

La comunicazione educativa tra operatori didattici museali e utenti nel corso delle visite guidate: indagine conoscitiva al Museo Civico di Storia Naturale di Verona.

Caterina Merola

Museo Civico di Storia Naturale di Verona, Sezione di Didattica e Comunicazione, Lungadige Porta Vittoria, 9. I-37129 Verona.
E-mail: merola.caterina@tiscali.it

RIASSUNTO

Lo studio sulla comunicazione educativa tra operatori didattici e utenti presso il Museo Civico di Storia Naturale di Verona.

La ricerca ha avuto lo scopo di offrire agli operatori didattici strumenti formativi di autoanalisi sui processi comunicativi. Il lavoro ha evidenziato le dinamiche comunicativo-didattiche nelle visite guidate, individuando potenzialità e criticità per offrire eventuali modelli alternativi di comunicazione.

La tecnica osservativa utilizzata è stata quella della videoregistrazione, con successiva trascrizione dei dialoghi per analizzare i momenti rilevanti degli interventi. L'analisi sui protocolli di trascrizione ha sottolineato come l'incontro tra operatore e utente sia un rapporto interpersonale con effetti formativi e come tale il momento verbale e non verbale costituiscono la parte integrante della relazione. Gli errori comunicativi, spesso inconsapevoli, condizionano il contenuto dei messaggi trasmessi e quindi gli effetti perseguiti con l'intervento didattico.

Parole chiave:

Comunicazione educativa, Operatori didattici, Museo Civico di Storia Naturale di Verona, Feedback.

ABSTRACT

This study, which concerns the educational communication used by museum guides with regard to visitors to the museum, was carried out at the Natural History Museum of Verona.

The aim of the research was to describe and analyse the existing situation with a view to then providing a training programme and feedback analysis for museum guides. The observation method used was filming and recording on video cassettes. A detailed transcription of the dialogues was then made. Analysing the dialogue between museum guides and visitors, it became evident that the relationship between them was interpersonal combined with educational aspects. Thus both verbal and non-verbal communication play a significant role in this relationship. This is important to note as mistakes made while communicating, even though they are often unintentional, may condition the message being conveyed and thus the effectiveness of the message.

Key words:

Educational communication, Museum guides, Natural History Museum of Verona, Feedback analysis.

PREMESSA

La ricerca svolta presso il Museo Civico di Storia Naturale, sulla comunicazione educativa tra operatori didattici e utenti nel corso delle visite guidate, ha avuto la durata di due anni. È iniziata focalizzando l'attenzione sull'analisi delle interazioni verbali, per concludersi con interventi formativi tesi a trasferire nella pratica quotidiana le conoscenze sviluppate a seguito della ricerca, con una rielaborazione situata e condivisa. Per rispondere ad un bisogno di aderenza alla realtà educativa e di confronto diretto con chi opera direttamente sul campo, i percorsi di

formazione hanno cercato di coinvolgere gli operatori didattici nella verifica congiunta dei risultati della ricerca con forme di collaborazione tali da consentire una maggiore aderenza ai problemi concreti e allo specifico contesto d'apprendimento costituito dal Museo di Storia Naturale. Preparare attività di esercitazione in gruppo con l'analisi dei protocolli di trascrizione, è stato un modo per stimolare il confronto e l'autoriflessione, individuando punti forza e criticità negli specifici interventi attuati nel corso di visite guidate e laboratori.

LA METODOLOGIA DELLA RICERCA

Per studiare la comunicazione educativa è stato necessario definire un approccio metodologico che caratterizzasse la ricerca. Considerata la complessità dell'oggetto di indagine per evitare rischi di riduzionismo e di semplificazione, è stato documentato lo svolgersi dell'attività di ricerca ed esplicitato il "paradigma ecologico" di base (Mortari, 2004).

L'orientamento fenomenologico si è dimostrato particolarmente adatto a sondare la complessità dell'evento educativo; da un punto di vista pedagogico ha assunto, come punto di partenza della ricerca, l'esperienza concreta interrogando i vissuti con un atteggiamento critico e cautamente rispettoso.

Il nodo qualificante è stato il principio di fedeltà al fenomeno con una metodologia discovery oriented, quale la "grounded theory" (Glaser & Strauss, 1999) per restituire una conoscenza il più possibile aderente alla singolarità delle visite guidate. L'oggetto di indagine privilegiato è stato il linguaggio, le parole utilizzate nel corso delle visite guidate da operatori e utenti in relazione.

