

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO - BICOCCA

Facoltà di Scienze della Formazione

Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione

Curriculum in Teorie della Formazione e Modelli di Ricerca in Pedagogia e in Didattica

XXVII ciclo



IL TEMPO DI UNA LEZIONE.

Condotta e organizzazione temporale di una lezione nella scuola secondaria superiore

Coordinatrice: Chiar.ma Prof.ssa Laura FORMENTI

Tutor: Chiar.ma Prof.ssa Silvia KANIZSA

Tesi di Dottorato di:

Elisabetta PIEDI

Matricola n. 760862

ANNO ACCADEMICO 2013-2014

*A Renzo, Silvia, Caterina, Susanna
per il tempo dedicatomi*

*Il tempo raffredda, il tempo chiarifica;
nessuno stato d'animo si può mantenere del tutto inalterato
con il trascorrere delle ore*

T.Mann, "La montagna incantata"

IL TEMPO DI UNA LEZIONE.

Condotta e organizzazione temporale di una lezione nella scuola secondaria superiore

INDICE

Abstract	6
-----------------------	----------

Introduzione

I motivi e i presupposti di una scelta.....	9
---	---

Capitolo I

Definire il tempo	15
--------------------------------	-----------

1.1 Le antinomie del tempo.....	16
---------------------------------	----

1.2 Tempo e soggettività.....	20
-------------------------------	----

1.3 Tempo e organizzazione sociale	23
--	----

1.4 Etica ed economia del tempo	28
---------------------------------------	----

1.5 Il tempo come dispositivo di controllo e/o di formazione.....	31
---	----

Capitolo II

L'organizzazione oraria della scuola tra storia, teoria e prassi	34
---	-----------

2.1 Istituzionalizzazione del tempo nella formazione: dalla σχολή all'orario scolastico.....	34
--	----

2.2 Tempo e scuola nell'età classica.....	36
---	----

2.3 Scuola monastica e horarium	40
---------------------------------------	----

2.4 Tempo e scuola dal medioevo alla Controriforma.....	42
2.5 La razionalizzazione del tempo nell'educazione: “ Scuole normali e Sunday School”	44
2.6 Orario scolastico e finalità istituzionali	47
2.7 Disposizioni vigenti in merito alla durata della lezione nella scuola secondaria superiore.....	51

Capitolo III

La ricerca empirica	55
3.1 Il disegno di ricerca.....	55
3.2 Il tema.....	57
3.2.1 L'approccio epistemico	57
3.2.2 Il paradigma metodologico	59
3.3 Rassegna dei contributi	60
3.4 Gli obiettivi della ricerca.....	64
3.4.1 La domanda di ricerca	65
3.5 Il processo di ricerca	65

Capitolo IV

L'osservazione: il lavoro sul campo	68
4.1 Il contesto di ricerca	68
4.2 I partecipanti.....	72
4.3 La scelta degli strumenti e la raccolta dei dati.....	73
a) I focus group	73

b) Le cronistorie.....	78
c) Le interviste semistrutturate	81

Capitolo V

Analisi quali-quantitativa dell’osservazione.....	86
5.1 Analisi tematica dei focus group.....	86
5.1.1 Definizione delle categorie	95
5.2 Analisi quantitativa	99
5.2.1 Studio del fenomeno: adempimenti burocratici	101
5.2.2 Studio del fenomeno: spiegazione	104
5.2.3 Studio del fenomeno: interrogazione/accertamento	108
5.2.4 Studio del fenomeno: discussione	112
5.2.5 Studio del fenomeno: esercitazione.....	115
5.2.6 Comparazione fra i fenomeni	118
5.3 Aspetto qualitativo: analisi tematica.....	123
5.4 Analisi e discussione delle interviste.....	125
5.5 Sintesi dei risultati.....	180
Conclusioni.....	183
Appendice.....	191
Bibliografia	210
Tabella degli allegati	

ABSTRACT

Il tempo di una lezione -*Condotta e organizzazione temporale di una lezione nella scuola superiore*

Abstract

Il tempo di una lezione

Condotta e organizzazione temporale di una lezione nella scuola superiore

La ricerca nasce dall'esigenza di riflettere sul tempo delle lezioni, ossia sulle ore occupate nella comunicazione dei contenuti programmati per il raggiungimento degli obiettivi, nell'accertamento delle conoscenze degli studenti e nel controllo delle presenze e dei compiti. L'indagine si è proposta di osservare, su un campione di docenti di scuola superiore, la ripartizione del tempo di cui l'insegnante dispone in classe in diverse attività, aspetto quantitativo della ricerca e di esplorare, aspetto qualitativo, "se la dimensione del tempo è vissuta dagli insegnanti di scuola superiore come risorsa o/o come problema". Sono state osservate 144 ore di lezione nelle classi di licei e Istituti di scuola superiore della provincia di Milano. La ricerca empirica condotta, si è avvalsa di diversi strumenti (focus group, cronistorie, interviste,). I risultati sembrerebbero suggerire che il significato di tempo scolastico come tempo istituzionale non dovrebbe essere semplicemente inteso come il risultato di un'imposizione da parte di un'istituzione (la scuola) sugli attori sociali che vi operano (studenti e docenti), ma come qualcosa di un po' più complesso e più vicino all'accezione sociologica del termine (istituzione come insieme di azioni sociali oggettivate). Sull'organizzazione complessiva del lavoro pesano sicuramente potenti vincoli esterni a cui docenti e studenti sottostanno: il numero di ore, in relazione al programma da sviluppare, la loro organizzazione nella giornata e nella settimana, a cui docenti e studenti sottostanno. All'interno dell'ora questi vincoli operano però in forma mediata e parziale. La tendenziale regolarità nell'organizzazione dell'ora emergerebbe non tanto in quanto appiattimento su richieste esterne, ma come espressione di un'esigenza comune – in una certa misura – sia a studenti che a docenti. Realizzare un tempo condiviso, un tempo che accomuni

la classe e il docente nella condivisione di un percorso, rappresenta un desiderio diffuso, anche se più o meno esplicitamente espresso nelle interviste, quel che più spesso viene raccontata è la fatica di far coincidere il tempo del docente con quello dello studente e del gruppo classe, ma le strategie a cui ciascuno si affida appaiono frutto di un'esperienza acquisita sul campo più che di una specifica formazione.

The time of a lesson

Management and organization of a high school lesson time

The research is born from the need to reflect on observable time during the teaching, that is, the hours occupied in the communication of the programmed contents for the accomplishment of the targets, this in the assessment of the students' knowledge and in the control of the students' presences, and of the homework.

The research aimed at methodically observing, in a sample of to observe, over a sample of high school teachers, the distribution of time that is available to the teacher in a lesson for the different activities and to the time size by the high school teachers as a resource and/or a problem.

A total of 144 hours of lessons 144 hours of lesson in the classes of different high schools (some focusing on humanities and others on technology and science) in the province were quali-quantitatively recorded.. The empiric research adopted of several instruments (focus groups, chronicles to cross-check data. Data were mainly analyzed via thematic analysis results suggested that the meaning of school time as institutional time shouldn't merely be intended as the result of an imposition made by suggested over the social players who operate in it (students and teachers), but as something more complex and closer to the sociological meaning of the term (an institution as the combination of the social actions that take place). Strong external restrictions weigh on the general organization of the work: the number of hours in relation to the program which have to be developed and their organization within the day and the week are all things to which the teachers and the students have to submit to. However, within one hour all these bonds operate in a partial and indirect way. The overall regularity of the organization of the hour would emerge not as much as a flattening of the external requests, but as the expression, to a certain point, of a common need of both students and teachers. Achieving a shared time, a time that puts together the students and the teacher in the sharing of a common path, represents a mutual desire, even if expressed in the interviews only to a certain point: what is more often told is the struggle to blend the time of the teacher with the time of the student, and of the class group. But the strategies to which everyone entrusts seem more the result of acquired experience in the field, rather than of a specific training.

INTRODUZIONE

I motivi e i presupposti di una scelta

Alice sospirò stanca. "Secondo me potreste impiegare meglio il vostro tempo - disse - invece di sprecarlo con indovinelli senza risposta". "Se tu conoscessi il Tempo come lo conosco io" disse il Cappellaio, agitando sprezzante il capo. "Scommetto che non ci hai nemmeno parlato, col Tempo!". "Forse no" rispose prudente Alice; "ma so che devo batterlo quando ho lezione di musica". "Ah! Questo spiega tutto" disse il Cappellaio. "Non gli va di essere battuto. Se invece ti fossi mantenuta in buoni rapporti con lui, lui farebbe fare al tuo orologio tutto quello che vuoi tu.

I personaggi di Carroll con la levità e la sottigliezza del gioco e del non-sense ci introducono alla complessità e alla diversità dei vissuti nella relazione con il tempo e non a caso con il tempo della scuola. Se è vero che Alice, come tutti i ragazzi, chiederebbe al tempo di far durare il meno possibile le ore di scuola, cosa chiederebbero invece gli insegnanti? Dipenderà forse da quel che chiede a sua volta il Tempo.: quello che ci definisce come soggetti appartenenti a un'epoca storica ("i tempi odierni", "il nostro Tempo"), o quello che scandisce le età della vita, la crescita e la maturazione dei nostri allievi (e, perché no, la nostra); o quello che ci viene imposto dall'istituzione o che con essa faticosamente contrattiamo, e che scandisce il lavoro in un orario giornaliero e settimanale e in un calendario di impegni e di vacanze.

