà poi su tutte quelle accortezze e riflessioni che operativamente l'educatore può perseguire nella sua pratica quotidiana per fare fronte alle proprie esigenze, a quelle dell'educazione e a quelle dei propri educandi. In particolar modo, verrà effettuata una disamina di alcune caratteristiche individuabili nella popolazione scolastica e tipiche della variabilità umana, dalle quali emergeranno strategie e dispositivi non proposizionalisti volti a una rivendicazione del non verbale come strumento didattico efficace. La riflessione operativa attorno al tema si concluderà, infine, con una proposta di percorsi e attività interattive volte ad allenare le competenze metacomunicative e l'utilizzo del linguaggio non verbale all'interno del contesto educativo. La trattazione, infine, sarà maggiormente incentrata sul ruolo e l'operato di educatori e insegnanti, non dimenticando comunque il ruolo attivo assunto dagli educandi come produttori di cambiamento: l'intrinseca circolarità e reciproca influenza negli scambi comunicativi è, di fatto, mantenuta all'interno della relazione educativa.

3.1 Il risveglio delle coscienze: la comunicazione nelle pratiche educative

Il titolo del paragrafo, volutamente evocativo, interroga il quesito che si era posto in chiusura al precedente capitolo: quanto è incisivo il linguaggio non verbale all'interno delle pratiche educative? Per rispondere a tale interrogativo è essenziale entrare all'interno delle logiche istituzionali nelle quali tali pratiche si esplicano e, soprattutto, porre alcuni punti fermi rispetto agli individui coinvolti e, quindi, ai soggetti comunicanti. Bertolini, rispetto alla posizione del docente, afferma che quest'ultimo non è mai "puro esecutore" del processo educativo, né che gli si possa attribuire come unica funzione quella di controllo delle variabili o di mero tecnicismo (Bertolini, 2015); al contrario, "la sua figura, il suo modo di mettersi in gioco, di agire, di comunicare sono sempre altrettanti fattori di formazione [,] che l'educatore lo voglia o no, che ne sia consapevole o meno, la sua figura incide comunque sul processo formativo" (Bertolini, 2015 p.156). Tale posizione è inoltre rafforzata da Postic (1994), il quale designa come caratteristica peculiare e di differenziazione tra docenti non solo il rapporto tra il

docente e il sapere, ma anche tra il sapere e gli allievi, dinamica che mette in luce non solo diversi ruoli per gli studenti che scoprono la conoscenza, ma anche il tipo di relazione che l'insegnante instaura con quest'ultimi. Il risveglio delle coscienze che si vuole operare in questo spazio è, pertanto, volto al quesito di partenza in quanto permette di illustrare le diverse modalità di relazione e di reciproca influenza con l'altro, manifestate anche attraverso il non verbale. La riflessione rispetto a questi temi non solo può essere affrontata approfondendo i diversi stili comunicativi degli insegnanti, ma anche attraverso un'analisi dei comportamenti osservabili. In prima battuta, si riconoscerà come l'insegnante promuova e orienti i comportamenti degli allievi, adottando un comportamento sulla base della percezione che ha di quest'ultimi: secondo gli studi di Postic (1994), essa è prevalentemente dettata dalla prontezza di risposta e dal successo scolastico. Di contro, è interessante altresì affermare come il comportamento degli stessi alunni sia indicazione di come questi percepiscano il comportamento dell'insegnante (l'esitare o il rispondere spontaneamente, mostrarsi entusiasta o apatico nell'azione sono solo alcuni esempi di questo rapporto) e come l'idea che gli alunni si formano dei docenti sia fortemente influenzata da aspetti non verbali, quali i gesti, lo sguardo, l'atteggiamento e la disponibilità (Postic, 1994). Questi aspetti dell'interazione alunno-docente permettono di rivendicare ancora una volta l'importanza della riflessione attorno al non verbale, la cui rilevanza si approfondirà di seguito attraverso le diverse tipologie di stili comunicativi (verbali e non), i bias cognitivi e le insidie del non verbale.

3.1.1 Stili comunicativi nei contesti educativi e scolastici

Il primo oggetto della nostra riflessione riguarda gli stili comunicativi, intesi da Carli (1996) come l'insieme di mosse comunicative stabilizzate e replicate dal soggetto in quanto considerate di successo. Lo stesso autore, inoltre, afferma di come il comportamento sia esibito in coerenza rispetto a quest'ultimi. L'utilizzo del termine "mossa" da parte di Carli, non ci è indifferente ed è nostra prerogativa soffermarvisi. Tale nozione, infatti, si è già incontrata nell'operato di Goffman (mossa intenzionale, ingenua o di controllo) in cui non soltanto sollecitava l'intenzione comunicativa come componente fondamentale della comunicazione, ma richiamava implicitamente la

dimensione strategica delle interazioni: nella definizione di Carli, si esplicita di fatto uno scopo ben preciso, il successo. Addentrandoci all'interno della ricerca sulla comunicazione di tipo educativo-didattico, interessante è iniziarci al tema attraverso un breve excursus storico, comprendente i suoi obiettivi e i suoi sviluppi fino a Carli (1996). L'interazione verbale in classe è stata per prima oggetto di ricerca intorno agli anni '40, quando lo psicologo statunitense H. H. Anderson (1897-1990), condusse delle ricerche per valutare e accertare la competenza professionale degli insegnanti; sebbene tale scopo sia stato raggiunto attraverso misurazioni quantitative, oggetto dell'analisi erano proprio i comportamenti e gli stili dei professionisti (Anderson e Brewer, 1946). Negli anni '60, con l'operato di N.A. Flanders (1966) la ricerca ha integrato l'allievo come possibile protagonista didattico, indagando il comportamento del docente sia nel caso di influenza diretta, ovvero di centralità e gestione della lezione da parte di quest'ultimo, sia quando questo era in secondo piano, lasciando spazio alla partecipatività dell'alunno (influenza indiretta). Questa integrazione ha, pertanto, spostato l'asse della ricerca da una prospettiva istituzionale a una filosofico-educativa. L'approccio di Flanders permette di introdurre, inoltre, il concetto di lezione secondo Carli, inteso come un "evento comunicativo", un discorso disomogeneo diametralmente distante dalle interazioni tradizionalmente didattiche, definite come "rappresentazione e trasmissione di sapere o saper fare" (Carli, 1996 p. 18). In linea con Flanders, in quest'ultimi processi si registra una chiara distinzione e distribuzione dei ruoli (chi trasmette e chi recepisce), spesso connessa alla volontà di colmare un deficit (conoscitivo) dell'alunno, convenzionalmente e socialmente riconosciuto e supposto; tuttavia, lo stesso Carli affermerà come la comunicazione in classe ammetta l'instaurazione di relazioni tra i partecipanti, la ridefinizione dei ruoli e l'interesse per il sapere pregresso e le opinioni dei discenti, possibile e dipendente dallo stile culturale comunicativo dell'insegnante e dal clima di classe instaurato (Carli, 1996). Negli anni '70, proseguendo, emerge maggiormente l'intendimento della competenza comunicativa come necessaria al profilo professionale dell'insegnante e la necessità di una sua consapevolezza comportamentale (Amidon e Hunter, 1975). Un buon insegnante non è solo colui che conosce bene il processo di insegnamento e apprendimento (cosa si fa), ma anche attraverso quali comportamenti -verbali e non- si realizzano (come si fa). Da un approccio di ricerca puramente descrittivo si giunge a un'indagine che contempla

anche una motivazione operativa, con l'intento di costruire modelli di comunicazione verbale a partire dall'osservazione di tutti i partecipanti. I successivi sviluppi degli anni '80 hanno infine designato due diversi filoni di indagine: da una parte, l'analisi delle interazioni finalizzate alla la creazione di strategie comunicative efficaci (intento pedagogico), dall'altra uno studio della lingua, del suo utilizzo e delle varie parti del discorso (intento linguistico). Comune ad entrambe e alla base della ricerca di Carli, vi è una concezione di linguaggio come "specchio del comportamento più globale" e l'idea della finalità di una comunicazione efficace per un più sicuro apprendimento (Carli, 1996 p. 33). Addentrandosi nelle ricerche di quest'ultimo e nella disamina degli stili comunicativi, si è deciso di riportare i risultati di una ricerca-azione condotta da Carli nel 1996 in collaborazione con IPRASE Trentino (Istituto provinciale di ricerca e aggiornamento sperimentazione educativi). All'interno di questa ricerca l'obiettivo proposto è stato quello di indagare quali modelli comunicativi l'insegnante esibisca tramite il suo comportamento (Carli, 1996). Con "comportamento", in questo caso, si può intendere non solo quello di natura verbale ma anche non verbale: ove quest'ultimo sia tralasciato dalla ricerca sarà nostra prerogativa proporre delle integrazioni. La scelta di tale autore, inoltre, si giustifica per l'adozione di un approccio integrato in cui esplicitamente si prende come riferimento la già citata pragmatica della comunicazione di Palo Alto, scuola di pensiero a cui appartengono Bateson e Watzlawick, nonché un'importante riflessione attorno al contesto di riferimento. Definendo come contesto "l'insieme delle condizioni in cui gli enunciati vengono prodotti e recepiti" (Carli, 1996 p. 83) vi si elencano al suo interno elementi fondamentali quali l'occasione e lo scopo della comunicazione, la natura degli interlocutori, le conoscenze condivise e non, i diritti, i doveri e i gradi di potere degli stessi (Carli, 1996). Il contesto di produzione e ricezione è pertanto mediato da questi elementi, così come il significato e la forza pragmatica (concetto assimilabile alla nozione di forza illocutoria) degli enunciati. La ripresa del pensiero della scuola di Palo Alto è fondamentale per la nostra trattazione e ricade metodologicamente all'interno della griglia di analisi adoperata, che prevede l'estensione delle teorie pragmatiche all'ambito dell'insegnamento-apprendimento (Compagnoni e Zirilli, 1989). Le dimensioni del linguaggio analizzate sono, quindi, le seguenti:

- chiarezza: qualità che si raggiunge quando i partecipanti cooperano per il

perseguimento degli stessi significati; esempi di manifestazione sono la ripresa del discorso dell'altro, la coerenza di contenuto, la coesione degli elementi sintattici (pronomi, impliciti, soggetti sottintesi, ecc);

-continuità tematica: quando uno stesso tema si mantiene per il tempo sufficiente ad essere elaborato esaustivamente, in modo fortemente dipendente dal clima relazionale.