Il problema era come rendere conto dell'esperienza facendone un fenomeno indagabile: si è proceduto alla videoregistrazione, alla trascrizione dei dialoghi e all'analisi della comunicazione. Elaborando poi una scheda di osservazione con le categorie di analisi delineate nei protocolli di trascrizione, sono stati più volte studiati sul campo gli interventi educativi tramite l'osservazione diretta. La "grounded theory

L'ANALISI DELLA CONVERSAZIONE

L'analisi della conversazione è stata la tecnica qualitativa per lo studio della comunicazione educativa nel corso delle visite guidate (Lumbelli, 1987). Importanti sono diventate le riflessioni sulle prese di parola, sui silenzi, sulle strategie di dominanza/sottomissione, sugli aspetti di conferma/dissenso, su alcuni inconsapevoli errori comunicativi quali il doppio legame, la mistificazione, la risposta tangenziale (Watzlawich, 1971). In alcune sequenze comunicative, dei protocolli di trascrizione, sono emersi tali errori e si è verificato come essi determinino forme di disconferma con messaggi che pongono l'interlocutore in situazioni paradossali.

Tra i fattori inconsapevoli di distorsione della comunicazione si sono evidenziati la presenza di pregiudizi e l'assenza di feedback: una comunicazione egocentrica. La mancanza di controllo sul processo di comunicazione ha portato quest'ultimo a situazioni di squilibrio, sino al completo annullamento del messaggio trasmesso.

Le parole nel corso dell'interazione comunicativa, con la registrazione video e la seguente trascrizione, sono diventate testi che possono essere analizzati dal punto di vista del linguaggio verbale, mimico, ge-

research" non è stata interpretata come un percorso predefinito ma come una mappa in continua elaborazione. Nello stesso momento in cui si svolgeva il processo di costruzione della teoria si continuava quello di analisi del materiale per ricavare altri dati. Gli strumenti di codifica individuati nei protocolli di trascrizione, etichette concettuali, categorie, macro-categorie, sono stati ridefiniti per una maggiore aderenza all'oggetto di indagine (Mortari, 2002).

Le categorie utilizzate non sono un elenco di operazioni comunicative, cristallizzazioni cognitive, ma uno spunto riflessivo attraverso nodi problematici, un modo per tornare sui testi costituiti dai protocolli di trascrizione e farli parlare ulteriormente.

A riguardo della codifica e dell'elaborazione, i documenti raccolti sono stati considerati nella loro interezza, con l'assunto che tutto può costituire un indizio che potrebbe dischiudere una più profonda comprensione dell'oggetto di studio.

Studiando il comportamento e la comunicazione, nel corso delle visite guidate, si è assunto inizialmente un ruolo di semplice ascolto del fenomeno, poi quando si potevano riconoscere i cambiamenti delle condizioni ambientali (organizzazione degli spazi, stile comunicativo, risorse strumentali) si è assunto un ruolo di interrogazione, provando a considerare come diverse modalità relazionali possano incidere in un processo di apprendimento più attivo e stimolante (Mantovani, 1998).

stuale. Nel caso di errori negli interventi degli utenti, si è posto il problema di trasformare la valutazione negativa in aiuto da parte dell'operatore museale, ricercando le condizioni comunicative più adatte a garantire questo cambiamento.

Si riportano alcuni esempi rilevati nell'interazione comunicativa tra operatori didattici e utenti, per identificare i messaggi caratterizzati da doppio legame. Tra parentesi ci sono alcuni comportamenti non verbali, mentre le conversazioni sono riportate nello stesso modo in cui sono udibili dalla registrazione.

- 1 Op.: no perché qui siamo in una delle stanze che mi piace meno, minerali, e allora mi sono dovuta inventare tutte le cose per farmela piacere e questa l'ho trovata fantastica, questa è la vetrina didattica, cioè quello che sto cercando di fare io, è quello di trasmettervi qualche cosa facendo una chiacchierata insieme, non deve essere che io spiego e basta! (*un ragazzo alza la mano*)

- 2 Op.: (*con un gesto della mano deciso fa capire al ragazzo che non è per lui il momento di parlare, vuole continuare l'operatrice*) posso?