Questa ricerca nasce dall'esigenza di riflettere su un aspetto molto contraddittorio e nello stesso tempo poco indagato del lavoro insegnante: quello del tempo. Possiamo dire che il tempo dell'insegnamento si compone di momenti diversi, buona parte dei quali sfugge all'osservazione diretta che può coincidere con la presenza operativa in classe con gli studenti.

E' appunto dei tempi osservabili in cui si svolge il lavoro dell'insegnante che si occupa la presente ricerca, ossia di quelli occupati dalla comunicazione dei contenuti programmati per il raggiungimento degli obiettivi, dall'accertamento delle conoscenze degli studenti e dal

controllo della loro presenza e dei loro compiti: in altre parole, questa ricerca intende occuparsi del *tempo di una lezione*.

Si tratta di un tempo che rientra in una organizzazione oraria legata all'istituzione nel suo complesso, in cui si incrociano le necessità del rapporto tra scuola e territorio, tra impegno professionale e bisogni personali dei docenti, direttive di legge e scelte gestionali dei singoli istituti: aspetti, questi, che verranno esaminati anche nella loro origine e ragion d'essere nel primo capitolo.

Che questa organizzazione sia effettivamente funzionale all'apprendimento è oggetto di ricerche relative alla valutazione dei risultati. E' invece all'agire dell'insegnante che intendo indirizzare la mia indagine, all'impiego che ogni insegnante fa del tempo che l'istituzione mette a sua disposizione, alla sequenza delle sue azioni durante l'effettiva presenza "faccia a faccia" con gli studenti: tutto questo rientra in una sfera di osservabilità diretta che non appartiene invece al versante dell'apprendimento: *"l'apprendimento è un processo con un passato e un futuro, non si può quindi contenerlo in momenti osservabili...l'apprendimento è invisibile¹"*

L'indagine si è proposta di osservare, su un campione di docenti di scuola superiore, la ripartizione che l'insegnante opera del tempo di cui dispone in classe in frazioni dedicate alle diverse attività, ma anche, e soprattutto, di far emergere il valore che l'insegnante attribuisce alla gestione del tempo nella sua pratica educativa.

La motivazione di fondo della ricerca è la consapevolezza dell'importanza di una riflessione sul tempo come "oggetto che appartiene all'educazione" e che fa sentire i suoi effetti, ma che spesso "può essere più subito che controllato dall'educatore"².

Questa ipotesi nasceva dall'esperienza personale di insegnamento nella scuola superiore e dal vissuto del tempo della lezione come motivo di continua verifica dell'adeguatezza della mia interazione con la classe, del mio rapportarmi non solo con i compiti istituzionali e con quelli che io stessa mi assegnavo, ma anche con i ritmi della classe, essendo chiamata sia ad accogliere gli imprevisti che a mantenere gli obiettivi previsti. In sintesi il tempo diveniva la misura probatoria della mia padronanza "dell'agire educativo".

¹ B. Adam *Timewatch. Per un'analisi sociale del tempo*. Milano, Baldini Castoldi, 2005, pag. 137

² A. Rezzara *L'educazione come dispositivo* (2005) Milano, PGRECO

La scelta della scuola superiore e, in particolare l'osservazione delle classi V come ambito privilegiato di ricerca, è dovuta non solo alla familiarità col tipo di professionalità da essa richiesta ma anche al fatto che in questo ordine di studi appare determinante l'orizzonte della scadenza finale, la conclusione del percorso di studi con "l'esame di stato", che pone tutti, insegnanti e studenti, in una necessità di rispetto dei tempi.

Inoltre la regolazione dell'attività orientata al risultato si suppone sia nella scuola superiore interiorizzata e condivisa anche dagli studenti, il che comporta una maggiore libertà del ricercatore nel focalizzare l'attenzione sull'agire del docente.

La scansione oraria dell'attività scolastica, e, al suo interno, la gestione che fa delle sue "ore" l'insegnante, rappresentano un elemento di routine sul quale si fonda, per gli attori coinvolti, la leggibilità dell'esperienza quotidiana in classe: nell'ottica etnometodologica "le routine, azioni prodotte e riprodotte continuamente dai soggetti in interazione.., possono di certo rappresentare delle *chiavi*, ossia degli strumenti di accesso alle regole, esplicite o tacite, ai processi, al sapere sedimentato e alle pratiche prodotte all'interno di contesti complessi, variabili e mutevoli come quelli educativi."; possono offrire preziose indicazioni alla ricerca didattica *nel tentativo di rendere più intelligibile quel microcosmo opaco della classe*³

Opaco anche perché non è dato a chi insegna sapere che cosa accade in quello stesso tempo nella testa di uno studente durante un'ora di lezione. Gli insegnanti coinvolti nella ricerca hanno confermato in ogni fase di essa la consapevolezza di questo insuperabile limite che li conduce ad agire seguendo un percorso programmato, praticato, collaudato che garantisce loro sia un'economia ergonomica sia la garanzia di attenersi all'essenziale sacrificando l'"onnipotenza" del desiderio di rispondere a ogni novità e ad ogni individualità.

Dunque una standardizzazione del proprio agire per ottenerne l'efficacia. In questo senso possiamo ritenere del tutto superata l'accezione negativa del termine, che potrebbe essere percepita in contraddizione con il compito educativo di individuare i bisogni dei singoli, di accrescere la creatività come elemento essenziale sia della personalità sia della competenza.

"Solo rendendo familiare e portando all'interno del nostro senso comune l'ignoto e il nuovo, possiamo prima semplificarlo e, poi, padroneggiarlo; per questo si può dire che i processi di

³ V. Vinci, *Le routine didattiche. Prospettive d'indagine* - in *La pratica dell'insegnamento*, Carocci, Roma, 2010, pg.49

ripetizione e di semplificazione, pur privando dello stupore, diventino le basi dell'essere *esperto* e del sentirsi competente.”⁴

Il vantaggio di questa prospettiva consiste soprattutto nel fatto che essa esclude ogni “psicologismo” cioè si limita ad osservare soltanto quello che accade, le azioni, il linguaggio, tutto ciò che appare, fenomenologicamente.

Il presupposto di questo lavoro, fondato su un paradigma fenomenologico, sta nel considerare il tempo della lezione come un tempo separato, sospeso, definito e limitato da precisi segnali: un recinto destinato alle attività stabilite dall'insegnante ma attese sia dagli studenti che dall'istituzione come connesse alla situazione. In questa prospettiva l'ora di lezione viene percepita come sfondo integratore in cui le diverse attività possono venire lette come normali in quanto rispondenti alle aspettative. L'insegnante nel suo agire quotidiano crea consapevolmente e/o inconsapevolmente una cornice entro la quale lo studente riconosce il proprio agire ed esperisce le azioni utili al suo apprendimento. Ma se questi sono i presupposti della osservabilità del tempo di una lezione, i motivi della sua rilevanza attengono anche ad altre sfere di significato.

Il tempo di una lezione è il momento atteso o temuto in cui si sa, si prevede, in forza dell'esperienza passata, che accadranno alcune cose e non altre (“*Ahimè*” - oppure “*Bene*”: *inizia un'ora in quella classe...*), è il tempo di *quell*'incontro, di *quella* performance professionale: *kairos*, oltre che *cronos*. E' una quantità limitata di possibilità di azione, ma anche una irripetibile porzione della vita degli insegnanti e di quella dei loro studenti, oltre che dell'intero divenire istituzionale, sociale, storico in cui gli uni e gli altri si collocano. La sua natura routinaria non ne annulla l'unicità: la ripetizione di gesti, la riproposizione dei contenuti sarà comunque un nuovo evento, un' altra ora, un altro *ora*. Perciò, io credo, il tempo di una lezione è prezioso come ogni altro momento del tempo, e non solo nei termini di una visione utilitaristica, economica. Esso ha a che fare con la quantità, ma anche con la qualità, con la scansione dei minuti funzionale alla programmazione e all'efficienza e necessaria al coordinamento, alla sincronizzazione delle diverse attività e dei diversi attori nella scuola e nella società, ma anche col rapporto che ciascuno degli attori coinvolti ha col tempo della sua vita personale e col tempo altrui.

⁴ Ibid. pg.45

Senza contare che questo tempo fatto di momenti e di opportunità, oltre che di minuti e di ore, in cui si incrociano almeno come co-presenza e di fatto si costruiscono insieme i tempi della classe, è collocato nel “nostro tempo”, ossia in un’epoca con un suo peculiare atteggiamento temporale, che per di più è esso stesso in continua e rapida evoluzione.