Queste dimensioni ricadono principalmente all'interno del dominio del verbale, eppure possono essere analizzate e mantenute soprattutto grazie ad elementi tipicamente non verbali. Nel caso della chiarezza, ad esempio, vi possono essere diversi segni alogici che suggeriscono la già citata cooperazione, termine che peraltro richiama sia l'opera di Grice che di Goffman. Esempi di segni alogici di questo tipo possono essere l'assenso fornito annuendo, un'impostazione del corpo sporgente od orientato all'interlocutore, l'utilizzo di un tono di voce calmo e la non interruzione dei turni di parola. Similmente, per quanto riguarda la continuità tematica, fondamentale potrebbe essere il mantenimento e l'orientamento dello sguardo o la presenza di espressioni facciali serene e rassicuranti. Le dimensioni successivamente analizzate da Compagnoni e Zirilli (1989) sono, di fatto, ulteriori esplicitazioni di tali componenti:

-impegno comunicativo: "si manifesta quando i parlanti cooperano attivamente per la buona riuscita della comunicazione intrapresa, manifestandolo attraverso comportamenti che metacomunicano interesse e partecipazione [...] se sono facilmente individuabili a livello non verbale (postura, gesti, tensione dell'attenzione), sono altresì evidenti per un impegno ad argomentare" (Compagnoni e Zirilli in Carli, 1996 p. 84-85). Quest'ultima dimensione è, di fatto, sintesi delle precedenti e auspicabilmente trasversale alle quotidiane dinamiche comunicative. Infine:

-clima relazionale: che si manifesta in via primaria attraverso i tratti soprasegmentali del linguaggio (tono della voce, intonazione, ritmo d'esecuzione in rapporto al contesto) e il linguaggio corporeo (mimica, gestualità, postura);

-punteggiatura del discorso: partecipazione e distribuzione degli interventi, analizzabile osservando i turni di parola nella "tripletta ciclica", nozione introdotta da Sinclair e Coulthard (Sinclair e Coulthard, 1975) e composta da a) domanda dell'insegnante, b) risposta dello studente, c) conferma dell'insegnante. Quest'ultima dimensione, si noterà, è in chiara corrispondenza con il terzo assioma della pragmatica di Watzlawick: "la natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra

i comunicanti” (Watzlawick, 1967 p. 52) ed è direttamente assimilabile al concetto di punteggiatura corporea di Scheflen: come è importante la distribuzione degli interventi e dei turni di parola, allo stesso tempo è fondamentale che il verbale sia coerente al non verbale (postura, mimica, gesti). Necessario è, infine, notare che la tripletta ciclica proposta dagli autori rappresenta solamente una lente di lettura particolare rispetto alla comunicazione scolastico-educativa, che sottende una definizione dei ruoli e dei soggetti tipicamente tradizionale. In una concezione partecipativa o laboratoriale della didattica, si potrebbe intendere lo studente come ricercatore che pone le domande e che conferma le risposte dell’insegnante, ribaltando l’incipit della tripletta. Se allarghiamo ancora di più lo sguardo, si potrebbe affermare che lo studente interroga il docente, al quale chiede di imparare e di crescere; l’operato del docente costituirebbe, in tal senso, la risposta e la conferma che ne deriverebbe sarebbe interamente in mano all’alunno e potrebbe essere di natura performativa-sommativa (es: prendere un bel voto come indice di apprendimento) o di natura relazionale, allorquando emerga la stima e la fiducia nei confronti dell’educatore. Il vero cuore della trattazione è, dunque, la salvaguardia e la fioritura della dimensione relazionale come vettore per quella contenutistica e didattica. Secondo Compagnoni e Zirilli, di fatto, la caduta della comunicazione non si deve tanto alla sua dimensione contenutistica, quanto alla rottura delle regole di relazione interne alle dimensioni citate (Compagnoni e Zirilli, 1989). Infine, concludendo la disamina rispetto alla griglia adoperata nella ricerca, e come completamento alla già citata tripletta ciclica, appare indispensabile focalizzarsi sui meccanismi di feedback che si instaurano tra i comunicanti, indicati dalla scuola di Palo Alto e ripresi dagli autori citati. La conferma da parte dell’interlocutore, in questo caso l’insegnante o l’educatore, rispetto all’iniziativa o alla risposta dell’educando è infatti auspicabile, ma non scontata. Riprendendo le già citate dimensioni di contenuto e di relazione, la scuola di Palo Alto intende la conferma (del messaggio di relazione) come il momento nel quale il ricevente accoglie e condivide la posizione dell’altro (Carli, 1996). Un esempio che coniuga il verbale al non verbale è il caso in cui, in risposta all’alunno, il docente sorride, guarda l’altro negli occhi e afferma “Ottimo! Dimmi di più”. Il messaggio metacomunicativo che viene trasmesso è, pertanto, un riconoscimento dell’altro come interlocutore valido, di valore. Con disconferma si intende invece il caso in cui il ricevente ignori il messaggio relazionale posto dall’altro; un esempio molto comune è il caso dell’utilizzo

dello smartphone: qualcuno mi parla, io non lo guardo negli occhi e nemmeno lo ascolto attivamente, ignoro il messaggio o rispondo in modo non pertinente. Chi mette in atto una disconferma, non produce propriamente un torto nell'altra persona, ma ne nega quasi l'esistenza a priori. Infine, vi è il caso del rifiuto, ossia del caso in cui il ricevente prende in considerazione la posizione dell'altro ma al fine di negarla. Il messaggio metacomunicativo è quindi la validazione dell'altro come interlocutore ma l'espressione di un disaccordo o di un rifiuto di quanto affermato da quest'ultimo. Premesso che tutti questi tre meccanismi di feedback possono essere espressi sia in modo verbale che non, la riflessione attorno allo stile comunicativo appare comunque fondamentale in quanto "[...] risulta essere, in definitiva, solo una parte di un più generale stile culturale, cioè di quell'insieme di elementi che condizionano l'interpretazione e la costituzione dei rapporti tra il sé e l'altro" (Carli, 1996 p. 16).

Giungendo, infine, ai risultati ottenuti dalla ricerca analizzata, è stato possibile individuare un modello in cui comportamenti e stili di comunicazione siano tra loro combinati. È bene ricordare che con stile di comunicazione si intende l'insieme di mosse comunicative stabilizzate e replicate dal soggetto in quanto considerate di successo (Carli, 1996). Il modello, rappresentabile graficamente come in Figura 14, si compone di otto stili comunicativi, così descrivibili:

- stile dominante-cooperativo: comportamento tipico di chi agisce come leader della situazione, dando direttive, organizzando, attirando l'attenzione della classe;
- stile cooperativo-dominante: chi assiste e s'interessa dell'educando, infonde fiducia e ispira confidenza (coadiutore);
- stile cooperativo-sottomesso: comportamento paziente, aperto, empatico, condiscendente (comprensivo);
- stile sottomesso-cooperativo: offre opportunità di autonomia e di iniziativa (rispettoso dell'autonomia discendente);
- stile sottomesso-oppositivo: comportamento incerto, esitante, timido, temporeggiante;
- stile oppositivo-sottomesso: comportamento critico, insoddisfatto, di disapprovazione e sospettoso;

- stile oppositivo-dominante: comportamento prevaricante, sarcastico, ammonente e spesso punitivo;
- stile dominante-oppositivo: comportamento autoritario e giudicante, detta regole di condotta, assegna compiti di difficile risoluzione (Carli, 1996).

Tali stili comunicativi, si noti, sono sia espressi a livello non verbale, nelle indicazioni rispetto alle azioni compiute e agli atteggiamenti sostenuti, sia a livello paralinguistico. Non soltanto vediamo l'emergere implicito dei già citati segni alogici e della cinesica scheffleninana, come l'orientamento dello sguardo per attirare l'attenzione (dominante-cooperativo), per ispirare interesse o esprimere incertezza (cooperativo-dominante nel primo caso, sottomesso-oppositivo nel secondo) ma anche

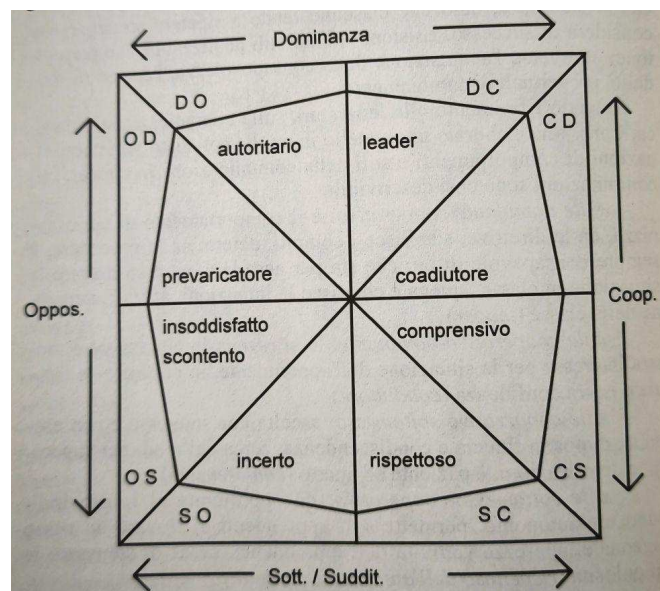


Figura 14

la possibilità di far emergere con lo stile comunicativo e il paralinguistico diversi livelli della comunicazione. Sono compresi, in quest'ultimo, le energie personali del parlante (umore, atteggiamento, disponibilità), la sua intenzione (prevaricante, giudicante, empatica etc) e lo stato di motivazione; questi sono elementi che permettono di cogliere l'importanza del messaggio emesso (Vullo e Lucangeli, 2021) e di influenzare sensibilmente il clima di classe. Come si è evinto dalla ricerca-azione, vi sono dunque diverse modalità con cui gli individui si possono esprimere o meglio vi sono diversi "stili analizzabili, che permettono, attraverso l'acquisizione di consapevolezza, l'aprirsi di modalità progettuali di cambiamento" (Carli, 1996 p. 89). Lungi dall'eleggere uno stile comunicativo come migliore di altri, poiché ognuno di questi può essere funzionale o meno rispetto alla situazione presente, appare fondamentale piuttosto ragionare sul proprio operato, anche al fine di non imbattersi in ambiguità o insidie, attraverso una costante riflessività professionale. La presa di consapevolezza rispetto all'apporto del verbale e del non verbale alla dimensione relazionale non è, infatti, solo utile in termini di riflessione su ciò che si può implementare nella pratica comunicativa, ma è anche

necessaria per evitare la propagazione di bias cognitivi automatici e di messaggi metacomunicativi controproducenti.

3.1.2 Il linguaggio non verbale come sfida: bias cognitivi e insidie relazionali

“Il solo modo per sfuggire al funzionamento incontrollato di questo dispositivo [ovvero l’influenza dell’educatore sui processi formativi] è quello di sottrarlo al regime dell’automatismo e dell’inconsapevolezza” (Bertolini, 2015 p. 156); così Bertolini ci offre lo slancio teorico per la riflessione poc’anzi annunciata. Saranno così individuate quelle situazioni potenzialmente problematiche in cui il non verbale risulta essere produttore e/o rinforzo di bias cognitivi, ovviabili attraverso una corretta metacomunicazione e metacognizione, antidoti per queste insidie comunicative e sfidanti. Il primo caso di bias cognitivo che si decide di affrontare è il celebre “effetto alone”, per cui si tende a valutare una situazione o una persona sulla base di un’impressione generale, basata su una singola caratteristica a scapito di altre, positiva o negativa che sia (Postic, 1994). Un esempio di tale bias potrebbe essere la tendenza del maestro a valutare più positivamente le prove scritte con una bella grafia: quest’ultima diventa così elemento inconsciamente rilevante e, come un alone, oscura altri dettagli quali potrebbero essere la correttezza o meno di quanto scritto. Gli studi dello psicologo Michel Gilly del 1972, in particolare, affermano in merito che il ruolo professionale dell’insegnante lo porta a costruire una rappresentazione dell’allievo a partire da un’aspettativa di risultati scolastici e a descrivere positivamente coloro che incarnano i valori istituzionali. Tali considerazioni sul fenomeno sono a mio avviso riconducibili non solo all’ambiente scolastico, ma anche ai più ampi e diversi contesti educativi. Se nella rappresentazione dell’insegnante/educatore lo status scolastico prevale su quello socio-familiare dell’allievo, lo stesso Gilly indica che incidono altresì sull’effetto alone “gli aspetti cognitivi della personalità del fanciullo e i suoi atteggiamenti morali di fronte al lavoro, lasciando in secondo piano le sue qualità affettive e relazionali” (Gilly in Postic, 1994 p. 76). Tale effetto alone è, quindi, fortemente influenzato dalle impressioni e dalla percezione che il docente/educatore si forma rispetto all’educando; quest’ultime, a loro volta, sono composte e costituite da elementi non verbali o