- 3 R.o3: sì
- 4 Op.: ho scoperto, lavorando qui, che ci sono dei minerali che emettono luce, non sono quelli fluorescenti, sono luminescenti, si caricano di luce (*il ragazzo alza di nuovo la mano per parlare, indica con i gesti l'interruttore sotto la vetrina con i minerali*) sì stai cominciando a capire qual è il gioco!
- 5 R.o3: devi spegnere la luce (*indica l'interruttore sotto la vetrina con i minerali*)
- 6 Op.: eh! (*con tono affermativo*) dimmi (*dà subito la parola a un altro ragazzo che alza la mano*)
- 7 R.o5: anch'io c'ho le letterine in camera mia di plastica con scritto, anche le ciabatte.

In questa sequenza comunicativa l'operatrice comunica una duplice informazione, da una parte la sua volontà è quella di non fornire una lezione tradizionale, senza scambio interattivo, ma dall'altra anticipa questo messaggio svelando la sua intenzione di trasmettere qualcosa (riga 1), il verbo che usa è "trasmettervi" perciò il messaggio è unidirezionale, in posizione one-up e arriva ai ragazzi in posizione one-down. Si evidenzia l'asimmetria nella relazione e resta un'ambiguità nel messaggio, con intenzioni contrastanti.

L'interesse dell'operatore di "chiacchierare insieme" (riga 1) sembra apparente e quando un ragazzo alza la mano per intervenire (riga 2) non viene ascoltato. Esplicitamente l'operatrice comunica di voler adottare modalità relazionali caratterizzate da scambi e interazioni dialogiche con gli utenti mentre, a livello metacomunicativo, rivela di preferire un intervento sostanzialmente unilaterale.

Ciò che il ragazzo non riesce a dire verbalmente, perché non autorizzato, cerca comunque di esprimerlo attraverso lo sguardo e i gesti. L'operatrice anticipa le sue parole, così però non viene confermato in quanto non ha potuto parlare liberamente a tutti ed esprime solo sottovoce quanto voleva dire, forse solo una parte di ciò che desiderava comunicare (riga 5). Un intervento a riflesso (Rogers, 1970) qui avrebbe dato l'opportunità di prestare più attenzione alle parole dell'interlocutore facilitando la comunicazione, ma l'operatrice passa ad un altro intervento (riga 6).

Di seguito, un esempio dalla visita guidata "Raccontamuseo" in cui un ragazzo compie un errore ed è evidente la valutazione negativa dell'operatore.

- 1 Op.: in piazza delle Erbe c'è una farmacia che è appartenuta a questo signore, Francesco Calzolari
- 2 R.o3: ma è un farmaco?
- 3 Op.: che cosa? la farmacia non è un farmaco!
- 4 R.o3: no, è ancora in farmacia, pensavo che era un farmaco o qualcosa del genere
- 5 Op.: no! l'hai guardato?
- 6 R.o3: sì
- 7 Op.: è un farmaco secondo te questo? (*avvicina*

un'immagine di Francesco Calzolari ed intanto i compagni del ragazzo ridono)

- 8 R.o3: no
- 9 Op.: meno male! perché se no cominciamo a mettere a posto un paio di cose eh? Francesco Calzolari nel 1570 era un farmacista e fece un... prego? (*dà la parola al ragazzo che parla sotto voce*).

La sequenza mostra come l'errore commesso da Ro3 non sia stato chiarito subito dall'operatrice, non vi sono state offerte di spiegazione ma valutazioni negative. L'intervento di Ro3 è sbagliato (riga 2), ma non essendogli stati chiariti i motivi dell'errore, persiste nella propria convinzione, ribadendola (righe 2-4-6) finché le affermazioni negative dell'operatrice e le risa dei compagni lo costringono a cambiare idea (riga 8). L'operatrice ha segnalato l'errore ed ha valutato con messaggi ambigui ed impliciti (righe 7-9); non ha chiarito ciò che veniva confuso dal ragazzo, tralasciando una correzione chiara dell'intervento ed esprimendosi con tono ironico, probabilmente non sempre positivamente interpretato dai ragazzi.

Con un intervento di comunicazione alternativo l'operatrice avrebbe potuto in primo luogo confermare le parole del ragazzo, quindi procedere ad una richiesta di spiegazioni priva di segnalazioni di errore (righe 3-5 del modello alternativo).