La tirannia del tempo è uno degli aspetti più dolenti della quotidianità di ognuno nella nostra epoca dominata da quella che Bauman descrive come “liquidità”⁵: “se la vita premoderna era una quotidiana rappresentazione dell’infinita durata di qualunque cosa ad eccezione della vita mortale, la vita liquido-moderna è una quotidiana rappresentazione della transitorietà e della fugacità”⁶

*La modernità liquida è una civiltà di eccesso, sovrabbondanza, spreco e smaltimento*⁷ in cui tutto rischia di divenire superfluo. Tanta rapidità nel consumare non solo gli oggetti ma anche le esperienze è dettata dall’eccesso, ovvero da un sovraffollamento del tempo stesso che finisce necessariamente per rivolgersi contro le sue stesse creature come la divinità del mito di Crono. L’eccesso di stimoli di cui è affollata la quotidianità delle giovani generazioni ha effetti innegabilmente distruttivi: basti pensare alla bulimia con cui si può consumare ogni istante sovraffollando la mente che diviene incapace di accogliere il senso, dominata dall’angoscia dal vuoto, dalla pausa, del silenzio, dell’attesa. E a farne le spese per primo è il senso stesso del tempo: ogni esperienza viene appiattita in quella “spazializzazione”, che C. Leccardi, citando D. Gross, addita come uno dei rischi maggiori che minacciano oggi “gli interi reami del pensiero e dell’esperienza”⁸: poiché le condizioni della comunicazione ci mettono di fronte ad una simultaneità caotica di eventi e azioni, le coordinate temporali perdono progressivamente di significato a favore di quelle spaziali, il *dove* diviene quasi un sostituto del *quando*. Anche chi è impegnato nell’azione educativa, soggiogato dagli imperativi della “modernità liquida”, corre il rischio di perdere il significato formativo dell’impiego del tempo. Osservare l’agire degli insegnanti, rilevare i loro punti di vista e le loro considerazioni nel momento in cui vengono messi a confronto col tempo come componente significativa e non più implicita ed irriflessa dell’intervento educativo, può forse costituire un momento di recupero e di rimessa in discussione del tempo nella scuola.

⁵ Z. Bauman “Conversazioni sull’educazione”, edizioni Erickson; Trento 2012 pag 29

⁶ Ibidem pag 29

⁸ C. Leccardi: *Spazio, tempo, e spazializzazione del tempo*. In *Tempo, spazio e attore sociale*. (a cura di) M.C. Belloni e M. Rampazzi, Milano, F. Angeli, 1989. Cfr. pp. 196-197

Insegnai per un anno all'Università Cattolica di Cordova, ma mi dimisi perché avevo qualcosa come ottanta studenti di letteratura inglese, e il tempo della lezione era di quaranta minuti. Non c'era modo di fare niente: i quaranta minuti se ne andavano tra l'entrare e l'uscire degli studenti. L'ideale sarebbe un seminario che non contasse più di sei persone – cinque sarebbe meglio, e meglio ancora quattro – e durasse un paio d'ore, In quel modo qualcosa si potrebbe fare.⁹

Anche se non a tutti i docenti è possibile adottare scelte radicali come quella di Borges, anche se il compromesso più o meno consapevole e costruttivo col dato istituzionale e con le sue strettoie è la regola, anche se le alternative teoricamente possibili, le soluzioni "ideali", sono tutte da immaginare e discutere, registrare pratiche e riflessioni sul tempo che l'insegnante ha a disposizione con la classe può essere un primo passo per conoscere ed eventualmente cambiare questa realtà.

⁹ J.L.Borges: *Ultime conversazioni con Osvaldo Ferrari*. A cura di F. Tentori Montaldo, Bompiani, 1990, p.13.

Capitolo I

DEFINIRE IL TEMPO

« Un'ora non è solo un'ora, è un vaso colmo di profumi, di suoni, di progetti, di climi »

M.PROUST: Alla ricerca del tempo
perduto

Nel limitato e concreto orizzonte entro cui l'osservazione necessaria a questa ricerca deve estendersi è implicata una delle nozioni più complesse e più difficilmente definibili del pensiero, quella di tempo, e, con essa, una delle parole più polisemiche del linguaggio: delimitare preliminarmente questa nozione, esplorandone le zone di significato più vicine e più promettenti, è lo scopo di questo capitolo.

Il tempo di cui questa ricerca si occupa è la durata della presenza in classe dell'insegnante tra un suono della campanella e il successivo, con i suoi contenuti in termini di successione di attività più o meno previste e prevedibili e con i suoi ritmi presumibilmente diversi in relazione a fattori da scoprire; ma è, soprattutto, l'esperienza soggettiva connessa a questa presenza e a questo agire in quella porzione di tempo: tempo che "stringe" o che offre opportunità, possibilità, dal quale ci sentiamo limitati e condizionati, ma del quale desideriamo essere padroni. Il tempo di una lezione è tempo connesso ad una istituzione nei suoi aspetti organizzativi, tempo sociale perciò, da indagare con gli strumenti della sociologia, ma anche tempo esperienziale, leggibile in una prospettiva filosofica e psicologica; è, soprattutto, tempo dell'educazione e della formazione, da situare nel quadro della ricerca pedagogica e didattica, prospettiva, questa, nella quale convergono tutti gli altri aspetti. E', insomma, la complessità della scuola a rendere necessaria una ricognizione di questi diversi versanti della temporalità, ricognizione nella quale inevitabilmente assumono rilevanza tante differenti visioni e definizioni del tempo, ciascuna delle quali può illuminare e orientare la "lettura" del tempo scolastico. Il linguaggio a sua volta, dal momento che rispecchia in modo irriflesso modi diversi di concepire il tempo, può contribuire a rivelare come anche ad

occultare il senso della nostra esperienza, e va dunque anch'esso esaminato sia preliminarmente che contestualmente.

Non si tratta, insomma, della ricerca di una impossibile definizione esaustiva del concetto di tempo, di una teoria che superi le aporie e le contrapposizioni tradizionali intorno a cui si è arrovellata tanta parte della storia della filosofia: al contrario, si tratta di tener presenti i diversi punti di vista e le formulazioni teoriche più funzionali alla comprensione degli atteggiamenti e delle situazioni osservate.

1.1 Le antinomie del tempo

Sulla natura per un verso ovvia e palese, per l'altro enigmatica e inesplicabile, del tempo, la filosofia si è ripetutamente pronunciata con sorprendenti consonanze che sembrano talvolta annullare la distanza dei secoli e il loro lungo lavoro speculativo. Così la formula husserliana

*Naturalmente, cosa sia il tempo, lo sappiamo tutti: è la cosa più notoria di questo mondo. Tuttavia, non appena facciamo il tentativo di renderci conto della coscienza del tempo, di porre nel loro giusto rapporto il tempo obiettivo e la coscienza soggettiva del tempo, ecco che ci avvolgiamo nelle più strane difficoltà, contraddizioni, confusioni.*¹⁰

echeggia la nota proposizione agostiniana

Cosa è dunque il tempo? Se nessuno me lo chiede, lo so; se qualcuno, però, me lo chiede e io cerco di spiegarglielo, non lo so più.

al punto da sembrarne una parafrasi.

Questione fra le più affascinanti della filosofia, non solo per questa sua inafferrabilità da parte del pensiero logico, ma anche per il suo legame con quella ancor più complessa e radicale dell'origine, dell'apparizione del divenire e della presenza a se stesso del soggetto, quella del tempo può essere considerata in termini teorici, all'interno di una ricerca didattica, solo se ne individuano limiti precisi, in funzione degli aspetti che tale ricerca prende in considerazione.

¹⁰ Citata in G.Marramao,(1990),*Minima temporalia*, Milano, A. Mondadori.

Come ho già detto, si tratta in questo caso di aspetti che riguardano sia il versante “oggettivo”, esterno, sociale, misurabile, che quello soggettivo, interiore, esperienziale, qualitativo, del tempo: il tempo di una lezione consiste in una certa quantità di minuti che l’istituzione scolastica mette a disposizione delle attività di insegnamento/apprendimento, ma è anche un momento significativo dell’esserci e dell’essere insieme di studenti e insegnanti, un succedersi di azioni e decisioni, di eventi previsti o imprevisi, un insieme di occasioni che si vorrebbe avessero rilevanza formativa e che viene vissuto e ricompreso nel racconto e nella riflessione come problematico o appagante, che soddisfa o delude. Dal versante oggettivo-quantitativo, esso appare statico al punto da potersi paragonare a un recinto, a una cornice entro cui disporre le scelte didattiche e le pratiche quotidiane di insegnamento, mentre da quello soggettivo-qualitativo, essendo impregnato di intenzionalità, appare mobile e sfuggente come il fiume eracliteo.

Ecco però che, anche in questo contesto ben circoscritto, nel momento in cui consideriamo come il tempo “appare”, ci troviamo a ricorrere, per descriverlo, a metafore con le quali la riflessione filosofica ritiene necessario confrontarsi. Quella del linguaggio o della possibilità di dire il tempo è una questione preliminare sulla quale diverse ricerche filosofiche si soffermano¹¹, sottolineando come sia impossibile utilizzare un linguaggio che rappresenti il tempo senza ricorrere a una “semiotica dello spazio o «prossemica»”¹²: ovvero, “tutti gli studi capaci di mettersi in rapporto diretto con l’esperienza fattuale – a partire da quelli condotti nell’ambito della psicologia della percezione – mostrano a sufficienza come nessuna esperienza del tempo possa ricevere espressione al di fuori di un uso, di volta in volta culturalmente determinato, dello spazio, sulla base di un gioco di distanziamento-accostamento dei «percetti»”¹³. Come a dire che, procedendo la rappresentazione del tempo da un soggetto percipiente, questi si dispone come punto di intersezione tra l’*hic* e il *nunc*, e in tale disposizione il prima e il dopo equivalgono di fatto al dietro di sé (nella memoria) – davanti a sé (nell’attesa). Da questo deriverebbe l’impossibilità di prescindere da metafore geometriche o dinamiche (la linea e i suoi punti, la freccia, il circolo, l’orizzonte e la prospettiva, oppure il flusso, il corso, la fuga). E’ possibile per altro che tutta l’esperienza (e di conseguenza il linguaggio che la esprime) sia modellata su quella dello spazio intuitivo,

¹¹ Da A. Vedaldi (1960) *Dire il tempo*. Torino, Taylor, 1960, a G. Marramao, cit.