paraverbali. Il docente/educatore, ad esempio, potrebbe percepire l'alunno/educando come svogliato o disattento osservandone l'orientamento dello sguardo o la postura durante la lezione frontale e attribuire alla presunta poca attenzione gli errori che questo potrebbe commettere in un compito scritto. L'effetto alone, quindi, non soltanto rischia di ridurre l'altro a quell'unica prima impressione, modificabile attraverso un processo metacognitivo impegnato e consapevole, ma anche di riflettere la propria valutazione sull'altro condizionandone i comportamenti, l'autostima e perfino le prestazioni scolastiche. Allo stesso tempo, è necessario affermare che tale bias cognitivo non interessa solo l'insegnante/educatore ma che, essendo un processo mentale prevalentemente inconscio, esso appartiene non solo all'esperienza degli alunni/educandi, ma anche a quella di ogni essere umano. Nella rappresentazione degli alunni/educandi, di fatto e come studiato da Gilly, prevale maggiormente quell'insieme di qualità umane e relazionali dell'insegnante/educatore quali "comprensione, dolcezza, atteggiamenti e comportamenti che favoriscono l'individualizzazione dei rapporti, che incoraggiano il fanciullo a prendere iniziative, ecc" (Gilly in Postic, 1994 p. 76) rispetto a qualità strettamente tecniche e pedagogiche (Gilly et al., 1974). Come professionisti e riconoscendo l'asimmetria necessaria che incorre nelle istituzioni educative, è importante non cadere in questi bias che interessano gli educandi, ma allo stesso tempo bisogna ricordarsi che anche questi ultimi formano impressioni e valutazioni rispetto alle figure pedagogiche. Un educatore che si pone con una postura rigida e con un tono assertivo in certe situazioni può magari produrre maggiori risultati di apprendimento, ma in altre contribuisce solo alla creazione di un clima relazionale teso e poco accogliente; la differenza che incorre tra queste due casistiche è principalmente l'impressione positiva o negativa che gli educandi si sono formati: da una parte il docente preparato, rigoroso e diligente, dall'altra quello freddo, rigido, severo. Proseguendo nella nostra trattazione, un ulteriore processo mentale che incorre nella relazione educativa e pedagogica è la categorizzazione dell'altro. La categorizzazione consiste nell'attribuire all'altro caratteristiche sulla base di particolari appartenenze a categorie di diversa natura (basate su ruoli, genere, appartenenza etnica, culturale, religiosa, ecc) e risponde al bisogno dell'uomo di inquadrare l'ambiente fisico-sociale e sapersi orientare in esso (Postic, 1994). Similmente all'effetto alone, si nota la creazione di una rappresentazione dell'altro non soltanto riduzionistica e semplicistica,

in quanto connotata da pochi elementi distintivi, ma che rischia anche di cristallizzare l'altro nella condizione in cui è stato pensato. Per dirlo nei termini di Goffman, alla persona (allievo, educatore, educando, ecc) viene come affissa una maschera, composta da valori, credenze, comportamenti, che l'altro non riesce in alcun modo a modificare o a rimuovere. Ecco perché dire al proprio figlio "sei un ribelle" o "ti stai comportando da ribelle" significa comunicare e costruire con l'altro nuove realtà, potenzialmente distruttive, basate su aspettative e categorizzazioni più o meno velate. È quindi necessario approfondire i lavori relativi alla percezione dell'allievo da parte dell'insegnante e in particolare l'effetto Pigmalione, studiato per la prima volta da R. Rosenthal e L.F. Jacobson nel 1971. Il loro esperimento, condotto in una scuola pubblica primaria, ha messo in evidenza come una categorizzazione arbitraria degli allievi, nel loro caso sulla base del quoziente intellettivo, abbia prodotto delle aspettative di performance da parte degli insegnanti che effettivamente hanno creato e confermato quella stessa categorizzazione: i bambini scelti arbitrariamente dai ricercatori e considerati come più "dotati" diventano realmente più capaci e performanti rispetto ai compagni. La chiave di tale effetto è, pertanto, il ruolo delle aspettative che gli insegnanti proiettano sugli alunni (Rosenthal e Jacobson, 1971). E qual è il modo in cui gli insegnanti esprimono e rivelano tali aspettative? Attraverso parole, comportamenti non verbali (movimenti, sguardi attenti, ecc), modalità di comportamento di origine emozionale e affettiva. L'aspettativa, di fatto, porta l'insegnante a porre maggiore attenzione all'allievo, a seguirne maggiormente i progressi e a offrirgli maggiori stimoli (Postic, 1994). La direzione dello sguardo, ad esempio, può essere un forte vettore di aspettativa: istintivamente l'insegnante potrebbe cercare la risposta dei "più bravi" di fronte a un quesito complesso, così come elargire sguardi giudicanti verso gli allievi considerati "meno bravi". Alla base di tali atteggiamenti, secondo Postic, vi è anche la volontà di confermare la propria immagine di insegnante competente: premesso e assunto che sia più soddisfacente per il docente ottenere una corrispondenza tra le sue aspettative personali e i risultati degli studenti, questo rischia di porre un'attenzione esclusiva a coloro che gli restituiscono un'idea di sé positiva, tralasciando coloro che gli restituiscono un'immagine non altrettanto favorevole (Postic, 1994). In questo caso specifico, si nota dunque come un utilizzo non consapevole e non riflessivo del non verbale possa essere anche produttore di

disuguaglianze e trattamenti differenti all'interno dello stesso gruppo di educandi. A influenzare l'interazione tra i membri dell'ambiente scolastico vi sono, inoltre, non soltanto i processi di categorizzazione, ma anche la visione pedagogica dei ruoli e della loro interdipendenza. Un insegnante che si attribuisce il ruolo di informatore immagina e mira a produrre l'allievo come colui che riceve e restituisce l'informazione: se si attribuisce il ruolo di guida, chiederà all'alunno di assumersi la responsabilità della sua iniziativa e così via. Da tali visioni deriveranno quindi sistemi comunicativi e di azione differenti. È altresì importante ribadire come gli allievi possano avere il controllo di tali processi, in quanto il meccanismo di adattamento interpersonale, ovvero l'insieme di strategie di regolazione dell'interazione sociale, è reciproco: "ciascuno agisce, osserva un comportamento che ha provocato ed è a sua volta osservato" (Postic, 1994 p. 106). Seppur tradizionalmente l'insegnante conservi una posizione centrale e di regolazione dei rapporti di comunicazione, l'allievo ha comunque la possibilità di contribuire alle interazioni e di modificare il comportamento del docente. In ambiente prettamente scolastico un esempio di questo processo è evidente in tutti quei casi in cui gli allievi abbassano lo sguardo o rifuggono l'attenzione del docente dopo che è stata posta una domanda: quest'ultimo potrebbe pensare che nessuno conosca la risposta o che ci sia imbarazzo nel prendere la parola; in base a come interpreta il silenzio e il non verbale potrebbe decidere di cambiare attività, porsi dei quesiti sulla preparazione degli studenti e quindi decidere di rallentare il ritmo della lezione, ecc. L'influenza reciproca citata dell'autore è, quindi, preziosa risorsa per una trasformazione generativa all'interno dei rapporti e delle pratiche educative. Richiamando, infine, gli studi di Compagnoni e Zirilli (1989) e il contributo di Palo Alto, interessante è enunciare quelle strategie manipolatorie da evitare e che spesso incorrono all'interno dei conflitti relazionali, in cui il vero focus non è il contenuto, bensì l'elemento di relazione. Questi espedienti vengono, di fatto, messi in atto per deformare il significato dei messaggi o per ridurli a interpretazioni preconcepite (Carli, 1996), segnando la fine di quella cooperazione necessaria a una comunicazione che Austin definirebbe "felice". Le strategie più ricorrenti e indagate dagli autori sono: evasione, gioco di prestigio, squalifica di status, domande ridondanti. L'evasione avviene con un repentino cambiamento tematico da parte dell'interlocutore, che ignora inoltre quanto detto in precedenza (Compagnoni e Zirilli, 1989). A livello verbale questo può essere ancora una volta accompagnato: da

segni alogici, ad esempio con espressioni facciali giudicanti o disinteressate; dalla cinesica, ad esempio girandosi di spalle e ruotando il capo nella direzione opposta all'interlocutore; infine, dalla mimica e dalla gestualità, come l'emblematico movimento della mano dall'interno verso l'esterno che si utilizza per allontanare simbolicamente il tema che si affronta. Con gioco di prestigio, s'intende la deformazione del discorso altrui da parte del ricevente che, per interesse personale, concentra la sua attenzione su un elemento secondario del messaggio rendendolo centrale (Compagnoni e Zirilli, 1989). Questa strategia viene applicata più spesso di quanto si creda, basti pensare a tutti quei casi in cui sia in atto un conflitto: trovandosi con le spalle al muro è spesso frequente spostare l'attenzione al paralinguistico ("Sì, ma abbassa il tono"). Anche in questo caso il non verbale offre molti appigli di applicazione a simili espedienti. La squalifica di status è, invece, un'interruzione della circolarità comunicativa e della chiarezza tematica: l'interlocutore ignora il messaggio ricevuto ed esprime un giudizio riduttivo sulla personalità del parlante (Compagnoni e Zirilli, 1989). Gli elementi non verbali veicolanti di tale evento sono assimilabili a quelli già espressi per l'evasione. Con domande ridondanti, infine, s'intende la ripetizione spesso retorica di quesiti pleonastici, banali e volti a squalificare la capacità comunicativa dell'interlocutore (Compagnoni e Zirilli, 1989). A livello verbale si possono esprimere con frasi del tipo "non ti sei espresso bene", "non riesco a capire cosa vuoi dirmi con questo, spiegati", espressioni che letteralmente non costituirebbero un problema, ma che interrompono fortemente il dialogo con l'altro se condite con, ad esempio, un tono schernente e di superiorità o con una postura autoritaria e rigida. La disamina di tali insidie è, infine, importante affinché gli stessi parlanti possano esprimere al meglio le proprie intenzioni e raggiungere i propri scopi, auspicabilmente di natura cooperativa e relazionale. Concludiamo, infine, la trattazione approfondendo quelle insidie riguardanti l'utilizzo delle mani o per meglio dire della gestualità, enunciati da Vullo e Lucangeli (2021), i quali fanno notare che spesso l'autenticità di un oratore, insegnante o educatore, deriva soprattutto dalla congruenza tra le parole e i segnali del corpo, anche involontari. Se già in precedenza si era affermato l'apporto semantico del non verbale al parlato, questi autori ora illustrano un utilizzo del non verbale che rischia di essere antagonista rispetto a ciò che si dice verbalmente. Nel caso dei rimproveri, ad esempio, gli autori mostrano come un dito puntato o un comportamento punitivo risultino spesso

più incisivi e fonte di attenzione che non il contenuto verbale (Vullo e Lucangeli, 2021); se il nostro messaggio non è di natura punitiva ma si utilizza ugualmente il dito, comprensibilmente ciò che ne scaturisce è ambiguità. È inoltre doveroso riconoscere che anche le diverse componenti del non verbale possono entrare in antagonismo tra loro: se l'emozione veicolata attraverso un tono di voce alto e un flusso delle parole sostenuto rischiano di porre in secondo piano il rimprovero che si sta enunciando, allo stesso tempo un dito puntato accompagnato da un'espressione divertita difficilmente veicola la natura perentoria di quanto detto verbalmente. Un caso lampante di quest'ultimo esempio è la situazione in cui un genitore, sentendo il proprio bambino pronunciare una parolaccia, impone di non ripeterla più puntando il dito, sorridendo e strozzando una risata. È molto probabile che il bambino interpreti il tutto come un gioco e che lo stesso sorriso del genitore più che un deterrente sia un rinforzo per ripetere ancora la parolaccia. Di fronte alle considerazioni affrontate in questo paragrafo potrebbero sorgere non poche preoccupazioni rispetto al proprio agito e l'impressione che sia più facile commettere errori piuttosto che comunicare efficacemente; eppure cercheremo di dimostrare che con le giuste accortezze il non verbale può essere una forte risorsa educativa e pedagogica.