Dopo la richiesta di spiegazioni, l'operatrice poteva fornire la sua spiegazione rendendola adeguata, concreta e motivata perché fondata sulle incomprensioni rese esplicite dallo stesso ragazzo (riga 7). Inoltre era possibile chiarire ciò che a lei stessa risultava ambiguo nell'intervento raccogliendo il maggior numero di informazioni su quanto il ragazzo aveva realmente capito, utilizzando domande molto ampie con ipotesi generali o la tecnica della ripresa.

Il modo per affrontare questa problematica è dunque fornire riscontro verbale e quindi rassicurazione, mostrando attenzione per l'esperienza altrui. In questo caso ciò che va rispecchiato da parte dell'operatrice è la stessa iniziativa del ragazzo, il fatto stesso di aver fornito una produzione verbale, un'informazione sulle proprie conoscenze.

Tale rispecchiamento sarà sicuramente più problematico da effettuare poiché il contenuto della produzione verbale è da considerare sbagliato. Nel caso specifico l'intervento non è parafrasabile con un'espressione di accettazione ed il riscontro verbale, in quanto manifestazione di attenzione, va distinto dall'accettazione.

L'intervento del ragazzo va comunque sottolineato nel suo aspetto positivo di iniziativa verbale e possibilmente va spiegato, giustificato ("forse pensi così perché..."). Attraverso forme di feedback, l'operatrice avrebbe potuto segnalare l'errore in modo esplicito ed esplicativo senza produrre messaggi ambigui per il ragazzo; se inoltre riteneva di non

possedere ancora sufficienti elementi per ricostruire la genesi dell'errore, poteva richiedere informazioni ulteriori al ragazzo o conferme (riga 5).

In una fase successiva e cioè in base a queste informazioni, poteva passare alla sua spiegazione (riga 7).

Esempio di modello alternativo:

- 1 Op.: in piazza delle Erbe c'è una farmacia che è appartenuta a questo signore, Francesco Calzolari
- 2 Ro3: ma è un farmaco?
- 3 Op.: noto che intervieni spesso, ora fammi ca-

pire un po' cosa ha a che fare Francesco Calzolari con il farmaco. Forse non hai detto tutto quello che pensavi.

- 4 Ro3: Francesco Calzolari è ancora in farmacia?
- 5 Op.: forse pensi che Francesco Calzolari lavorasse in farmacia.
- 6 Ro3: sì
- 7 Op.: adesso ho capito quello che volevi dire, hai confuso la parola farmaco con quella di farmacista.

L'INTERVENTO DI FORMAZIONE

Il problema è stato quello di comprendere il reale rapporto degli operatori con l'informazione e di riflettere sugli errori comunicativi e sulle loro potenzialità. Affinché la ricaduta fosse pratica, gli operatori sono stati guidati a riflettere nel corso dell'azione. Lo scopo di questa ricerca è stato quello di offrire spunti teorici e linee guida ricavate dallo studio della comunicazione, per rendere gli operatori protagonisti del farsi della conoscenza attraverso una diretta partecipazione ed una abitudine alla ricerca nella loro quotidiana attività sul campo. L'attività di autovalutazione e di feedback del proprio comportamento, può stimolare infatti significativi cambiamenti.

Sarebbe stato semplicistico presumere che le conoscenze sviluppate a seguito di una ricerca potessero passare direttamente agli operatori museali e trasformarsi in comportamenti abituali, senza un lavoro formativo svolto insieme.

L'intervento formativo è stato l'occasione per permettere agli operatori didattici di riflettere sulla comunicazione educativa, offrendo non solo spunti teorici ma possibilità di confronto con l'analisi in gruppo dei protocolli di trascrizione individuando insieme

punti forza e criticità negli interventi didattici.

L'operatore museale, con una riflessione nel corso dell'azione, può assumere gradualmente competenze metodologiche per trasformare la conoscenza implicita, che matura giorno per giorno, in un sapere critico e capace di autoalimentarsi.

Il lavoro di formazione sulla comunicazione educativa ha condotto gradualmente a prevedere strumenti di autocontrollo e modelli alternativi di scambio dialogico, non solo per verificare l'autenticità e correttezza dei programmi teorici di riferimento ma anche per tendere in modo autentico all'efficacia dell'intervento didattico.