¹² G. Marramao, cit., p. 9.

¹³ *ibidem*

come sostiene A. Vedaldi¹⁴, richiamandosi anche a Bergson, e che dunque ogni discorso logico-gnoseologico sul tempo non possa sfuggire alle stesse aporie o paradossi che già Zenone rilevava nella comune concezione dello spazio, attraverso il quale Achille non raggiungerebbe mai la tartaruga (ancora con Le Confessioni agostiniane: *Che spazio è dunque quello in cui misuriamo il tempo che passa? Il futuro onde parte? Ma ciò che non è ancora non si misura. Il presente per dove passa? Ma l'insteso non è misurabile. Il passato in cui sprofonda? Ma come misurare ciò che non è più?*)¹⁵ E' possibile che ogni tentativo di rappresentare in termini sostanziali o di "definire" il tempo sia destinato allo scacco: in senso stretto, solo la coniugazione dei verbi permette l'espressione della dimensione temporale¹⁶, mentre i sostantivi rimandano sempre ad altri significati, confermando per questa via la natura del tempo come proprietà o modalità dell'essere, del divenire, dell'accadere anziché come realtà a sé stante.

Sul carattere illusorio e fuorviante dell'uso del termine tempo come sostantivo anche N. Elias, nel suo decisivo *Saggio sul tempo*¹⁷, insiste, fino a parlare di un mito del tempo che emerge quando si pensa al tempo come a qualcosa di esistente in sé, sebbene in modo enigmatico e misterioso: mito che *la convenzione di parlare e pensare con sostantivi reificanti* alimenta. *Possiamo discutere e speculare quanto vogliamo sul carattere misterioso del tempo e atteggiarci a campioni del suo segreto, anche se in verità non vi è qui alcun segreto.*¹⁸ Si tratta forse dello stesso mito coltivato da molti "ingenui" studenti per i quali la spiegazione delle trasformazioni a cui sono soggette nella storia le società e le loro istituzioni sta semplicemente nel "passare del tempo": grande è la loro sorpresa e perplessità quando si fa loro notare che se da un secolo all'altro nulla accadesse, le cose rimarrebbero esattamente uguali a se stesse, che il cambiamento non è mosso dal semplice trascorrere del tempo, ma da forze ed eventi identificabili e da identificare, che agiscono nel tempo, ma non si possono risolvere in esso. Al contrario, è forse il tempo che si risolve nella serie degli accadimenti. Come risultato di trappole linguistiche può essere considerata anche l'idea del tempo come contenitore del divenire (che accade, come diciamo, nel tempo) analoga a quella secondo cui lo spazio sarebbe il contenitore del movimento.

¹⁴ Op. Cit, p. 79 e sgg.

¹⁵ Agostino, *Confessioni*, XI, 21

¹⁶ G.Marramao, op. Cit., p.8

¹⁷ N. Elias (1984)*Saggio sul tempo*, Bologna, Il Mulino, p. 55-56

¹⁸ ibidem

Che si possa intendere questo “contenitore” come realmente esistente al di fuori del soggetto che ne fa esperienza o come forma immanente, trascendentale, dell’esperienza stessa rimane un dilemma filosofico connesso agli altri grandi dilemmi della metafisica e della gnoseologia moderne. E non è naturalmente l’unico, connesso all’idea di tempo: perfino l’etimologia del termine latino e di quelli ad esso connessi oscilla tra due radici che rimandano da un lato all’idea di misura, dall’altro a quella di tensione o durata: lo si vorrebbe connesso al greco *temno* (separo, divido, e perciò periodizzo), o al lituano *tempti* (distendere, collegabile all’idea di durata, di tempo vissuto, la *distensio animi* di cui parla Agostino). In verità, molte sono le ipotesi che dalla etimologia della parola *tempus* tentano di risalire all’idea che di esso la cultura occidentale ha avuto fin dalle origini, comparandola ai termini greci *chrònos*, il tempo che trascorre e divora le sue creature, *kairòs*, il tempo come occasione, momento opportuno, da afferrare per i capelli secondo l’iconografia mitica, *aiòn*, il tempo come durata o come eternità, di cui *chrònos* è per Platone “l’immagine mobile”. Su di esse si sofferma G. Marramao in una interessante analisi semantica, che, partendo dall’osservazione del fatto che le lingue neolatine, a differenza di quelle neogermaniche, hanno un unico termine per indicare il tempo cronologico e quello atmosferico, riconduce, sulla scorta degli studi di E. Benveniste, la concezione latina del tempo alla nozione di *mescolanza* (*temperatio/temperies*), che sarebbe presente anche nell’etimo di *kairòs* (da *kerannymi: mescolare*): tempo come opportunità che nasce dalla giusta mescolanza di elementi diversi, come momento giusto o “tempo debito”¹⁹. L’intento di questa ricognizione della visione greco-romana del tempo (sia attraverso la semantica che attraverso l’analisi delle definizioni di tempo formulate da Platone e da Aristotele) è, per il Marramao, quello di superare la contrapposizione, divenuta dominante nella filosofia del Novecento, tra “un tempo «proprio», autentico, ma incomunicabile, che esprime il senso soggettivo e interiore della *durata*, e un tempo «improprio», inautentico, ma misurabile, che si manifesta nella sua rappresentazione oggettiva e spazializzata.”²⁰ (corsivi dell’A.)

Questa contrapposizione va ad aggiungersi alle altre antinomie in cui cade ogni tentativo di definire il tempo, sia da parte della filosofia che della fisica o della psicologia: se esso sia finito o infinito, assoluto o relativo, reversibile o irreversibile, lineare o ciclico, fatto di istanti come “punti” distinguibili gli uni dagli altri o di un continuo fluire. Supportata dalle neuroscienze, oggi la psicologia prova ad indagare anche in termini sperimentali sul

¹⁹ G.Marramao, *Kairòs. Apologia del tempo debito*. Bari, Laterza, 1992, p. 98-100

²⁰ Ibid. p. IX

paradosso di istanti che sembrano durare ore o viceversa, ovvero sulle stranezze legate alla percezione soggettiva del tempo ²¹, mentre la fisica, dopo Einstein, descrive un tempo “reale”, cosmico, che si accorcia o si dilata in relazione alla velocità del movimento. La stessa fisica, anzi, propone, con nuove e diverse immagini dell’universo, definizioni del tempo diverse e contrapposte tra loro, e, se ciò non bastasse, potremmo dire che ogni scienza, a seconda del suo oggetto, segue una sua propria nozione di tempo: era geologica, ciclo vitale, tempo di reazione ecc.

Pur tenendosi necessariamente lontani da questa “foresta di significati”, tutti attinenti ad una immagine *oggettiva* del tempo, non si può non osservare che anche la pedagogia e la didattica debbono fare i conti con il “*tempo necessario*”, quello dei processi e dei cicli naturali, biologici, ai quali è pure legato l’apprendimento: processi mentali e psichici, stadi evolutivi, che possono essere studiati e governati, come sostiene Foucault, in funzione del controllo, o della formazione consapevole, come sostiene la pedagogia che aspira ad essere scienza dell’educazione. In questo senso R. Massa parla di “tempo dell’allievo” come di “temporalità di tipo genetico”, di cui si tiene primariamente conto allorquando l’educazione viene vista *come insieme di maturazione e apprendimento, come crescita psico-fisica non subordinata a punti d’arrivo che trascendano la presenzialità dinamica della crescita individuale e della sua matrice biologica.*²²

E’ in primo luogo la psicologia evolutiva, da Piaget in poi, a richiamare la pedagogia alla necessità di tener conto di questa matrice biologica e dei suoi tempi.

1.2 Tempo e soggettività

E’ pur vero, però, che lo specifico “oggetto” della pedagogia è in realtà una relazione intersoggettiva complessa, che coinvolge non solo aspetti cognitivi, ma anche dimensioni affettive, simboliche e perfino pulsionali delle persone coinvolte. In questa prospettiva, acquistano grande rilevanza sia la psicologia e la psicanalisi che le filosofie del tempo “soggettivo”, interiore, costitutivo addirittura della stessa soggettività. L’idea che senza “l’anima”, senza la soggettività, non esisterebbe il tempo risale in verità, come fa osservare G.

²¹ C. Hammond, *Il mistero della percezione del tempo*. Torino, Einaudi, 2013

²² R. Massa, *Le tecniche e i corpi*. Milano, Unicopli, 1983, p. 142

Marramao, allo stesso Aristotele, anche se di solito la definizione aristotelica del tempo come “*numero del movimento secondo il prima e il poi*” viene catalogata come oggettivistica: al contrario, esplicitamente lo stesso Aristotele afferma: “*Ma se è vero che nella natura delle cose soltanto l’anima o l’intelletto che è nell’anima (psychès noùs) hanno la capacità di numerare, risulta impossibile l’esistenza del tempo senza quella dell’anima..*” (sottolineature dell’A.)²³.