3.2 Il non verbale come risorsa educativa, pedagogica e didattica

Nel precedente paragrafo è stato ampiamente discusso il linguaggio non verbale come sfida educativo-pedagogica, che pone il professionista in costante relazione e riflessione con il proprio operato, atteggiamento che permette l'individuazione e il possibile annientamento di dinamiche comunicativamente inefficaci. Se Bertolini afferma infatti che "la capacità di monitoraggio del proprio modo di mettersi in scena di fronte al ragazzo (il proprio linguaggio, le proprie azioni e reazioni...) è parte integrante della competenza professionale" (Bertolini, 2015 p. 156), attualmente l'esigenza della trattazione è quella di riflettere e di mostrare come il non verbale sia fonte e risorsa di relazioni e apprendimenti significativi. Se in precedenza sono, quindi, state fornite sollecitazioni riguardanti distorsioni percettive e rischi comunicativi, ora in un'ottica maggiormente operativa la trattazione verterà su quelle riflessioni tese a delineare ciò che desiderabile perseguire -e non- all'interno delle pratiche comunicative e relazioni. Partendo sempre dall'ambiente scolastico come scenario di dinamiche educative

appiano interessanti, in prima analisi, le considerazioni del professor F. Chiarle, il quale in *Dialoghi sulla comunicazione a scuola* (2008), usa l'espressione "fare scuola meglio" per indicare quell'insieme di accortezze che si possono adoperare per fare fronte alle diverse esigenze del sistema educativo scolastico e dei suoi discenti (riportiamo di seguito i suggerimenti dell'autore): a) "disporre di strumenti più raffinati per osservare, descrivere, farci domande insolite a proposito di cosa accade tra le persone", b) "cambiare noi per cambiare gli studenti", c) "parlare meno-comunicare meglio" (Chiarle, 2008 p. 68). La prima indicazione, di natura puramente metacomunicativa, porta l'autore ad affermare un forte distacco con la tradizionale concezione di scuola e di apprendimento come un processo di travaso del sapere da un cervello all'altro e gli strumenti a cui si fa' riferimento non sono, quindi, unicamente di natura didattica o valutativa, ma intrinsecamente di natura relazionale. A mio avviso, gli strumenti devono quindi essere integrati dalla già citata riflessione sul non verbale, che incide sulle relazioni ma anche sul clima educativo, fondamentale per l'apprendimento e lo sviluppo della persona. Fare scuola meglio significa, infine, domandarsi continuamente dove siamo, con chi siamo e come abitiamo quell'ambiente tanto fisico quanto relazionale. La seconda sollecitazione di Chiarle (2008) sottende un principio fondamentale alla nostra trattazione: "posso agire sugli altri solo se modifico me stesso" (Chiarle, 2008 p. 68). Nella disamina dell'autore, tale affermazione viene piegata a un'esigenza puramente educativa: sostenere e promuovere l'alunno a partire dal suo livello di partenza ma, a mio avviso, tale principio richiama a una maggiore consapevolezza, riassumibile con il concetto bertoliniano di "presenza" e di "esperienza dell'altro" (Bertolini, 2015 p. 156). Se già in precedenza si è confermata l'influenza dei processi educativi sui risultati di formazione, in questo spazio si può affermare l'importanza da parte dell'educatore di essere un esempio e testimonianza vivente per i propri educandi. Tale consapevolezza, unita alla sollecitazione di Chiarle, consente di attribuire all'educatore la responsabilità e l'impegno del proprio personale cambiamento, che può riguardare altresì il modo di comunicare non verbalmente. Attraverso questo traguardo il professionista non sarà più in balia di automatismi, ma attivo gestore di sé stesso e fortemente competente a livello metacomunicativo. L'ultimo consiglio dell'autore "parlare meno-comunicare meglio". (Chiarle, 2008 p. 68) mette, infine, l'accento sull'importanza di riflettere sui propri comportamenti e di non sopperire al "diluvio di parole" (Chiarle, 2008 p. 68). Un

utilizzo non pensato dei comportamenti o poco coerente con quanto detto verbalmente, come già si è illustrato, non soltanto rischia di vanificare gli sforzi pedagogici degli educatori, ma svuotano di significato le stesse parole. L'esortazione di Chiarle alla convergenza o coerenza tra ciò che si afferma a parole e ciò che si manifesta col comportamento è proprio ciò che Watzlawick intendeva con competenza comunicativa (Watzlawick, 1967), concetto ripreso successivamente da Rogers, il quale la definisce propriamente come "congruenza tra ciò che comunichiamo verbalmente e ciò che in effetti proviamo e comunichiamo in modo inconsapevole con lo sguardo, i gesti, il tono della voce, ecc" (Rogers, 1969 in Carli, 1996 p. 67). Un'altra sollecitazione proveniente da quest'ultimo autore è, inoltre, la piena e totale accettazione dell'interlocutore, atteggiamento che, diversamente dalla conferma e quindi dall'essere in accordo o meno con l'altro, postula un atteggiamento aperto e non giudicante, capace di porre l'altro nella condizione di rivelarsi senza remore (Carli, 1996). Per inquadrare questi obiettivi in un'ottica più operativa, è interessante la visione di un allievo di Rogers, T. Gordon, il quale individua cinque elementi costitutivi per la creazione di un rapporto efficace tra insegnante e studente: a) franchezza o trasparenza, b) considerazione, c) interdipendenza, d) distinzione, e) rispetto (Gordon, 1991). Con il primo elemento si fa riferimento alla sincerità e alla lealtà, valori assimilabili al mantenimento del principio di cooperazione o delle massime conversazionali di Grice. Con "considerazione" s'intende un'attribuzione di valore all'altro, che dev'essere percepito come "qualcuno che sa di contare"; con "interdipendenza" il riferimento invece è direttamente ai diversi ruoli rivestiti nel rapporto interpersonale. Gli elementi più rivelatori da un punto di vista pedagogico sono, a mio avviso, la distinzione e il rispetto, definite da Gordon in questi termini: "distinzione per permettere a ciascuno di crescere e di svilupparsi nella propria unicità, creatività e individualità; rispetto delle reciproche necessità, in modo che le necessità dell'uno non siano rispettate a spese dell'altro" (Gordon, 1991 p. 40). Per garantire questa distinzione e il rispetto non c'è modo migliore, a mio avviso, che soffermarsi nuovamente sulla sintassi corporea e su come questi obiettivi etici possano essere promossi attraverso di essa. In *Il corpo è docente* (2021) gli autori Vullo e Lucangeli forniscono ulteriori stimoli di riflessione in tal senso. In primis, si enuncia l'importanza di allenarsi a un ascolto efficace, sostenuto anche attraverso il senso della vista. Eliminare le fonti di distrazione, ad esempio dispositivi tecnologici, concentrarsi

sulle labbra e guardare negli occhi l'interlocutore sono i primi consigli che emergono. Non guardare negli occhi il proprio interlocutore non soltanto suggerisce all'altro distrazione, ma anche scarso interesse. Da un punto di vista verbale è, inoltre, fondamentale allenarsi al non interrompere l'altro o a irrompere nel suo silenzio (Vullo e Lucangeli, 2021). Quest'ultima è una tendenza spesso frequente all'interno delle dinamiche scolastiche, soprattutto in momenti di verifica come l'interrogazione orale: il docente pone la domanda e interpreta il silenzio altrui come indecisione o impreparazione, quando magari l'alunno sta solamente organizzando le idee. Una mossa comunicativa come quest'ultima rischia di creare ansia nell'alunno, che sente di dover rispondere celermente, e di influire sul contenuto che sarà esposto da quest'ultimo. Altri suggerimenti di natura metacomunicativa riguardano il chiedere delucidazioni, onde evitare di giungere a conclusioni affrettate, applicabili sia al verbale che al non verbale, oppure ricapitolare ciò che il nostro interlocutore ha appena esposto, segnale di un ascolto attivo e partecipato. Un ruolo significativo è, inoltre, rivestito dalla componente paraverbale della comunicazione: "la qualità della voce e il modo in cui viene modulata determinano la riuscita o il fallimento di una conversazione" (Vullo e Lucangeli, 2021 p. 47). Soprattutto in un contesto come quello della classe il grado di attenzione, interesse e coinvolgimento è fortemente influenzato da quanto efficacemente il docente è in grado di coniugare elementi quali timbro, ritmo, tono. Fondamentale è, quindi, evitare di esprimersi in maniera monotona e inflessibile e utilizzare adeguatamente il tono di voce, che come si è già affermato costituisce un forte veicolo di emozioni: un tono freddo e tagliente produce distanza, uno caldo e sussurrato suggerisce avvicinamento, uno eccessivamente basso trasmette debolezza e imbarazzo, uno sufficientemente acuto esprime entusiasmo e sicurezza. Se in precedenza potevano sorgere preoccupazioni rispetto alla moltitudine di indicazioni su "cosa non fare" o "cosa evitare", potrebbe ora insorgere la tendenza opposta: tanti stimoli e riflessioni, ma è possibile soddisfarli tutti? È dunque necessario osservare che l'errore non è mai scongiurabile fino in fondo, così come può esistere un'azione apparentemente giusta ed efficace per alcuni ma controproducente per altri. Come nel caso degli stili comunicativi, è difficile operare per nette distinzioni e inquadrare la trattazione in termini di giusto o sbagliato ci farebbe errare a priori; anche in questo caso è doveroso, quindi, rivendicare la soggettività e la peculiarità di ogni rapporto e relazione

interpersonale, così come ricordare la natura esperienziale dell'apprendimento (sia per i docenti/educatori sia per gli studenti/educandi). Come afferma anche M. Striano, ogni azione deve essere inquadrata sotto più sfaccettature della realtà: dalla contestualità, intenzionalità, riflessività fino alla situatività (Striano, 2001). L'educazione e l'agire educativo, di fatto, non consistono nell'applicare pedissequamente strategie o passaggi, come si trattasse di una ricetta predeterminata, ma nel mantenersi costantemente in apertura verso gli altri e verso nuove possibilità di miglioramento. La riflessione che il professionista può applicare al suo operato, non solo deve essere svolta nell'azione, ovvero nel momento in cui si opera o si pianifica di agire, ma anche sull'azione e quindi retroattivamente a ciò che si è già compiuto (Rivoltella, 2016). La postura da mantenere all'interno di una pratica pedagogica è, infine, racchiusa, a mio avviso, in questa definizione di matrice fenomenologica: "capacità di vedere, di ascoltare, di toccare e, in generale, di stare in contatto con l'altro" (Bruzzone, 2016 pp. 118-119). Sulla scia dei temi affrontati, come la distinzione e il rispetto di Gordon (1991) e la soggettività, apriamo un ultimo sguardo a quelle realtà scolasticamente e pedagogicamente sfidanti che incontrano la variabilità umana e la trasformano in fonte di arricchimento per tutti, educatori ed educandi.

3.2.1 Oltre la parola: il canale visivo-gestuale nei Bisogni Educativi Speciali

Nel presente paragrafo, come ennesima riconferma dell'importanza del non verbale e del riconoscimento del suo ruolo in ambiente educativo e scolastico, si è deciso di operare un approfondimento rispetto alla diversità che si può incontrare nella vita quotidiana e nei contesti di formazione e di come l'utilizzo di particolari sistemi e strumenti non proposizionalisti possa essere, per gli individui che ne fanno uso, efficace per l'apprendimento e la realizzazione del sé. In particolare, verrà preso in esame il canale visivo-gestuale come lente di approfondimento per i Bisogni Educativi Speciali (BES) e in particolare per i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), il Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività (ADHD) e i Disturbi dello Spettro Autistico (ASD). Tali diversità sono, di fatto, accolte e previste all'interno dei contesti di formazione e istruzione, sia da un punto di vista normativo e di tutela (come il DM 27/12/2012, D.Lgs 66/2017, Legge 104/92), sia nella riflessione rispetto alle modalità

di apprendimento, che coinvolge profondamente la pratica didattica e interroga costantemente il principio di inclusione. Per citare Vullo e Lucangeli, la sollecitazione che si propone è, pertanto, la seguente: “se non imparano nel modo in cui voi insegnate, insegnate nel modo in cui loro imparano” (Vullo e Lucangeli, 2021 p. 127), formula che rinvia alla nuova tendenza didattica per cui non si propongono più mezzi compensativi o dispensativi, a fronte di difficoltà nell’apprendimento, ma canali differenziati che già in fase di progettazione siano per tutti accessibili e usufruibili. Le stesse strategie e strumenti che verranno enunciati nascono, quindi, come ausili di supporto ai BES, ma sono anche mezzi estendibili a tutta la popolazione educativa. In questo spazio le considerazioni sono maggiormente rivolte alla scuola primaria, ma sono altresì convertibili per i gradi scolastici successivi. Partendo dai DSA questi comprendono:

a) Dislessia: difficoltà nell’effettuare una lettura accurata e fluente, veloce e corretta; connessa a difficoltà nella comprensione del testo.