Gli incontri di formazione hanno proposto esercitazioni "in vivo" che permettessero di analizzare gli errori per valutare gli aspetti positivi e negativi del rapporto educativo; a tal fine si è ritenuta essenziale la riflessione e l'analisi critica che l'operatore, o meglio un gruppo di operatori, può svolgere sia a proposito della correttezza del proprio comportamento, sia nei confronti degli effetti sul comportamento degli utenti: gli errori che diventano stimoli.

LA SCHEDA DI OSSERVAZIONE

Con l'utilizzo dei concetti e delle categorie delineate nei protocolli d'analisi, è stata elaborata una checklist destinata a integrare la rilevazione dei dati in momenti successivi di osservazione. La scheda di analisi elaborata è stata d'aiuto nell'osservazione degli interventi degli operatori. La rilevazione dati con lo strumento strutturato è avvenuta in un secondo momento, quando il contesto educativo specifico era già stato osservato in modo naturale, utilizzando strumenti narrativi.

Questa griglia è stata utilizzata come supporto di rilevazione "carta matita" (tecnica manuale) per l'osservazione dal vivo. È uno strumento strutturato, con un elenco di comportamenti preselezionati di cui si voleva accertare la presenza.

C'è anche uno spazio dedicato alle rilevazioni soggettive dell'osservatore affinché possa riportare considerazioni di diverso tipo, con commenti o impressioni.

È risultata una tecnica di osservazione dei comportamenti, dove i diversi indicatori hanno permesso di considerare retrospettivamente, con maggior cognizione di causa, il processo comunicativo e la relazione educativa instaurata nel corso delle visite guidate, sottolineando cambiamenti successivi all'intervento formativo.

Affinché l'osservazione filtrata attraverso la checklist fosse efficace, quest'ultima è stata costruita considerando i comportamenti comunicativi individuati precedentemente nell'analisi delle trascrizioni tramite la metodologia della "grounded theory" e le opzioni teoriche della fenomenologia della ricerca. Il processo di costruzione delle categorie è stato di tipo induttivo e deduttivo, cioè sono state ricavate le categorie da includere nella griglia dalla precedente esperienza di analisi dei protocolli di trascrizione e dai contributi teorici già esistenti sull'oggetto di indagine. La predisposizione della check-list quindi

non è stata fatta in via teorica, ma è stato il risultato di una preliminare conoscenza dell'oggetto d'indagine. Per evitare di raccogliere una mole eccessiva di dati di natura diversa, confusi e difficili poi da sintetizzare, è stato costruito un sistema di codifica (fig.1) piuttosto semplice e facile da utilizzare, in cui le etichette concettuali fossero né troppo ampie, né troppo ristrette, in grado cioè di rilevare comportamenti significativi e informativi rispetto agli obiettivi della rilevazione e allo specifico contesto educativo. Le etichette concettuali che compongono la griglia rappresentano le lenti che filtrano lo sguardo del possibile osservatore e cercano di consentire una visione il più possibile nitida del fenomeno da osservare.

Si è prevista una fase di taratura dello strumento, prima di arrivare alla versione definitiva, una fase di sperimentazione sul campo della griglia ipotizzata, osservando direttamente gli operatori didattici nel

corso delle visite guidate e apportando aggiustamenti, suggeriti dall'esperienza, per rendere lo strumento adatto allo specifico contesto educativo. L'utilizzo ha permesso di verificare come la check-list sia uno strumento osservativo maneggevole, di facile utilizzo, poco intrusivo e adatto all'osservazione diretta.

Ha il pregio di "costringere" il ricercatore a restringere il numero dei comportamenti da osservare e a focalizzare l'attenzione su determinate caratteristiche comunicative.

Tuttavia, studiando la comunicazione educativa tra operatori didattici e utenti con l'utilizzo esclusivo di una check-list, la rilevazione dei dati avrebbe rischiato di essere riduttiva e superficiale, per questo si sono abbinati strumenti strutturati e narrativi.

La check-list è risultata utile per portare alla superficie alcuni elementi tipici dell'intervento didattico e per verificarne l'andamento.