Tenendo conto di questo passo, possiamo dire che il tempo “soggettivo” appare fin dall’antichità classica, già prima di Agostino, come un passaggio nella coscienza dal *prima* al *poi*, una tensione tra passato e futuro, tra il non più e il non ancora. Nel Novecento, questa dimensione soggettiva è stata enfatizzata, in particolare da Bergson (1907), in polemica con le posizioni positivistiche e con i risultati delle scienze che danno al tempo una esistenza autonoma e misurabile, una natura quantitativa che risulta priva di significato e sostanzialmente indigeribile alla coscienza; nella quale invece sono i diversi stati psichici a strutturare il tempo come durata, a far assumere a questa caratteri di brevità o lunghezza solo in relazione al vissuto soggettivo. Le metafore che possono adeguatamente descrivere il tempo non hanno tanto a che fare, per Bergson, con i corpi in movimento, quanto con la musica, come forma in divenire che dà senso alle singole note. In questa visione, la dimensione quantitativa e assoluta del tempo non è negata: occorre davvero una certa quantità di tempo perché lo zucchero si sciogla (una quantità che Bergson sembra ritenere invariabile, mentre Bachelard osserva che potrebbe mutare in relazione a diversi fattori, dato il carattere talvolta sfuggente e relativo anche dei processi fisici); ma la “quantità di tempo” è relegata al mondo delle astrazioni, dell’esteriorità e dell’uniformità, dunque destituita di valore per la coscienza; nella quale il passato si struttura come memoria dinamicamente, nello slancio vitale verso il futuro che costituisce tutta la realtà, e in particolare quella umana. La memoria, la stratificazione del passato, diviene parte costitutiva del soggetto, esiste e dà senso all’esperienza anche quando non si manifesta alla coscienza, mentre lo slancio verso il futuro crea ogni nuovo istante come occasione di libertà. A questa concezione del tempo, così intimamente legata alla costituzione della coscienza e alla sua evoluzione, si rifanno sia Husserl che Heidegger.

Proponendo una nozione di tempo che coincide con la stessa posizione della coscienza come presenzialità che si dilata ritenendo presso di sé il passato e protendendosi verso il futuro, la

²³ Aristotele, *Physica*, 219, b 4-9, citato in G. Marramao, op. cit., p. 75

fenomenologia di Husserl saldamente lega il valore del tempo non alla soggettività intesa in senso psicologico, ma alla coscienza costitutiva della realtà come dato che si presenta all'esperienza vivente. Dal momento che in questa concezione ogni nuovo istante implica "una modulazione di tutto il campo d'esperienza"²⁴, essa offre alla pedagogia un fondamento alla possibilità di cambiamento del singolo soggetto, dell'io che si pone come vita-che-esperisce-il mondo, e che, per prima cosa, si sente impegnato ad interrogarsi intorno alla propria «egoità» (*Ichliches*).

A sua volta, la riflessione heideggeriana si propone di integrare e superare queste posizioni rispondendo all'istanza di analizzare l'esistenza come esserci, essere nel mondo, che comporta una necessaria, originaria apertura verso il futuro; è all'esistenza autentica che appartiene il porsi in rapporto all'*estasi* temporale, a quella dislocazione dal presente che nasce dalla consapevolezza di vivere per la morte, dall'assumere il nostro passato, il nostro essere gettati nel mondo, per decidere di lasciar essere l'avvenire; il tempo è così il modo in cui si può dar senso all'esistenza, sottraendoci alla esistenza inautentica attraverso l'incontro con l'altro e l'assunzione del nostro destino. Questa dimensione etica del primo Heidegger (come anche, peraltro, la sua successiva definizione dell'essere come linguaggio nel quale abitiamo) fornisce come è evidente parecchie suggestioni alla prospettiva pedagogica. Molte di queste finiscono per incrociare sia la riflessione di Lèvinas che il discorso della psicoanalisi sul rapporto tra soggettività, tempo ed educazione.

Nella prospettiva psicanalitica, mentre l'inconscio si sottrae alla tirannia del tempo, mantenendosi fedele alla sola legge del soddisfacimento del desiderio e negando perciò la morte come realtà che limita il senso di onnipotenza e l'aspirazione all'eternità del godimento, la coscienza della finitezza connessa al tempo umano appartiene al principio di realtà che deve essere acquisito nel corso della nel corso del processo di individuazione che è il compito vero della formazione secondo la psicanalisi. Esso richiede l'assoggettamento al limite imposto dall'allontanamento materno prima, dalla Legge del Padre poi: dell'accesso al simbolico che permette il superamento della frustrazione è un esempio quel gioco del *fort-da*, del far apparire e ricomparire il rocchetto tirato da un laccio, sul quale è modellata l'esperienza del ritmo, ossia di una delle componenti fondamentali della temporalità. Così anche l'analista si offre e si nega, aprendo e chiudendo la seduta secondo ritmi predeterminati

²⁴ F. Cappa, *Tempi di formazione. Temporalità, formazione e costituzione del soggetto*. Milano, Unicopli, 2005, p. 154

o stabiliti di volta in volta in relazione alla necessità di imporre un limite o segnalare una cesura, stabilire una nuova punteggiatura, una scansione e perciò un'interpretazione diversa nel racconto di sé con cui l'analizzante si propone. E' solo in questo recinto temporale che contiene il magma indifferenziato della produzione di inconscio e lo spinge a ristrutturarsi che può costituirsi un nuovo racconto. Analogamente, come sostiene Recalcati, solo nel ritmico alternarsi delle ore di lezione si apre la possibilità che ciascuna di esse rappresenti non solo il luogo della ripetizione dell'identico, pur essa necessaria in quanto trasmissione di ciò che proviene dall'Altro, dal passato, dall'autorità paterna, ma anche l'occasione dell'incontro col nuovo, col desiderabile, con ciò che manca alla nostra umanizzazione e che può divenire l'oggetto di un desiderio rivolto al sapere che solo può rianimare la logora e spesso logorante realtà dell'insegnamento e dell'apprendimento.

1.3 Tempo e organizzazione sociale

Oltre alla necessità di superare tante irriducibili aporie e antinomie, anche l'evidenza del fatto che le rappresentazioni del tempo si modificano nel tempo stesso fa sì che l'interesse della ricerca si sposti decisamente verso la sociologia e la storia, che indagano per l'appunto sull'origine, sulla funzione e sul senso delle rappresentazioni del tempo e dell'organizzazione temporale nei gruppi, nelle istituzioni e nelle culture:

... le forme prevalenti della determinazione temporale e il corrispondente concetto di «tempo» (corsivo dell'A.) sono divenuti ciò che sono²⁵.

E' su questo aspetto dell'idea di tempo come prodotto dell'evoluzione culturale che insiste Norbert Elias, il cui già citato Saggio sul tempo fornisce una chiave di lettura particolarmente utile sia al superamento delle antinomie legate alla "reificazione" della temporalità sia alla riflessione sulla funzione educativa dell'organizzazione temporale delle società e delle loro istituzioni, grazie alla quale gli individui imparano ad autoregolare i propri ritmi adeguandosi a quelli sociali. La teoria "evolutiva" di Elias individua nel concetto di tempo un'astrazione progressivamente acquisita, uno strumento cognitivo elaborato attraverso un lungo percorso dell'umanità alla ricerca di soluzioni al problema di coordinare le attività necessarie alla

²⁵ N. Elias,(1984).*Saggio sul tempo*,Bologna Il Mulino.

sopravvivenza misurando durate di fenomeni naturali e/o di azioni umane e stabilendo ritmi: il tempo è per lui

*il simbolo di un rapporto che un gruppo di individui dotato di capacità di memoria e di sintesi stabilisce fra due o più serie di mutamenti, una delle quali viene usata come termine di riferimento o unità di misura.*²⁶

Questo modo di definire il tempo, mettendo l'accento sull'origine storica e sociale sia della sua misurazione che della sua rappresentazione, ne svela contemporaneamente la funzione di regolatore "impersonale" delle attività collettive:

*Qui sta una delle radici della forza di costrizione esercitata dal «tempo» sui singoli individui. Essi devono accordare il proprio comportamento con il «tempo» stabilito dal gruppo a cui appartengono; e quanto più lunghe e differenziate divengono le catene di interdipendenza funzionale che legano tra loro gli uomini tanto più forte diviene, come possiamo ben vedere, il dominio degli orologi.*²⁷

Il "sentimento del tempo", sostiene Elias, ha assunto nelle società altamente differenziate un "carattere imperativo", quasi una seconda natura della cui origine sociale i singoli individui non si rendono facilmente conto, nonostante il fatto che sia l'osservazione empirica che la teoria psicopedagogica, da Piaget in poi, dimostrino che la nozione stessa di tempo debba essere appresa dal bambino progressivamente e che la capacità di regolare i ritmi personali adattandoli armonicamente a quelli richiesti dalla società sia uno degli aspetti più avanzati della maturazione della personalità: la lunga stratificazione storico-sociale della regolazione collettiva del tempo fa sì che gli individui adulti delle società più complesse si assumano in prima persona il compito di "una quasi spietata autoregolazione"²⁸ delle loro condotte temporali.

Un altro aspetto della analisi di N.Elias è il tentativo di considerare grazie ad essa superata la tradizionale distinzione/opposizione tra tempo oggettivo e tempo soggettivo, allo stesso modo delle analoghe "bipartizioni concettuali" soggetto/oggetto, uomo/natura, natura/spirito, individuo/società; dicotomie, queste, che a suo parere derivano solo dalla contrapposizione tra ambiti di osservazione e di studio differenti. Si tratta per l'appunto di considerare

²⁶ N. Elias, op. cit., p.12

²⁷ Ibid., p. 145

²⁸ N.Elias, op.cit., p.169

possibile un'integrazione dei diversi punti di vista offerti dalle diverse discipline che guardano alla temporalità dai suoi diversi versanti, dalle sue diverse implicazioni.