b) Disortografia: difficoltà nello scrivere in modo corretto; disturbo della componente costruttiva della scrittura.

c) Disgrafia: disturbo nella componente esecutiva e motoria di scrittura; difficoltà di scrivere in modo fluido e veloce.

d) Discalculia: difficoltà nella manipolazione dei numeri e nel calcolo aritmetico (Stella e Grandi, 2011). Secondo il modello sociale interattivo (Harrington e Hunter-Carch, 2001), che attribuisce a tutti gli individui una neurodiversità, i DSA sono considerati una differenza di apprendimento. Sebbene io prediliga il termine “diversità”, in quanto rimanda al concetto di variabilità umana, rispetto a quello di “differenza”, che richiama invece a una logica della disuguaglianza, riconosco nel modello sopracitato l’importanza della percezione da parte del contesto di riferimento che rischia di svantaggiare o disabilitare gli individui. In una prospettiva olistico-globale, la diversità si esprime in diversi stili di apprendimento e cognitivi e il contesto si adopera per ripensare la didattica sulla base di questi, così come sulla valorizzazione dei punti di forza dei singoli alunni. Definendo come stile di apprendimento “l’approccio all’apprendimento preferito di una persona, il suo modo tipico e stabile di percepire, elaborare, immagazzinare e recuperare le informazioni” (Mariani, 2000 in Stella e Grandi, 2011 p. 18) questo è suddivisibile e valorizzabile dall’operato del docente attraverso quattro diversi canali sensoriali: visivo-verbale, visivo-non verbale, uditivo e

cinestetico. Di seguito si riporta in Figura 15 l'insieme di strategie volte all'individuazione e alla valorizzazione di tali canali. Si noti che le strategie suggerite, di tipo visivo-non verbale, uditivo e cinestetico, non soltanto risultano ottimali per gli alunni con DSA, in quanto non contemplano direttamente la lettura o la scrittura, ma sono altresì fondamentali a rendere diversificata la didattica e le sue attività per tutti gli alunni, che vengono così maggiormente coinvolti in pratiche che incontrano il loro stile di apprendimento. Allo stesso tempo è rilevante la riflessione sugli stili di apprendimento in quanto si ritiene che ogni docente spontaneamente riproduce il proprio stile di apprendimento in quello di insegnamento (Stella e Grandi, 2011). Sia che si tratti di docenti sia che si tratti di alunni, fondamentale è individuare il proprio canale di apprendimento privilegiato, valorizzarlo per poi sperimentarne altri.

Per stile cognitivo, invece, si intende “la modalità di elaborazione dell'informazione che la persona adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e si generalizza a compiti “diversi” (Boscolo, 1981 in Stella e

Grandi, 2011 p. 20). La ricerca di Cornoldi et al (2001) ha in particolar modo evidenziato l'esistenza di diverse tipologie di stili cognitivi e le loro caratteristiche specifiche. Scopo della scuola e dei sistemi di educazione è, pertanto, quello di stimolare i diversi tipi di stili cognitivi e di promuovere un apprendimento plurimo (Stella e Grandi, 2011). Cornoldi et al. hanno individuato sei dicotomie o meglio dodici stili cognitivi, riassumibili come di seguito:

a) globale vs analitico: processo di elaborazione dal generale al particolare vs dal particolare al generale;

Canali e stile di apprendimento	Strategie per valorizzare lo stile di apprendimento. L'insegnante dovrebbe stimolare gli allievi a:
 Visivo-verbale Preferenza per la letto-scrittura: si impara leggendo.	• prendere appunti in classe e rileggerli a casa • riassumere per iscritto quanto si è letto • prendere nota delle istruzioni per i compiti e le lezioni • accompagnare grafici e diagrammi con spiegazioni scritte in generale • elencare per iscritto ciò che si desidera ricordare • avere istruzioni o spiegazioni scritte
 Visivo-non verbale Preferenza per immagini, disegni, fotografie, simboli, mappe concettuali, grafici e diagrammi: tutto ciò che riguarda il “Visual learning”.	• usare disegni, mappe multimediali in cui inserire parole-chiave, immagini, grafici, ecc., per ricordare i termini e per riassumere il materiale da studiare • usare il colore nel testo per evidenziare le parole-chiave e nelle mappe multimediali per differenziare i diversi contenuti e livelli gerarchici • sfruttare gli indici testuali prima di leggere il capitolo di un libro • creare immagini mentali di ciò che viene ascoltato o letto, utili poi per il recupero dei contenuti
 Uditivo Privilegia l'ascolto: è favorito dall'assistere a una lezione, partecipare a discussioni e dal lavoro con un compagno o a gruppi.	• prestare molta attenzione alle spiegazioni in classe • sfruttare il recupero e la verbalizzazione delle conoscenze pregresse su un dato argomento • richiedere spiegazioni orali agli insegnanti • registrare le lezioni a scuola, registrare anche la propria voce mentre si ripete a voce alta una lezione • trasformare le pagine del libro in formato audio per poi ascoltarle • usare la sintesi vocale per la lettura • utilizzare audiolibri per leggere i libri di narrativa • lavorare in coppia con un compagno
 Cinestetico Predilige attività concrete, come fare esperienza diretta di un problema, per comprendere ciò di cui si sta parlando.	• fare prove nelle materie in cui è possibile trasformare in pratica ciò che si deve studiare • suddividere in maniera chiara i momenti di studio da quelli di pausa • alternare momenti in cui si sta seduti a momenti in cui ci si alza • creare mappe, grafici, diagrammi di ciò che si studia

Figura 15

- b) sistematico vs intuitivo: analisi graduale delle diverse variabili vs formulazione e conferma di un'ipotesi
- c) verbale/visuale: preferenza del codice linguistico vs caratteristiche visuospatiali;
- d) riflessivo vs impulsivo: tempi decisionali e di risoluzione lenti e accurati vs tempi di elaborazione più veloci e immediati;
- e) dipendente dal campo vs indipendente dal campo: percezione influenzata dal campo/contesto vs stile autonomo poco influenzato dal contesto;
- f) convergente/divergente: elaborazione logica basata sulle informazioni in possesso vs processo creativo, autonomo e generativo (Cornoldi et al, 2001).

Nella dicotomia verbale/visuale, in particolare, si inserisce la nostra tematica, a riprova di come il codice linguistico non sia l'unica fonte prediletta di apprendimento. Sulla base di questi stimoli sugli stili cognitivi e di apprendimento, si presentano di seguito in Figura 16 un insieme di strategie adoperabili dall'insegnante per supportare l'alunno con DSA. Anche in questo caso si noti come i diversi stili di insegnamento e le strategie adoperabili dall'insegnante possono essere universalmente validi ed estendibili a tutta la popolazione educativa e alla sua diversità.

Stili di insegnamento	Esempi di strategie dell'insegnante	Alunno con DSA
 VERBALE	- nelle spiegazioni usa le parole in modo preponderante e fa riferimenti al testo scritto - riferimenti al testo scritto per ricordare	- può sfruttare le spiegazioni orali attraverso il canale uditivo - è messo in difficoltà dai riferimenti al testo scritto
 VISUALE	- nella spiegazione usa immagini, mappe concettuali, schemi, lavagna, cartelloni e fa riferimento a tutti gli aspetti iconici nel testo - fa riferimento alla pagina come fosse una fotografia e alle immagini per ricordare	sfrutta tutti gli elementi iconici forniti dall'insegnante attraverso il canale visivo-non verbale
 GLOBALE	nelle spiegazioni si focalizza su un'idea generale dell'argomento, definisce la macrostruttura e le macrorelazioni	una spiegazione globale gli permette di attivare le conoscenze pregresse per entrare nel contenuto con maggiore efficacia
 ANALITICO	nelle spiegazioni parte dai dettagli e per ogni singolo aspetto declina un elemento per volta	- può essere messo in difficoltà dal processare informazioni in serie - beneficia dell'uso di mappe concettuali per definire gli aspetti analitici di uno specifico contenuto
 SISTEMATICO	nella spiegazione segue in maniera dettagliata la scaletta degli argomenti elencandoli con cura	può essere un valido aiuto nel caso di argomenti complessi che richiedono una chiara distinzione delle diverse tappe che compongono il compito
 INTUITIVO	nella spiegazione segue a linee generali la scaletta degli argomenti, che però modifica sulla base dei rimandi degli alunni	può abituarsi al ragionamento intuitivo e imparare a sviluppare inferenze sugli argomenti da trattare

Figura 16

Da queste sollecitazioni si possono, infine, elencare alcune “buone prassi” o consigli che il docente può applicare all'interno della classe (Cadamuro, 2004) in cui sono

presenti o meno alunni con DSA:

- sperimentare strategie diverse di insegnamento,
- allenare i diversi canali di accesso alle informazioni diversificando le lezioni , ad esempio costruire durante la lezione una mappa (canale visivo) o permetterne l'esposizione orale in fase di verifica,
- insegnare agli alunni ad impiegare diversi metodi in base al compito richiesto (prendere appunti, studiare un testo),
- proporre diverse modalità per prendere appunti (fotografico, uditivo, visivo, ecc.).

Altre sollecitazioni possibili e utili all'insegnante sono, inoltre, le considerazioni già effettuate sull'utilizzo della voce e del paralinguistico (par. 3.2). In aggiunta, e riferendosi specificamente agli educandi con DSA, Vullo e Lucangeli (2021) rimarcano infine l'importanza di dedicare a questi maggior tempo e ascolto: una comunicazione verbale e non accogliente più facilmente non indurrà gli educandi ad esprimersi rispetto alle proprie esigenze e ai propri bisogni.

Il secondo caso di BES che si vuole approfondire è Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività (da qui in poi ADHD) in cui si possono riscontrare difficoltà simili ai DSA (Fedeli e Vio, 2015). Definito come “un disturbo dell'autoregolazione cognitiva e comportamentale” (Fedeli e Vio, 2015 p. 15), si distingue in tre diverse dimensioni, mantenute anche nell'attuale versione del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5-TR, APA, 2022): dimensione attentiva, impulsiva e iperattiva. La diagnosi di ADHD è, quindi, effettuabile a partire dall'osservazione del comportamento e del non verbale: la disattenzione, infatti si manifesta principalmente con la difficoltà nel seguire istruzioni e con elevata distraibilità, fortemente riconoscibile a livello cinesico-corporeo. Nell'impulsività compare la difficoltà a mantenere i turni di parola in una conversazione, l'intraprendere azioni senza un'adeguata premeditazione e con ritmo affrettato; con l'iperattività si nota un irrequietezza corporea, con conseguente difficoltà a rimanere seduti (ad esempio a scuola) ma anche con una marcata loquacità (APA, 2022). L'ADHD è, pertanto, una neurodivergenza particolarmente eterogenea, catalogata in tre sottotipi: 1) sottotipo prevalentemente iperattivo-impulsivo, 2) sottotipo prevalentemente disattento e 3) manifestazione combinata (APA, 2022) e peculiarità educativa da sostenere nell'apprendimento. Fedeli e Vio (2015) propongono utili suggerimenti e adattamenti didattici e d'insegnamento rispetto agli alunni con ADHD,

specificando più e più volte la possibilità di applicare gli stessi a tutta la classe per rispondere alle diverse esigenze degli allievi. Si suggeriscono adattamenti spaziali, temporali, legati ai materiali e agli ausili di supporto; in questa sede, si illustreranno quelli di natura visiva iconica, la cui funzione è di regolare e guidare la condotta dell'alunno, senza la continua presenza dell'adulto/educatore (Fedeli e Vio, 2015). In particolare, segnaliamo come significativi i supporti quali il visual posting, il visual cue e le visual rules, esplicitati in Figura 17 e i materiali utili allo scolaro e al docente. Le tre tipologie di supporto, così presentate, permettono di orientare il comportamento cinesico- non verbale attraverso uno stile non direttamente direttivo o impositivo, ma anzi invogliando e andando incontro ai diversi stili cognitivi e di apprendimento degli alunni. Per quanto riguarda i materiali, questi divengono strumento fondamentale per organizzare il tempo, lo spazio e l'attività didattica dello studente. In particolare, si ritiene indispensabile per l'aspetto temporale l'utilizzo di:

SUPPORTO	FUNZIONE	DESCRIZIONE
VISUAL POSTING	Evidenziare i concetti o le conoscenze oggetto di apprendimento (per esempio le regole grammaticali)	L'insegnante colloca dei foglietti con i concetti chiave in punti strategici dell'aula (per esempio vicino alla finestra), poi, mentre spiega, indica i foglietti corrispondenti: così l'attenzione del bambino viene catturata da un doppio canale (verbale e visuo-spaziale) e la lezione risulta più dinamica, rispondendo al bisogno di attivazione dell'allievo iperattivo. In alcuni casi, questi foglietti possono essere lasciati anche dopo la fine della lezione, in modo da ricordare sempre al bambino i concetti essenziali delle discipline in cui incontra maggiori difficoltà. In fase di verifica , i foglietti possono essere gradualmente eliminati (procedura di fading): molto probabilmente il bambino, sfruttando i suoi ricordi della lezione, potrà ancora visualizzarli in mente. Rispetto ai classici cartelloni usati a scuola, è importante che tali foglietti siano molto essenziali , in modo da non risultare distraenti e provocare un sovraccarico attentivo. In alcuni casi potrebbe essere conveniente collocare i foglietti direttamente sul banco del bambino.
VISUAL CUE	Richiamare l'attenzione dell'allievo sullo stimolo rilevante	Il classico richiamo verbale dell'insegnante nei confronti dell'allievo distratto può essere sostituito da un segnale visivo (un'immagine), la cui comparsa segnala al bambino la necessità di riportare l'attenzione sulla lezione o sul compito. L'immagine deve essere scelta in base agli interessi e alle caratteristiche del bambino, in modo che sia efficace. Per esempio, può essere il disegno o la foto di un indice che indica, di una freccia o di un cartello luminoso... Si tratta di una sorta di stimolo discriminante condizionato, che può essere collocato in un punto dello spazio sul cui cade spesso lo sguardo dell'allievo (per esempio l'astuccio). Rispetto al richiamo verbale, che attira l'attenzione dell'intera classe sul bambino disattento e/o iperattivo e sulle sue difficoltà, il <i>visual cue</i> ha un carattere più discreto .
VISUAL RULES	Segnalare e ricordare le principali regole di condotta	L'ultimo tipo di supporto consiste nella visualizzazione delle regole di condotta in classe e negli altri ambienti della scuola. Meglio evitare il cartellone con l'elenco di regole – comprese dall'allievo iperattivo e disattento ma poi difficilmente richiamate e applicate al momento opportuno – preferendo semplici ed essenziali cartellini con i precisi step operativi che guidano il comportamento in un particolare ambiente (per esempio, in bagno potrebbero essere: "1. Mettersi in fila", "2. Lavarsi le mani", "3. Asciugarsi le mani").

Figura 17

- un diario cartaceo con pochi distrattori e pagine ampie;
- un eventuale secondo diario per scarabocchiare liberamente;
- un orario scolastico giornaliero e settimanale immediato e chiaro che scandisce il susseguirsi delle discipline e delle attività tramite etichette colorate e simboli inerenti;
- segnatempo di diversa natura (timer, orologi, clessidre, ecc) che consentano all'alunno una percezione e gestione autonoma del tempo (Fedeli e Vio, 2015).

Per la gestione dello spazio e dei materiali personali dell'alunno, riemerge preponderante la componente visiva e iconica, in quanto si suggerisce una continuità nell'utilizzo di contrassegni colorati e coerenti rispetto a espedienti quali l'orario già citato, come ad esempio raccoglitori, post-it, copertine, segnalibri, astucci e zaini

spaziosi e con collocazioni precise degli oggetti. Rispetto all'attività di insegnamento, si consiglia ai docenti l'utilizzo di un laser point, che permette di direzionare l'attenzione della classe e stimolare la partecipazione degli alunni (Fedeli e Vio, 2015). Ulteriori stimoli di riflessione provengono, infine, da Vullo e Lucangeli (2021) che rispetto agli alunni con ADHD suggeriscono di:

- impartire istruzioni semplici e brevi;
- cercare sempre il contatto visivo;
- rendere stimolanti le lezioni con strumenti e metodologie differenti;
- variare spesso il ritmo e il tono della voce;
- offrire occasioni di pausa dalla posizione seduta.

A mio avviso credo sia lampante che tali indicazioni oltre ad essere efficaci con gli alunni con ADHD siano altrettanto utilizzabili, fruibili e vantaggiose per tutti gli studenti. Le esortazioni degli autori sono l'ennesima riprova di come specifiche accortezze per alcuni siano potenziali risorse per tutti.

Un ulteriore caso di BES è riconducibile alla diagnosi di autismo. Definita dai più come "disturbo dello sviluppo mentale dovuto a una patologia dell'ontogenesi del sistema nervoso centrale" (Surian, 2002 p. 4) questo è stato per la prima volta analizzato e studiato dallo psichiatra Leo Kanner (1894-1981) il quale, osservando il caso di Donald a partire dai suoi cinque anni, giunge alla definizione di nove caratteristiche fondamentali della sindrome autistica, tra le quali troviamo a) incapacità di relazione sociale e b) abilità linguistica sviluppata con ritardo e senza funzioni comunicative (Kanner, 1943). La prima caratteristica, considerata da Kanner il disturbo fondamentale dell'autismo, è stata dedotta dall'assenza da parte dei bambini di movimenti anticipatori, come ad esempio l'adattamento della postura per essere presi in braccio e disinteresse e disattenzione totale verso i presenti. Nel secondo elemento si è invece osservata una condizione di ecolalia, ovvero la ripetizione spesso involontaria di parole e frasi non pertinenti al contesto o a ciò che era espresso dall'interlocutore. Nell'attuale concezione, contenuta nella quinta edizione del *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (APA, 2013), ci si è discostati dalle prime osservazioni di Kanner e sono stati individuati cinque criteri diagnostici; di nostro interesse sono i primi due: A) comunicazione e interazione sociale, B) comportamenti, interessi o attività ristretti o ripetitivi. In particolare, nel primo criterio compaiono la reciprocità socio-emotiva,

l'utilizzo del non verbale, la gestione e la comprensione delle relazioni. Le persone con questa diagnosi spesso utilizzano il linguaggio per denominare o fare richieste, non per condividere (mancanza di reciprocità socio-emotiva, poca iniziativa conversazionale); la comunicazione non verbale può essere così assente, scarsa o incoerente con quella verbale (se presente) e possono incorrere difficoltà nell'instaurazione e nella comprensione delle relazioni interpersonali (difficoltà nel capire l'ironia, il sarcasmo, ecc). Per quanto riguarda l'aspetto comportamentale e, per nostro interesse quello non verbale, emergono invece azioni ripetute legate a oggetti o che coinvolgono gesti adattatori (es: battere le mani ripetutamente, APA 2013). Senza addentrarci troppo all'interno delle casistiche più o meno gravi di questa neurodivergenza, interessante è presentare l'espedito della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA d'ora in poi) definita come "ogni comunicazione che sostituisce o aumenta il linguaggio verbale" (Costantino et al, 2007 p. 34), impiegabile in contesti a contatto con l'ASD. Con il termine "aumentativa", di fatto, s'intende il voler utilizzare tale intervento con l'obiettivo di accrescere le capacità già presenti o residue del linguaggio naturale, includendo segni, gesti e vocalizzazioni. Con "alternativa" si intende, invece, ricoprire tutti quei casi in cui il linguaggio verbale non è disponibile, spesso a fronte di patologie neurologiche progressive. Inizialmente adoperato in bambini con difficoltà motorie ma abilità cognitive intatte, ne è stato successivamente esteso l'utilizzo a disabilità che interessano l'intenzionalità comunicativa (disturbi autistici), componenti espressive e motorie del linguaggio, la comprensione linguistica (afasie) o componenti di natura mista (genetica, cognitiva, motoria). La CAA si configura come un sistema di decodifica basato su immagini o simboli e in cui l'utilizzo di termini verbali è pensato per la comprensione del partner comunicativo, nel nostro caso l'educatore. Il bambino, nel nostro caso con autismo non verbale, avendo a disposizione un vocabolario composto da immagini, riesce a comunicare indicando le figure e l'interlocutore leggendo i termini soprastanti riesce a cogliere l'intenzione comunicativa e il messaggio veicolato (Costantino et al., 2007). Un esempio di tale sistema è presentato in Figura 18, dove si nota in maniera lampante l'unione della CAA all'argomento della ricerca: non solo il bambino opera attraverso l'utilizzo del canale visivo e non verbale e indica l'immagine designata, attraverso quindi un gesto, ma le stesse raffigurazioni sono

costituite da segni alogici (espressioni facciali, gesti adattatori).



Figura 18

Tale strumento comunicativo può essere, inoltre, integrato con il sistema uditivo attraverso particolari tecnologie che permettono di associare a ogni stimolo visivo una voce registrata che ne descrive il contenuto o ulteriori modalità che consentano di leggere o scrivere a coloro che non sono in grado di usare l'alfabeto o la penna (Costantino et al., 2007). La considerazione più importante all'interno di questa disamina permette, inoltre, di ricollegarci a ciò che velatamente si era già lasciato intendere in precedenza: l'importanza del contesto e dell'ambiente sulle possibilità di apprendimento degli alunni. È evidente, infatti, che non vi sono requisiti minimi per l'utilizzo della CAA da parte degli alunni, ma vi devono essere delle caratteristiche minime dei servizi e dell'ambiente che la promuove, come la collaborazione attiva di scuola, famiglia, equipe multiprofessionale, ecc (Beukelman 1998; Schlosser 2003). In particolare, il ruolo del partner comunicativo è fondamentale sia nella fase di comunicazione iniziale, sia nel successivo e continuo aggiornamento del vocabolario. Nella fase iniziale, spesso ingaggiata nei primi anni di vita del bambino, spetta al partner individuare gli interessi dell'educando e su questi basare la propria azione, al fine di coinvolgerlo nella pratica, così come allenare e sostenere la propria "partner perceived communication", ovvero la propria capacità di recepire e dare significato a ciò che compie il bambino. Per citare Costantino et al (2007) "qualunque attività o risposta del corpo, anche non intenzionale, può essere un segnale comunicativo potenziale, se viene prodotto in circostanze che sono interpretabili dai partner comunicativi"; inoltre, "la capacità dell'adulto di raccogliere e dare significato è da tempo nota come elemento di grande importanza per lo sviluppo della comunicazione e del linguaggio del bambino sano, ma diviene essenziale nel bambino con grave disabilità complessa o nell'autistico, dove i segnali possono essere molto difficili da cogliere, atipici o disturbati da continue

interferenze, e per i partner comunicativi l'interazione può essere molto faticosa e richiedere continuo sostegno" (Costantino et al., 2007 pp. 35-36). Ancora una volta si evince l'importanza di una continua metacomunicazione e di una riflessione attorno al non verbale e a come un'attenzione mirata, soprattutto in questo caso, sia fondamentale allo sviluppo del bambino. Importante è, quindi, far sperimentare all'altro esperienze positive, fargli capire che i suoi sforzi vengono ascoltati e, allo stesso tempo, offrire occasioni di autonomia e di scelta. Quest'ultima aggiunta riguarda, nello specifico, la necessità di non rendere il bambino con difficoltà comunicative costantemente oggetto di interpretazione altrui, ma di permettergli di agire attivamente all'interno dell'ambiente, sperimentando in prima persona gli atti perlocutivi che produce. La CAA, infine, può essere adoperata non solo per "farsi capire" ma anche per "capire" e quindi per migliorare la comprensione linguistica, soprattutto nei disturbi più gravi dello spettro autistico (Costantino et al., 2007), ma anche in casi di bambini di origine straniera. I simboli e le immagini utilizzate nella CAA, possono essere di fatto utili non solo ai casi sopracitati, ma anche ad altri BES. La costruzione di una lingua condivisa di natura simbolica non soltanto può permettere la comunicazione e l'interazione tra individui di diversa provenienza ma anche facilitare l'apprendimento di alunni con DSA e ADHD, che beneficiano del canale visivo in termini di memoria e attenzione.