SCHEDA DI OSSERVAZIONE

I - INDIZI DI RELAZIONALITÀ

Clima relazionale

- a. Saluta, si presenta, accoglie
- b. Incoraggia
- c. Mostra sollecitudine
- d. Comprende, mostra accettazione
- e. Loda, riconosce il merito
- f. Crea distensione, sorride, scherza
- g. Le relazioni sono formali, rigidamente strutturate

COMMENTI: _____

II - INDIZI DI ORGANIZZAZIONE

1) Regole di partecipazione per gli utenti

- a. regola aperta democratica
- b. regola con criterio esplicito
- c. regola chiusa

2) Organizzazione di spostamenti

- a. indica il dove motivando
- b. indica senza motivare uno spostamento

3) Ordine operativo

- a. esplica gli obiettivi
- b. fissa i tempi del lavoro
- c. indica l'ordine e la successione dei compiti
- d. il percorso è disarticolato e scomposto

4) Utilizzo materiali

- a. di presentazione simbolica
- b. di costruzione o manipolazione
- c. di presentazione figurativa

COMMENTI: _____

III - INDIZI DI FLESSIBILITÀ

Attenzione al contesto

- a. cambia le procedure secondo le esigenze delle situazioni concrete
- b. l'operatore didattico non cambia le procedure

COMMENTI: _____

IV - INDIZI DI FEED-BACK

Interazione con l'utente

- a. approva ripetendo la risposta dell'utente
- b. chiede orientamenti, informazioni, ripetizioni e conferme
- c. l'intervento è essenzialmente unilaterale

COMMENTI: _____

V - INDIZI DEL PENSARE CO-COSTRUTTIVO

1) Strutturazione del pensiero

- a. chiede opinioni, analizza
- b. invita l'utente a servirsi delle esperienze pregresse
- c. invita l'utente a precisare il suo contributo
- d. mette a fuoco un'idea condivisa
- e. ripropone un'idea emersa
- f. propone verifiche (in itinere e/o finali)
- g. evita discussioni, appiana le differenze

2) Stimoli

- a. con situazioni creative
- b. chiede impressioni personali
- c. propone problemi
- d. chiede di riportare esperienze

3) Aiuti

- a. offre informazioni
- b. ascolta con attenzione
- c. orienta la ricerca dell'utente
- d. risponde alle richieste
- e. chiarisce, ripete

COMMENTI: _____

VI - INDIZI SUL FLUSSO DEL DISCORSO

Comunicazione

- a. con tono:
 - calmo e rilassato
 - arrogante
 - spazientito
- b. con domande:
 - aperte
 - chiuse
- c. linguaggio:
 - chiaro e appropriato
 - tecnico-scientifico
 - complesso
 - confuso
 - assertivo (chiude il discorso)
 - ipotetico (lascia aperte diverse possibilità di interpretazione)

COMMENTI: _____

DATA ___/___/___

TIPO DI UTENZA _____

OPERATORE DIDATTICO: _____

VISITA GUIDATA: _____

OSSERVATORE: _____

COMPORAMENTO	CATEGORIE	ETICHETTE CONCETTUALI
↑ area relazionale ↓	Relazionalità: clima relazionale	a) saluta, si presenta, accoglie b) incoraggia c) mostra sollecitudine d) comprende, mostra accettazione e) loda, riconosce il merito f) crea distensione, sorride scherza g) relazioni formali
	Feedback: interazione con l'utente	a) approva ripetendo la risposta b) chiede orientamenti, informazioni c) intervento unilaterale
↑ area operativa ↓	Organizzazione: di partecipazione per gli utenti	a) regola aperta, democratica b) regola con criterio esplicito c) regola chiusa
	Organizzazione: di spostamenti	a) indica il dove motivando b) indica senza motivare uno spostamento
	Organizzazione: ordine operativo	a) esplica gli obiettivi b) fissa i tempi del lavoro c) indica l'ordine e la successione dei compiti
	Organizzazione: utilizzo materiali	a) di presentazione simbolica b) di costruzione o manipolazione c) di presentazione figurativa
	Flessibilità: attenzione al contesto	a) cambia le procedure secondo le esigenze concrete b) non cambia le procedure
↑ area comunicativa ↓	Pensare co-costruttivo: strutturazione del pensiero	a) chiede opinioni b) invita l'utente a servirsi delle esperienze pregresse c) invita l'utente a precisare il suo contributo d) mette a fuoco un'idea condivisa e) ripropone un'idea emersa f) propone verifiche
	Pensare co-costruttivo: stimoli	a) con situazioni creative b) chiede impressioni personali c) propone problemi d) chiede esperienze
	Pensare co-costruttivo: aiuti	a) offre informazioni b) ascolta c) orienta d) risponde alle richieste e) chiarisce, ripete
	Flusso del discorso: comunicazione	a) con tono: calmo, arrogante, spazientito b) con domande: aperte e chiuse c) linguaggio: chiaro, tecnico, complesso, confuso, assertivo, ipotetico

Fig. 1. Etichette concettuali e categorie individuate nei protocolli di trascrizione per l'analisi.