L'apporto degli studi sociologici e antropologici alla comprensione della nozione di tempo è stato determinante nel dare un fondamento al superamento di un approccio astratto e "scientista" a questo tema. L'osservazione sociologica dei gruppi e delle istituzioni è andata integrandosi con gli strumenti e i punti di vista dell'antropologia culturale, ed a sua volta "*il dialogo che lo storico ha aperto con le scienze sociali ha arricchito e reso più complessa la concezione del tempo storico.*"²⁹ E' da questa integrazione che ha avuto origine la fondamentale svolta della storiografia degli Annales, che ha riconosciuto negli eventi salienti "*la schiuma della storia*", ciò che emerge, nel tempo breve, dai tempi ciclici delle congiunture e da quelli dei mutamenti delle strutture, che sono così lenti da farle apparire quasi immobili attraverso i secoli. A questa categoria appartengono anche la stessa concezione del tempo, il suo controllo, la sua misurazione. Lo stretto legame tra il potere della Chiesa e le strutture temporali della società occidentale è stato sottolineato da J.Le Goff insieme alla durata millenaria sia del primo che delle seconde (ritmo settimanale, datazione, periodicità basate sulla liturgia). In queste analisi, la nuova storiografia si è servita della distinzione operata da Durkheim tra "tempo sacro" e "tempo profano", dalla quale è emersa non solo la distinzione tra tempo qualitativo e tempo quantitativo, ma, come osserva E. Zerubavel³⁰, la stessa categoria di tempo, in quanto prodotta dalla necessità umana di differenziare la sfera del sacro dalla omogenea continuità della sfera profana: dominata, quest'ultima, da una visione lineare del tempo, da una rappresentazione ciclica, storica, delle ricorrenze, la prima. Gli aspetti qualitativi, e perfino quelli rituali, sono rimasti ovviamente parte del tempo sociale, anche quando la secolarizzazione ne ha cancellato i tratti di sacralità, e quando il predominio del tempo omogeneo, misurabile, meccanico ha spinto in spazi sempre più ridotti la possibilità di sperimentare sul piano sociale tempi di differente qualità. Il tempo del lavoro (dominato dagli aspetti quantitativi) ha sostituito il tempo sacro nello scandire l'organizzazione della vita collettiva, alternandosi con un tempo libero, solo in parte identificabile con l'aspetto qualitativo e solo in parte gestito nella sfera del privato. Il tempo scolastico, a sua volta, mantiene entrambi gli aspetti del tempo collettivo, dal momento che è basato sia un calendario che su un orario: sebbene il primo sia sempre più elastico nell'indicare i periodi di attività e le pause, la loro collocazione e la loro durata, il "sapore",

²⁹ J.Le Goff, *I riti, il tempo, il riso*. Bari La Terza, 2014

³⁰ E. Zerubavel, *Ritmi nascosti*. Bologna, Il Mulino, 1985

la tonalità emotiva della vacanza, del primo giorno di scuola o del giorno degli esami sono ancora avvertiti socialmente, tanto da trovare anno per anno un certo spazio nei media, e non soltanto perché il ritmo dell'attività scolastica diviene in parte un regolatore del ritmo di altre attività coordinate ad essa. 1

Nell'analisi di E.Zerubavel il tempo assume il rilievo di un generale principio di differenziazione, e perciò di regolazione, dell'attività sociale, nella misura in cui essa è organizzata sul principio di successione, che regola il prima e il dopo, sulla durata e sulla frequenza. Stabilire precedenze, turni, scadenze e periodicità è espressione del potere della società sull'individuo, i cui ritmi spontanei devono essere controllati, educati a tener conto di una regolarità socialmente stabilita, e, allo stesso tempo, creazione di una struttura che consente di ridurre l'incertezza, di muoversi con maggiore libertà all'interno di un ordine prestabilito ³¹. Anche a questi scopi, secondo Zerubavel, rispondeva l'istituzione dell'*Horarium* nei monasteri benedettini, origine e modello della suddivisione del tempo in tutto l'Occidente e nelle società industrializzate.

Il più vecchio esempio, nell'Occidente, di un orario rigido, in grado di imporre una regolarità temporale, non solo su base mensile o giornaliera, ma anche oraria, non è altro che la medievale benedettina «Tavola delle ore», l'horarium ... Il rigido modellarsi temporale della vita è tra le essenze fondamentali del monachesimo occidentale³²

Regolare le attività collettive su ritmi condivisi e indurre una resa del singolo all'armonia della vita comunitaria attraverso il valore morale assegnato alla puntualità: per realizzare questi fondamentali obiettivi, San Benedetto prescriveva, insieme a precise collocazioni annuali, mensili o settimanali delle diverse attività necessarie alla vita collettiva, la suddivisione della giornata in otto precisi momenti da dedicare alla preghiera, scanditi dal suono delle campane, le cosiddette *ore canoniche*, che funzionavano di fatto come «segnali» per scandire il ciclo giornaliero del monastero.³³ La durata di queste ore non era ancora standardizzata come fu possibile, dopo il XIII secolo, grazie all'invenzione dell'orologio meccanico: ciò non impediva però l'instaurazione di un rigido ritmo orario al quale il singolo

³¹ E. Zerubavel, *Ritmi nascosti*. Bologna, Il Mulino, 1985, p. 75 e sgg.

³² E. Zerubavel, *Ritmi nascosti. Orari e calendari nella vita sociale*. Bologna, Il Mulino, 1985, p.61-63

³³ Ibid., p.65

poteva/doveva uniformarsi anche senza l'orologio (ad esempio misurando il tempo sulla durata di un salmo recitato lentamente).

La misurazione del tempo nel monastero benedettino poteva anche prescindere da strumenti di precisione, dal momento che aveva come scopo la produzione di ritmi condivisi, la coordinazione delle attività comuni e la chiamata al dovere individuale: “*ora*”, nell’uso volgare toscano, ha acquistato il significato di “in questo momento”, ha assunto valore avverbiale. scalzando definitivamente il latino *nunc*. E, analogamente, ad assumere in inglese il senso di *orologio* è stata , come osserva Zerubavel³⁴, la parola *clock*, dal latino *clocca*, campana, lo strumento per eccellenza di “convocazione” della comunità, quella che segnava, per l’appunto, l’*ora*.

L’analisi di Zerubavel sottolinea anche come il tempo socialmente scandito e strutturato finisca per assumere due altre funzioni, che appaiono particolarmente rilevanti ai fini della presente ricerca: quella di fattore di omologazione/differenziazione dei comportamenti e quella di sfondo integratore nella percezione di singole azioni o eventi. Citando Y. Zamyatin, Zerubavel ci ricorda che

*ogni mattina, come in un perfetto ingranaggio, alla stessa ora ed allo stesso momento, noi, in un unisono di un milione di teste, cominciamo a lavorare; e, in unisono, di un milione di teste smettiamo di lavorare*³⁵.

La congestione del traffico e l’affollamento dei luoghi pubblici sono il prodotto della “*quasi completa identità tra orari e ritmi personali e collettivi*”, ma questa “*solidarietà meccanica*” stabilisce anche la differenza tra chi è integrato nella vita collettiva e chi si pone come *outsider*, oltre che, più a monte, tra chi appartiene alla collettività dominata da quei ritmi e le altre che sono regolate da diverse organizzazioni del tempo di lavoro o di vita.

Altro elemento di grande rilevanza nell’osservazione dei vissuti legati alle strutture temporali del sociale è che esse acquisiscono il valore di chiavi interpretative nella percezione degli eventi della vita quotidiana: come ha dimostrato H. Garfinkel (“incorporando” nella sua teoria sociologica la nozione, di origine fenomenologica e gestaltica, di sfondo), esse inducono, sulla base delle routine, quelle aspettative che ci fanno percepire alcune figure come normali sullo sfondo della regolarità temporale:

³⁴ E. Zerubavel, cit. p. 69

³⁵ Y. Zamyatin, *We*. New York, Bantam, 1972, p.12. cit. in E. Zerubavel, op. cit., p.100

La regolarità temporale nel nostro mondo quotidiano è certamente tra le aspettative più significative che fanno da sfondo e da base alla «normalità» del nostro ambiente sociale

1.4 Etica ed economia del tempo

Questo è un aspetto, come si vedrà, molto rilevante nella “lettura” della realtà scolastica, insieme ad un altro ben evidenziato in questo fondamentale studio di Zerubavel, ovvero alla funzione, che assegniamo al tempo, di confine tra la sfera pubblica e quella privata: l’accessibilità sociale, la disponibilità a lasciar entrare gli altri non solo nel proprio spazio, ma anche nel proprio tempo, è anch’essa regolata dagli orari e dai ritmi prestabiliti, e il rispetto di questi confini temporali ha evidentemente una grande importanza nelle relazioni interpersonali e professionali. 3 L’accessibilità sociale delimita il confine tra tempo di lavoro e tempo libero e definisce in molti casi il carattere di un impegno professionale e dello status sociale ad esso connesso: ai lavoratori dipendenti è spesso riconosciuta una maggiore rigidità, dei confini più netti dei loro obblighi temporali, mentre ai livelli dirigenziali (o, aggiungerei, a quelli del lavoro autonomo, imprenditoriale), col crescere della responsabilità cresce la flessibilità, ovvero un’aspettativa di maggiore accessibilità sociale.³⁶ Quella che Zerubavel chiama la *burocrazia degli impegni professionali*, ovvero la definizione dei confini temporali del proprio lavoro non in relazione al completamento degli obiettivi, ma all’orario contrattualmente stabilito, è una caratteristica dei livelli inferiori di responsabilità all’interno di un’organizzazione: al punto che, osserva il sociologo, “i funzionari di alto livello molto spesso arrivano al lavoro «presto» e se ne vanno «tardi» allo scopo puramente simbolico di dimostrare il loro status elevato”³⁷, mentre le infermiere, da lui scelte come esempio di un differente rapporto col tempo di lavoro negli strati non dirigenziali di un’organizzazione, “drammatizzano” l’inizio e la fine del loro orario di lavoro attraverso il “rituale” delle consegne. 4 Se è vero che i docenti, in quanto appartenenti ad una categoria professionale di lavoratori dipendenti e tuttavia responsabili di scelte in buona parte autonome e di relazioni decisive, si trovano in una posizione che può facilmente divenire conflittuale

³⁶ Ibidem, p. 210 e sgg.

rispetto alle richieste di accessibilità, queste considerazioni appaiono certamente funzionali all'analisi dei loro vissuti, 5

e d'altra parte introducono alla riflessione su altri versanti della nozione di tempo: quello del suo valore economico e quello del suo rapporto con l'esercizio del potere.