Il presente paragrafo ci ha permesso, quindi, di immergerci nel panorama educativo-scolastico e di affermare come quegli strumenti e accortezze specificamente pensate possono essere adoperate a beneficio di tutta la comunità scolastica. Al fine di presentare ulteriori stimoli operativi, di seguito verranno proposte alcune attività ludico-ricreative volte ad allenare l'utilizzo del linguaggio non verbale e le capacità metacomunicative.

3.3 "Giochi linguistici" non verbali: esempi di attività metacomunicative

Nel precedente capitolo era stato posto in chiusura un importante quesito: si può educare a una consapevolezza del proprio linguaggio non verbale? Sebbene la risposta sia in parte già contenuta nei paragrafi precedenti, si vuole in questa sede proporre una serie di attività volte a stimolare la riflessione attorno al tema e realizzabili all'interno dei vari contesti educativi. Il testo di riferimento è il già citato *Il corpo è docente* (2021)

dal quale sono state desunte le attività, con talora qualche modifica. Tali attività riguardano principalmente i seguenti aspetti: a) contatto visivo ed empatia, b) ascolto, c) paraverbale d) gestualità.

3.3.1 “Occhi, specchio dell’anima”: contatto visivo, empatia ed emozioni

La prima attività proposta da Vullo e Lucangeli (2021) si propone di riprendere consapevolezza del proprio sguardo e del ruolo che esso svolge sul comportamento. Dal nome "Guardiamoci meglio", questo gioco consiste nel rimanere in silenzio e osservare chi entra dalla porta, per primo il docente e poi a turno i bambini. Scopo di questa attività è sia mantenere fisso lo sguardo, sia sperimentare l'effetto dell'attenzione altrui sulla naturalezza del proprio comportamento. Un'attività ludica meno impattante, ma comunque efficace su questo versante è il “Gioco dell’assassino” o “Detective”, in cui l'utilizzo dello sguardo e dell'occholino è sia arma dell'assassino, sia oggetto di attenzione per il detective che deve scovarlo. Il contatto visivo è, infine, espediente empatico che ci permette di interpretare metacomunicativamente le situazioni, fino alle emozioni altrui. Molto interessante in merito è l'esercizio del “mimo emozionale”, in cui i partecipanti a turno simulano emozioni primarie o secondarie coprendo con un foglio il viso, utilizzando solo lo sguardo; se dopo diversi tentativi non si è giunti alla soluzione si possono aggiungere le espressioni facciali e infine le parole (Vullo e Lucangeli, 2021). Tale esercizio non soltanto permette di allenare il riconoscimento e la lettura delle emozioni altrui, ma anche le proprie e come queste vengano interpretate con successo o meno dagli altri. Ulteriori attività connesse alle emozioni sono proposte da Fedeli e Vio (2015) le quali indagano come queste interagiscono col comportamento, come possono o meno essere promosse dal contesto di riferimento, come influenzano il nostro vivere le relazioni. La prima chiamata “Il vulcano delle emozioni” permette ai bambini di imparare a riconoscere i segnali che anticipano un'esplosione emozionale negativa, a riflettere sui propri segnali corporei e comportamentali e a calmarsi autonomamente (Fedeli, 2006). La rappresentazione visiva di un vulcano quiescente e di un vulcano attivo permette ai bambini di prendere consapevolezza di sé, verbalizzare e distinguere le proprie emozioni. Un'ulteriore consapevolezza che si può promuovere è quella relativa al contesto per cui, sempre con l'ausilio di schede e supporti visivi, si

può guidare l'alunno a riflettere su quelle situazioni stressanti che possono incorrere nei contesti educativi: che emozione sto provando? Cosa l'ha causata? Come posso far fronte alla situazione? La capacità immaginativa è, infine, fondamentale anche per promuovere la flessibilità e la capacità di problem solving. L'attività teatrale, in questo senso, è largamente consigliata come "palestra emozionale e situazionale".

3.3.2 Ascolto, paraverbale e gestualità

Addentrando ora nell'aspetto ricettivo. Vullo e Lucangeli (2021) propongono esercizi per migliorare l'ascolto, la capacità di seguire istruzioni e la creazione di un senso di fiducia, fondamentale per una comunicazione efficace e cooperativa. In primis si propone l'attività "Armonizziamoci" che consiste nel disporsi in cerchio e produrre armonie: una prima persona inizia con un suono ritmato e cadenzato e man mano gli altri si aggiungono, facendo in modo di arricchire il suono altrui senza sovrastarlo; ascoltare è quindi indispensabile. Una seconda attività, molto simile alla "Mosca cieca", consiste nel seguire le indicazioni di un compagno da bendato in modo da raggiungerlo svolgendo azioni intermedie ed evitando ostacoli; Vullo e Lucangeli l'hanno nominata "Segui la mia voce" ed è a mio avviso molto funzionale sia nella creazione di fiducia, sia nel concentrare l'attenzione sugli stimoli uditivi (Vullo e Lucangeli, 2021). Spostandosi sul versante della produzione, concludiamo questa disamina con attività legate al paraverbale e alla gestualità. Per quanto riguarda il primo, non soltanto si può inventare una variante uditiva del "mimo relazionale" al fine di riconoscere le emozioni anche dal punto di vista del tono, timbro e ritmo utilizzato dal parlante, ma si può anche riflettere sulle componenti corporee che permettono la produzione di vocaboli e la fonazione. In ambiente corale, ad esempio, vengono largamente utilizzati esercizi di stretching facciale e mandibolare proprio perché la loro rigidità influisce sulla capacità di produrre suoni più o meno adeguati al compito. Ritornando al tema del mimo, utili a prendere consapevolezza delle componenti paraverbali del linguaggio sono tutte quelle attività di natura anche teatrale che permettono, in via ludica, di interpretare un personaggio e un compagno assumendone non solo la postura ma anche il modo di parlare, il tono e il timbro; in Vullo e Lucangeli il gioco viene chiamato "Riconosci il personaggio?" Anche la gestualità, infine, può essere un'importante fonte di riflessione

metacomunicativa: quali gesti produciamo più frequentemente? Che cosa dicono di noi? Gli autori suggeriscono di porre direttamente agli altri questi quesiti, attraverso un'attività chiamata "Qual è il gesto che ti rappresenta?" in cui ognuno a turno pensa e inscena un gesto che crede di riprodurre più frequentemente; gli altri poi confermeranno o integreranno con la loro personale opinione (Vullo e Lucangeli, 2021). Quest'ultimo esercizio, se svolto dal docente insieme ai suoi alunni, può divenire fonte privilegiata per il primo per comprendere realmente come viene percepito e quale stile comunicativo veicola la sua gestualità.

Le attività fin qui citate non sono, infine, da intendersi come mere pratiche ricreative, ma come canali alternativi per la creazione di rapporti didattici ed educativi significativi e autentici, che rivendicano il valore del non verbale e conferiscono al "non detto" una forte finalità pedagogica e didattica.

Conclusioni

Il presente elaborato si era posto come obiettivo quello di dimostrare come la comunicazione non verbale non sia una componente accessoria della comunicazione, secondaria rispetto al parlato, ma ne rappresenti invece un elemento costitutivo: attraverso il non verbale è infatti possibile modificare e definire significati, ma anche intraprendere e tessere relazioni. Il titolo della trattazione ha posto fin dal principio la matrice interdisciplinare della tematica, che dalla filosofia del linguaggio ordinario è giunta alla pratica educativa, attraverso un'integrazione di natura psico-antropologica. La disamina iniziale della filosofia del linguaggio ordinario ha permesso di superare la tradizione proposizionalista e l'epistemologia antipsicologista di Frege e del primo Wittgenstein e di inquadrare il non verbale all'interno della pragmatica, disciplina che pone al centro il soggetto comunicante e i suoi atti linguistici. Attraverso il contributo di Austin, Searle e Grice è stato possibile ragionare sull'atto linguistico completo, sull'intenzione e l'implicatura del parlante fino al contesto di enunciazione ed espressione, vincolo imprescindibile di costruzione di senso. Rivendicare la capacità del linguaggio non verbale di produrre effetti, di influenzarsi reciprocamente e di costruire taciti accordi cooperativi si è dimostrato come l'elemento chiave che consente di riconoscere la complessità delle interazioni e delle relazioni, educative e non. Il contributo della psicologia e dell'antropologia ha successivamente permesso di inquadrare la tematica da un punto di vista sociale e individuale. Attraverso le indicazioni della scala di Crystal e le intuizioni di Hall e Goffman è stato definito il contesto come principale vincolo della comunicazione, ma anche come potente rivelatore di relazione e di individuazione sociale. Il modo di abitare uno spazio mostra non solo il modo in cui viviamo e significhiamo i nostri incontri, ma anche il modo in cui vogliamo essere percepiti e ciò che attivamente compiamo per raggiungere i nostri scopi. L'analisi degli assiomi della comunicazione e metacomunicazione di Bateson e Watzlawick ha poi evidenziato come la reciproca influenza degli individui e i singoli scambi siano costantemente mediati da uno sforzo interpretativo di decodifica dell'altro, attraverso l'attenzione e significazione rivolta ai segni alogici, prosodici e paralinguistici. Il non verbale, pertanto, non incide unicamente sul contenuto espresso verbalmente, ma altresì sulla natura delle relazioni che ingaggiamo con i nostri

interlocutori. Riconoscendo lo sforzo tipicamente umano di dare senso e interpretare il mondo, la trattazione è stata infine calata all'interno della prassi educativo-scolastica, nella quale il non verbale ricopre un ruolo fondamentale in termini di formazione e apprendimento. L'analisi degli stili comunicativi, delle insidie relazionali e dei bias cognitivi ha messo in luce come l'agire educativo sia costitutivamente complesso, riflessivo, situato e contestuale postulando, quindi, la necessità di porsi in una costante postura metacognitiva e riflessiva rispetto alle realtà educative. Come definitiva validazione del sistema non verbale e del suo ruolo rispetto a quello verbale, sono stati illustrati sia espedienti didattici non proposizionalisti, volti a mettere in dialogo i Bisogni Educativi Speciali con la variabilità umana intrinsecamente presente nel panorama educativo, sia attività ludico-ricreative che consentono di porsi in costante allenamento e ascolto sia rispetto alla pratica metacomunicativa che alle diverse sfumature del non verbale. In conclusione, il suddetto elaborato ha dimostrato come interrogarsi sulla sintassi corporea e il sistema non verbale non sia solamente un esercizio meramente interpretativo e speculativo, ma costituisca una risorsa operativa potente per la creazione di contesti positivi di relazione e apprendimento. Abitare il non detto significa incontrarsi con l'altro, scoprire e scoprirsi a partire dal proprio agito, costruire relazioni autentiche e nuovi significati: in estrema sintesi, educare.