CONCLUSIONI E PROPOSTE OPERATIVE

Alla luce di quanto emerso dalla ricerca, si è visto come sia importante nello spazio educativo creato dal museo, rendersi sempre più attenti alla comunicazione. Nel corso dell'interazione tra operatori e utenti diventa importante controllare, con un'attività di riflessione nel corso dell'azione, l'efficacia dei messaggi trasmessi, curando forme di feedback, senza considerare come automatico e ovvio un processo fondamentale come quello della comprensione. L'analisi delle sequenze comunicative, risultanti dai protocolli di trascrizione, ha permesso di capire che errori comunicativi possono limitare la capacità linguistica dei propri interlocutori, rendere ragione di silenzi o amnesie improvvise. Le parole nel corso dell'interazione comunicativa, con la registrazione video e la seguente trascrizione, sono state analizzate per ricostruire la logica interna, la circolazione dei flussi del discorso con potenzialità e criticità caratterizzanti. Il tipo di applicazione didattica che questa ricerca si è proposta, ha permesso di attuare gli incontri formativi allo scopo di assicurare momenti di indagine riflessiva per gli operatori direttamente coinvolti nello studio. È stato possibile osservare come domande chiuse determinino risposte dello stesso tipo e sottendano un sapere da insegnare in modo acritico, non

risultante da un processo di costruzione delle conoscenze. Domande di memoria cognitiva, convergenti, divergenti o valutative tendono ad evocare medesime risposte, così per ricevere informazioni il più possibile complete si è visto come siano da evitare domande circoscritte, cercando invece di ampliarle, attuando nuove formulazioni, adeguate alle competenze pregresse e alle conoscenze degli interlocutori. Per l'operatore didattico si delinea dunque la funzione di facilitatore, addetto a un servizio educativo in cui agevolare processi di crescita culturale nell'incontro con il museo, proprio a partire dalla comunicazione.

L'esigenza di esaminare i processi interattivi, con una maggiore personalizzazione delle proposte didattiche, apre ambiti di studio che richiamano direttamente in causa la responsabilità del discorso pedagogico. La dimensione comunicativa infatti non può essere abbandonata a se stessa ma richiede di essere sostenuta da nuovi interventi, idonei a ripristinare l'importanza della progettazione educativa, verso il conseguimento di precisi obiettivi formativi che possano orientare l'azione degli operatori didattici nel corso delle visite guidate, considerando le diverse forme di apprendimento.

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare il Dott. Angelo Brugnoli, Conservatore della Sezione di didattica e comunicazione presso il Museo Civico di Storia Naturale di Verona che mi ha continuamente sostenuta ed aiutata nel periodo di ricerca sul campo con importanti

indicazioni teoriche ed operative. Ringrazio la Dott. Alessandra Aspes, direttrice del Museo, per aver consentito lo svolgersi di questa attività e la Prof. Luigina Mortari, presso l'Università di Verona, per il supporto nella metodologia della ricerca.

BIBLIOGRAFIA

- Glaser B., Strauss A., 1999. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine De Gruyter, NY, 274 pp.
- Lumbelli L., 1987. *Pedagogia della comunicazione verbale*, Franco Angeli, Milano, 245 pp.
- Mantovani S., 1998. *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori, Milano, 256 pp.
- Mortari L., 2002. *Aver cura della vita della mente. La Nuova Italia, Milano, 316 pp.*
- Mortari L., 2004. *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*. Libreria Editrice Universitaria Verona, Verona, 210 pp.
- Rogers C. R., 1970. *La terapia centrata sul cliente*. Martinelli, Firenze, 357 pp.
- Watzlawich P., Beavin J. H., Jackson D. D., 1971. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio di modelli interattivi, delle patologie, dei paradossi*. Astrolabio, Roma, 297 pp.