Paradossalmente, la concezione "economica" del tempo sembra nascere sul terreno della religione e dell'etica cristiane: dalla concezione del tempo come dimensione finita della creazione e della storia umana, e perciò dalla visione del suo trascorrere come irreversibile e orientato verso un epilogo (*la fine dei tempi*), discende un'etica severa del rapporto col tempo, che deve essere considerato come dono e risorsa preziosa. Essa implica la condanna dell'ozio, visto come spreco, oltre che come colpevole trascuranza dell'impegno per la salvezza: già nella disciplina delle ore nel monastero benedettino, votato alla preghiera e al lavoro in una rigida organizzazione quotidiana della vita individuale e collettiva, emergeva questa concezione, sulla base della quale il tempo deve sempre essere impiegato "*ad maiorem Dei gloriam*". Il rispetto per il valore del tempo si lega, nell'etica rinascimentale (quale ad esempio, quella espressa da L. B. Alberti nel III dei *Libri della famiglia*) all'idea della buona amministrazione dei propri beni, all'essere "*massai*"

Adunque io quanto al tempo cerco adoperarlo bene, e studio di perderne mai nulla... Adopero tempo quanto più posso in essercizii lodati; non l'adopero in cose vili, non spendo più tempo alle cose che ivi si richiegga a farle bene. E per non perdere di cosa sí preziosa punto, io pongo in me questa regola: mai mi lascio stare in ozio... La mattina, prima, quando io mi levo, cosí fra me stesso io penso; oggi in che arò io da fare? Tante cose: annòverole, pensovi, e a ciascuna assegno il tempo suo: questo stamane, quello oggi, quell'altra stasera.³⁸

Un'etica, questa, che tratta il tempo alla stregua di un bene economico di cui si possa essere buoni custodi e amministratori, ma ancora lontana dal senso che l'equazione tempo-denaro assume con l'affermarsi del capitalismo e della mercificazione del tempo stesso come misura astratta del lavoro. Max Weber da un canto e Karl Marx dall'altro, hanno, come è noto, analizzato rispettivamente l'uno e l'altro processo: il primo dei quali Weber collega all'etica protestante come forza morale propulsiva che spinge ad impegnare continuamente ogni risorsa di cui si dispone nella ricerca del successo economico, come unico possibile segno di

³⁸ L.B. Alberti, *I libri della Famiglia. I libri della Famiglia*". NUE Nuova Universale Einaudi, 1994.

predestinazione alla salvezza secondo la severa visione calvinista; in maniera quasi ascetica, il mercante-imprenditore protestante investe nella ricerca del profitto non solo il proprio denaro, ma specialmente il proprio tempo, che diviene per lui soprattutto il mezzo per accrescere la ricchezza, per realizzare una vita benedetta dalla prosperità. A questa analisi, svolta da W. nel suo *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo* (1904-5) si rifanno, come osserva B. Adam³⁹, tutti i successivi studi sulla razionalizzazione del tempo nella società industriale.

La considerazione etico-religiosa del tempo si ribalta: da dono divino che non si può vendere, quale la Chiesa medievale lo considerava (tanto da gravare di una intransigente condanna morale il prestito ad interesse, con cui si pretende di attribuire un prezzo al tempo concesso al debitore), esso diviene condizione per la valorizzazione di ogni altro bene, da tenere nel massimo *conto*; misurarlo con esattezza diviene necessario, anche perché ad esso sono legati i contratti commerciali, la “correttezza”, o meglio, la verificabilità degli accordi nelle relazioni economiche, e nello stesso tempo possibile, dal momento che ha assunto un carattere sempre più astratto e convenzionale. Traccia di questa considerazione etica ed economica del tempo si ha anche nella puntualità e nell'efficienza che i docenti, chiamati a non sprecare la risorsa formativa e il valore in denaro delle loro ore di presenza in classe, possono avvertire come loro pressante responsabilità. 6 A questi aspetti è legata anche l'analisi marxiana della accumulazione capitalistica attraverso lo sfruttamento del lavoro (1865), inteso anch'esso in maniera astratta e misurabile:

..come si misura la quantità di lavoro? Secondo il tempo che dura il lavoro (corsivi dell'A.), misurandolo a ore, a giorni, ecc. Naturalmente, per impiegare questa misura tutti i generi di lavoro vengono ridotti a lavoro medio o semplice, come loro unità di misura.⁴⁰

Se la quantità di lavoro viene misurata su un'unità giornaliera, stabilire la durata della giornata lavorativa diviene il fuoco principale del conflitto tra operaio e capitalista; la conquista delle otto ore come limite massimo del tempo destinato quotidianamente al lavoro subordinato rappresentò la meta più significativa delle lotte operaie nella seconda metà dell'Ottocento, che furono lotte lunghe e talvolta sanguinose.

³⁹ B.Adam, op. cit., p.163

⁴⁰ C. Marx: *Salario, prezzo e profitto*. A cura di V. Vitello, trad. di P.Togliatti, Roma, Editori Riuniti, 1955, p. 57

Il valore economico assegnato al tempo appare irrimediabilmente diverso in questo orizzonte da quello che emergeva nell'orizzonte del mercante del rinascimento o del banchiere calvinista: non più patrimonio da amministrare con saggezza o da investire con fede, ma merce da acquistare alle condizioni più vantaggiose o bene da difendere come condizione di sopravvivenza.

Dal momento che si afferma come forma astratta e convenzionale, il lavoro salariato finisce per differenziarsi da ogni altro genere di lavoro dipendente solo per un diverso valore attribuito all'unità di misura temporale : operai o impiegati vendono allo stesso modo il loro tempo al datore di lavoro, sia esso pubblico o privato, solo il differente costo sociale della loro formazione (in funzione anch'esso, per altro, della durata di questa) stabilisce alle ore di lavoro un prezzo diverso.

1.5 Il tempo come dispositivo di controllo e/o di formazione

Per secoli, gli ordini religiosi furono maestri di disciplina; specialisti del tempo, grandi tecnici del ritmo e delle attività regolari. Ma le discipline modificano i procedimenti di regolarizzazione temporale che hanno ereditato. Prima di tutto raffinandoli: è in quarti d'ora, in minuti, in secondi che ci si mette a contare⁴¹

Maestro a sua volta nell'analisi degli strumenti di controllo attraverso cui il potere esercita il suo dominio sugli individui, M. Foucault (1975) ha segnalato come la funzione di una sempre più rigida scansione temporale delle attività collettive, insieme a quella del controllo impersonale messo in atto attraverso l'organizzazione dello spazio, faccia parte di quelle nuove tecnologie del potere, che il dominio borghese va sostituendo alle pratiche violente e spettacolari dell'ancien régime.

Nelle istituzioni deputate alla trasmissione della disciplina, alla formazione di "corpi docili" (e la scuola è per Foucault simile in questo al carcere, all'esercito, alla fabbrica), si applicano tecniche sempre più raffinate di assoggettamento, che tengono conto del funzionamento naturale degli organismi per renderne sempre più efficace la risposta alle richieste di adattamento. E fine ultimo dell'adattamento è la produttività dell'istituzione, l'acquisizione da parte degli individui dell'apprendimento/addestramento previsto. E' a questo scopo che i

⁴¹ M. Foucault: *Sorvegliare e punire*. Torino, Einaudi, 1993, p. 164

processi, i movimenti, le fasi di apprendimento vengono scomposti nelle frazioni più minute, così da permettere

*un controllo dettagliato e un intervento puntuale (di differenziazione, correzione, castigo, eliminazione) in ogni momento del tempo; possibilità di caratterizzare, quindi di utilizzare, gli individui secondo il livello che è loro proprio nelle serie che percorrono.*⁴²

Il controllo capillare dei comportamenti individuali, il dominio sulle coscienze e sui corpi, passa attraverso l'invenzione delle scienze umane e l'allestimento di dispositivi "scientifici", che hanno nell'organizzazione funzionale dei tempi e degli spazi sociali il loro strumento principale.