Indice delle figure

- Figura 1: scala di comunicazione non verbale di David Crystal (Crystal, 1969 in Mastronardi, 2016 p.51) 39
- Figura 2: zona di distanza intima (Mastronardi, 2016 p. 62) 42
- Figura 3: zona di distanza personale (Mastronardi, 2016 p. 62) 42
- Figura 4: zona di distanza sociale (Mastronardi, 2016 p. 63) 42
- Figura 5: zona di distanza pubblica (Mastronardi, 2016 p. 63) 42
- Figura 6: rappresentazione grafica del terzo assioma della comunicazione di Watzlawick (Watzlawick, 1967 p. 58) 52
- Figura 7: gesto inconscio auto-adattatore dell' 'asciugarsi le labbra con la lingua e con la mano' (Mastronardi, 2016 p. 95) 55
- Figura 8: gesti auto-adattatori inconsci, da sinistra a destra: 'bacio analogico', 'linguino', 'dito-bocca' (Mastronardi, 2016 p. 95) 55
- Figura 9: gesti auto-adattatori inconsci, da sinistra a destra: 'mano alla fronte', 'mano sul cuoio capelluto' (Mastronardi, 2016 p. 97) 55
- Figura 10: gesto auto-adattatore inconscio 'mano che copre l'occhio' (Mastronardi, 2016 p. 97) 55
- Figura 11: gesti alter-adattatori sul posizionamento del corpo (Mastronardi, 2016 p. 99) 56
- Figura 12: le sette emozioni primarie (Ekman & Friesen, 1969 in Mastronardi, 2016 p. 90-91) 57
- Figura 13: esempi di mimica parziale e di mimica a vuoto (Morris, 1982 p. 29) 61
- Figura 14: schema grafico di stili comunicativi (Carli, 1996 p. 90) 75
- Figura 15: tabella su canali di accesso alle informazioni e strategie da attivare per valorizzare lo stile di apprendimento (Stella e Grandi, 2011 p. 19) 87
- Figura 16: tabella su rapporto tra stili di insegnamento, strategie impiegate e caratteristiche dell'alunno con DSA (Stella e Grandi, 2011 p. 23) 88
- Figura 17: supporti visivi iconici e/o scritti per alunni con ADHD (Fedeli e Vio, 2015 p. 76) 90
- Figura 18: sistema di immagini nella CAA (Costantino et al, 2007 p. 35) 93

Bibliografia

- ❖ American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – fifth edition*. APA, Washington.
- ❖ American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- ❖ Amidon, E., Hunter E., (1975) *L'interazione verbale nella scuola* citato in Carli, A. (1996) *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, FrancoAngeli.
- ❖ Anderson, H. H., Brewer, J. E. (1946) *Studies of Teachers Classroom Personalities* citato in Carli, A. (1996) *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, FrancoAngeli.
- ❖ Andina, T., Fracchia, G. (2023). *Filosofia contemporanea*, Carocci editore.
- ❖ Anolli, L. (2007) *Fondamenti di psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna.
- ❖ Argyle, M. (1982), *Il corpo e il suo linguaggio (studi sulla comunicazione non verbale)*, Zanichelli, Bologna.
- ❖ Austin, J. L. (1962). *Come fare cose con le parole* a cura di Sbisà M., Penco C. (2025), Marietti 1820.
- ❖ Bateson, G. (1955) *A Theory of Play and Fantasy* citato in Zoletto D. (1996) *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno «Gioca!»*, Raffaello Cortina Editore.
- ❖ Bateson, G. & Ruesch J. (1976) *La matrice sociale della psichiatria*, Il Mulino, Bologna.
- ❖ Bertolini, P. (1990) *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia.
- ❖ Bertolini, P., Caronia, L., Barone, P. (2015) *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*, FrancoAngeli.
- ❖ Beukelman, DR, Mirenda, P. (1998) *Augmentative and Alternative Communication: management of severe communication disorders in children and adults (2nd ed)* in Costantino, A., Marini, M., Bergamaschi, N., & Lanzini,

- L. (2007). L'intervento di Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) in età evolutiva. *Quaderni acp*, 14(1), 34-38.
- ❖ Birdwhistell R. L. (1970), *The Cistercian Sign Language. A Study in Non Verbal Communication*, University of Pennsylvania Press.
 - ❖ Boscolo, P. (1981) *Intelligenze e differenze individuali* citato in Stella, G., Grandi, L. (2011) *Come leggere la dislessia e i DSA: conoscere per intervenire*, Giunti Scuola.
 - ❖ Bruzzone, D. (2016) *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*, FrancoAngeli.
 - ❖ Cadamuro, A. (2004) *Stili cognitivi e stili di apprendimento* citato in Stella, G., Grandi, L. (2011) *Come leggere la dislessia e i DSA: conoscere per intervenire*, Giunti Scuola.
 - ❖ Canciani, D., Chiarle, F., Manghi, S. (2008) *L'animazione del gruppo classe. Accoglienza, comunicazione, apprendimento*, Quaderni di animazione sociale, Stampatre.
 - ❖ Carli, A. (1996) *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, FrancoAngeli.
 - ❖ Casalegno P. (1998) *Filosofia del linguaggio-Un'introduzione*, Carocci.
 - ❖ Chiarle, F. (2008) *Dialoghi sulla comunicazione a scuola* in Canciani, D., Chiarle, F., Manghi, S. (2008) *L'animazione del gruppo classe. Accoglienza, comunicazione, apprendimento*, Quaderni di animazione sociale, pp 98-103, Stampatre.
 - ❖ Compagnoni, E., Zirilli, M., (1989) *Relazione e comunicazione nel linguaggio infantile*, Mursia.
 - ❖ Cornoldi, C., De Beni, R., Gruppo MT (2001) *Imparare e studiare* citato in Stella, G., Grandi, L. (2011) *Come leggere la dislessia e i DSA: conoscere per intervenire*, Giunti Scuola.
 - ❖ Costantino, A., Marini, M., Bergamaschi, N., & Lanzini, L. (2007). L'intervento di Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) in età evolutiva. *Quaderni acp*, 14(1), 34-38.
 - ❖ Crystal D. (1969), *Prosodic System and Intonation in English*, Cambridge University Press, Londra.

- ❖ De Palo M. (2018) *Saussure e gli strutturalismi- Il soggetto parlante nel pensiero linguistico del Novecento*, Carocci editore.
- ❖ Fedeli, D. (2006) *Emozioni e successo scolastico* citato in Fedeli, D., Vio, C. (2015) *ADHD iperattività e disattenzione a scuola* Giunti Scuola.
- ❖ Fedeli, D., Vio, C. (2015) *ADHD iperattività e disattenzione a scuola* Giunti Scuola.
- ❖ Flanders, N. A.,(1966) *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers* citato in Carli, A. (1996) *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, FrancoAngeli.
- ❖ Frege, G. (1879). *Ideografia* citato in Newen, A. (2010). *Filosofia analitica:un'introduzione*, Piccola Biblioteca Einaudi.
- ❖ Frege, G. (1918). *Il Pensiero* citato in Newen, A. (2010). *Filosofia analitica:un'introduzione*, Piccola Biblioteca Einaudi.
- ❖ Frege, G. (1977). *I fondamenti dell'aritmetica* citato in Newen, A. (2010). *Filosofia analitica:un'introduzione*, Piccola Biblioteca Einaudi.
- ❖ Gensini S., Tardella M. (2022). *I classici della filosofia del linguaggio*, Carocci editore.
- ❖ Gilly, M. (1972) *Le représentation de l'élève par le maître et effets d'attente. Cohérence entre aspects structuraux et différentiels* citato in Postic, M. (1994) *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scuola*, Armando Editore.
- ❖ Gilly, M. et al (1974-75) *Contribution à l'étude de la perception du maître par l'élève repose-t-elle sur un malentendu?* citato in Postic, M. (1994) *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scuola*, Armando Editore.
- ❖ Goffman E. (1956) *The Presentation of Self in Everyday Life* citato in Goffman E, Giglioli P (1971) *Modelli di interazione*, Il Mulino, Bologna.
- ❖ Goffman E. (1963) *Stigma: Note sulla gestione dell'identità viziata* citato in Goffman E, Giglioli P (1971) *Modelli di interazione*, Il Mulino, Bologna.
- ❖ Goffman E. (1967) *Il rituale dell'interazione* citato in Goffman E, Giglioli P (1971) *Modelli di interazione*, Il Mulino, Bologna.
- ❖ Goffman E. (1969) *L'interazione strategica* citato in Goffman E. (1978) *The Presentation of Self in Everyday Life*, Penguin Books, Londra.

- ❖ Gordon, T. (1991) *Insegnanti efficaci* citato in Carli, A. (1996) *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, FrancoAngeli.
- ❖ Grice, P. (1957). *Il significato* citato in *Logica e conversazione-Saggi su intenzione, significato e comunicazione* (1993), Il Mulino.
- ❖ Grice, P. (1975). *Logica e conversazione* citato in *Logica e conversazione-Saggi su intenzione, significato e comunicazione* (1993), Il Mulino.
- ❖ Hall, E. T. (1982) *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano.
- ❖ Herrington, M., Hunter-Carsch, M. (2001), *A social interactive model of specific learning difficulties, e.g. Dyslexia* citato in Stella, G., Grandi, L. (2011) *Come leggere la dislessia e i DSA: conoscere per intervenire*, Giunti Scuola.
- ❖ Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact* citato in Surian, L. (2002) *Autismo*, Editori Laterza.
- ❖ Laver J., Trudgill P. (1979) *Phonetic and Linguistic Markers in Speech*, Cambridge University Press, Londra.
- ❖ Malcolm, N. (1956). *Ludwig Wittgenstein: A Memoir*, Oxford University Press.
- ❖ Mariani, L. (2000) *Portfolio. Materiali per documentare e valutare cosa si impara e come si impara* citato in Stella, G., Grandi, L. (2011) *Come leggere la dislessia e i DSA: conoscere per intervenire*, Giunti Scuola.
- ❖ Mastronardi V.M. (2016) *Manuale di comunicazione non verbale per operatori sociali, sanitari, penitenziari, criminologici*, Carocci Faber.
- ❖ Morris D. (1982) *L'uomo e i suoi gesti*, Mondadori, Milano.
- ❖ Newen, A. (2010). *Filosofia analitica: un'introduzione*, Piccola Biblioteca Einaudi.
- ❖ Paganini, E. (2022) *Il primo libro di filosofia del linguaggio e della mente*, Piccola Biblioteca Einaudi.
- ❖ Postic, M. (1994) *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando Editore.
- ❖ Rivoltella, P., Rossi, P. (2016) *L'agire didattico*, Editrice La Scuola.
- ❖ Rogers, C., (1969) *Un modo di essere* citato in Carli, A. (1996) *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, FrancoAngeli.

- ❖ Rosenthal, R., Jacobson L. F. (1971) *Pygmalion in the Classroom* citato in Postic, M. (1994) *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando Editore.
- ❖ Sbisà M. (2007) *Detto non detto-Le forme della comunicazione implicita*, Editori Laterza.
- ❖ Scheflen A. E. (1977) *Il linguaggio del comportamento*, Astrolabio, Roma.
- ❖ Schlosser, RW. (2003) *The efficacy of augmentative and alternative communication: Toward evidence based practice*. in Costantino, A., Marini, M., Bergamaschi, N., & Lanzini, L. (2007). L'intervento di Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) in età evolutiva. *Quaderni acp*, 14(1), 34-38.
- ❖ Schulz von Thun F. (1981) in Schulz von Thun F., Boschetti S. (2005) *Parlare insieme*, TEA.
- ❖ Searle, J. R. (1975). *Tassonomia degli Atti illocutori* citato in *Atti linguistici*. in *Saggio di filosofia del linguaggio*, Boringhieri.
- ❖ Searle, J. R.(1969). *Atti linguistici*. citato in *Saggio di filosofia del linguaggio*, Boringhieri.
- ❖ Sinclair, J. McH., Coulthard, R. M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils* citato in Carli, A. (1996) *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, FrancoAngeli.
- ❖ Stella, G., Grandi, L. (2011) *Come leggere la dislessia e i DSA: conoscere per intervenire*, Giunti Scuola.
- ❖ Striano, M. (2001) *Riflessione e riflessività* in Rivoltella, P., Rossi, P. (2016) *L'agire didattico*, pp. 349-362, Editrice La Scuola.
- ❖ Surian, L. (2002) *Autismo*, Editori Laterza.
- ❖ Vullo, L., Lucangeli, D. (2021) *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson.
- ❖ Watzlawick P. (1967) *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.
- ❖ Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus logico-philosophicus* a cura di Frascolla P., Perissinotto L. (2025), Feltrinelli.

- ❖ Wittgenstein, L. (1953). *Ricerche filosofiche* a cura di Perissinotto L. (2024), Feltrinelli.
- ❖ Wittgenstein, L. (1975) *Ludwig Wittgenstein e il Circolo di Vienna: Colloqui annotati da Friedrich Waismann*, Feltrinelli.