L'analisi foucaultiana del profondo rapporto tra organizzazione sociale, tempo e potere, può essere usata sia come indicazione della necessità di destrutturare le istituzioni deputate al controllo, a partire dalla scuola che è la più capillare ed estesa e che appare come la più neutra⁴³, sia come sollecitazione all'uso consapevole dei "dispositivi" efficaci, come quelli temporali e spaziali, a fini di trasformazione, anziché di riproduzione, della realtà sociale. La ricerca pedagogica e didattica dovrebbe, anzi, avere come proprio specifico oggetto proprio lo studio e la predisposizione dei dispositivi che consentono a chi apprende di fare esperienze formative reali. Ad imporlo è proprio il rischio di una disintegrazione del peso formativo dell'istituzione scolastica, sottoposta da un canto alle critiche radicali di chi la vede come strumento di controllo sociale, dall'altro alle sollecitazioni efficientiste di un mondo economico che richiede solo competenze accessibili anche attraverso gli strumenti tecnologici. Come osserva M. Recalcati, la scuola del nostro tempo

*non può più essere iscritta di diritto nella serie delle istituzioni totali (il carcere, l'esercito, l'ospedale)....Il tempo della scuola non è più quello che la eleggeva come agente ideologico fondamentale nella trasmissione di una cultura di regime, ma quello di un'istituzione smarrita che si vede per un verso soppiantata nella sua funzione sociale, per l'altro verso sempre più investita di compiti che trascendono tale funzione.*⁴⁴

Sia l'obbligo scolastico che la struttura oraria delle lezioni rappresentano per Recalcati l'ambito necessario della Legge, dello statuto paterno, col quale ciascuno deve confrontarsi

⁴² M. Foucault, op.cit., p. 175

⁴³ È questo l'obiettivo polemico di I. Illich, a cui si farà riferimento nel secondo capitolo

⁴⁴ M.Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Milano, Feltrinelli, 2014, p. 9-10

per uscire dall'alveo protettivo della famiglia, per approdare all'incontro con l'Altro e alla sublimazione del desiderio. Solo nell'ora di lezione, in questo confine apparentemente impersonale e limitante, è possibile reperire la sorgente di significato, l'opportunità di scoperta che l'incontro col docente veicola.

Capitolo II

L'ORGANIZZAZIONE ORARIA DELLA SCUOLA TRA STORIA, TEORIA E PRASSI

2.1 Istituzionalizzazione e razionalizzazione del tempo nella formazione: dalla σχολή all'orario scolastico

“Il tempo di una lezione” non è sempre stato, ovviamente, quella frazione dell'orario scolastico che oggi nella scuola europea⁴⁵ varia tra i sessanta e i quarantacinque minuti, ma che comunque tutti designiamo come “l'ora” di questa o quell'altra disciplina. Sulla natura dell'orario come convenzione sociale e sulla “nascita” medievale e moderna del tempo scandito dalle ore ci hanno ampiamente istruito sia la storiografia, secondo cui è nel medioevo che *per il mercante, l'ambiente tecnologico sovrappone un tempo nuovo, misurabile, cioè orientato e prevedibile, al tempo insieme perpetuamente ricominciato e perpetuamente imprevedibile dell'ambiente naturale*⁴⁶, che la sociologia, per la quale “*..modelli temporali come andare a lavorare alle 9 del mattino, riposare secondo un ritmo di sette giorni, o strutturare le lezioni in blocchi di cinquanta minuti, ...sono soltanto una questione di convenzioni sociali.*”⁴⁷.

Questa consapevolezza, però, non toglie motivazione alla ricerca di risposte precise sull'origine dell'orario scolastico quale lo conosciamo e osserviamo oggi, come struttura rigida nella quale incasellare e coordinare le attività quotidiane di insegnamento/apprendimento: si tratterà non solo di verificare in che modo la scuola abbia rispecchiato anche sotto l'aspetto delle strutture temporali la realtà in cui era immersa, ma, anche, se motivazioni intrinseche alla scuola stessa abbiano reso necessaria l'adozione dell'attuale schema temporale. Se la storia dell'orario scolastico rientra nella più generale storia del tempo sociale, rintracciarne la eventuale specificità può forse servire a meglio

⁴⁵ Cfr. Introduzione, p.

⁴⁶ J. Le Goff, *Tempo della Chiesa, tempo del mercante*. V ed. Torino, Einaudi, 1977, p.13

⁴⁷ E. Zerubavel, *Ritmi nascosti. Orari e calendari nella vita sociale*. Bologna, Il Mulino, 1985, p.73

comprendere il rapporto tra tempo e scuola, e, forse, anche a porre le premesse per meglio analizzare il rapporto che gli insegnanti hanno col tempo a loro disposizione secondo l'*orario*.

In tale ricerca, però, ho dovuto confrontarmi con una persistente assenza di riferimenti di un certo rilievo attorno alla durata delle lezioni e al loro inquadramento temporale nel passato. Se è vero in generale quanto afferma lo storico H. Marrou, che *...la ricerca si sviluppa anarchicamente; s'accanisce, talvolta fino all'eccesso, su alcuni settori, il cui terreno è ben presto rimastato in ogni senso, mentre ne trascura altri, dai quali tuttavia dovrebbe sentirsi maggiormente attirata*⁴⁸, è anche possibile che questo sia tanto più vero in un settore complesso come quello della formazione, dove si incrociano leggi e istituzioni da un canto, teorie e pratiche pedagogiche dall'altro. Il terreno delle pratiche pedagogiche è, per l'appunto, uno dei meno esplorati dal punto di vista storico, sia perché troppo recente è il riconoscimento della importanza della loro osservazione sistematica (recente, almeno, quanto la considerazione attribuita dalla *Nouvelle Histoire* alle strutture del quotidiano e ai fenomeni di lunga durata: risalente a John Dewey la prima⁴⁹, agli storici di *Les Annales* la seconda), sia forse per altre più sfuggenti e discutibili ragioni sulle quali sarà forse possibile indagare in altre sedi.

Se e quando dell'orario scolastico la ricerca si occupa, lo fa considerandolo come aspetto dell'organizzazione del lavoro nelle istituzioni educative o come espressione della pianificazione pedagogico-didattica che assegna maggiore o minore importanza nei diversi ordini di scuola all'una o all'altra disciplina, ovvero più o meno tempo nel quadro generale delle lezioni: è possibile, da questo punto di vista, leggere la gerarchia attribuita alle diverse materie attraverso il differente "monte ore" loro assegnato dai Programmi Scolastici, o, più spesso, attraverso gli anni di corso previsti nell'insieme del curriculum,. E tuttavia, se attraverso il succedersi delle diverse istituzioni e legislazioni scolastiche riusciamo a seguire almeno parzialmente e a tratti l'evolversi di questo aspetto per così dire quantitativo o distributivo, molto meno semplice risulta rintracciare sia l'origine e la motivazione più profonda dell'inquadramento orario dell'attività scolastica, sia soprattutto la sua componente qualitativa e funzionale; in ogni caso, anche l'aspetto quantitativo e distributivo è visto in modo sommario, mentre quasi del tutto assente è la rilevazione del tempo destinato alle

⁴⁸ H.I.Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*. Roma, ed. Studium, 1950., p.11

⁴⁹ *Le fonti di una scienza dell'educazione* di J.Dewey esce nel 1929, lo stesso anno in cui viene fondata la rivista *Les Annales*.

diverse attività in cui si esplica la dialettica insegnamento/ apprendimento disciplina per disciplina, ora per ora.

2.2 Tempo e scuola nell'età classica

D'altra parte, la necessità di confrontarsi con la relazione tra la scuola e la disponibilità di tempo è suggerita anche dall'etimologia: il termine greco σχολή (*skolé*), dal quale nel primo secolo a.C. sembra che Cicerone abbia ricavato il calco latino *schola*⁵⁰, indicava infatti originariamente la pausa, l'intervallo di tempo libero da obblighi e impegni che poteva essere dedicato a coltivare lo spirito. Una disponibilità di tempo, dunque, non certo illimitata, ma libera per definizione, non solo da vincoli esterni, ma anche da regole o scansioni precise. Nulla di più lontano, insomma, dal rigido inquadramento temporale dell'attività di insegnamento nella scuola odierna. Per una ricognizione sulla scuola nell'età classica ho fatto ricorso prevalentemente al testo di H.I.Marrou: *Storia dell'educazione nell'antichità*. Roma, ed. Studium, 1950, (che tiene conto, superandoli, anche dei primi capitoli del precedente volume di W. Boyd: *Storia dell'educazione occidentale*, pubblicato in Italia nel 1959, ma edito già nel 1921). Da questi testi si evince con chiarezza che il termine σχολή corrispondeva ad una pratica educativa che non relegava la formazione in spazi e tempi rigidamente separati dalla vita di relazione, ma la realizzava al contrario nella relazione personale e profonda e nella condivisione di momenti di vita tra maestri e allievi, in una ricerca comune di elevazione spirituale la cui collocazione era la stessa delle passeggiate o dei conviti, della socialità del "tempo libero". Essa era con ogni evidenza espressione di una società che riconosceva l'attività intellettuale come privilegio distintivo degli uomini liberi e pertanto le assegnava una dignità superiore, come quella connessa alla distinzione romana tra *otium* e *negotium*.

Ben diversi dovevano essere gli spazi, i tempi e i metodi di quelle attività rivolte all'istruzione di carattere strumentale, all'insegnamento delle tecniche elementari di scrittura e di calcolo che la civiltà greca, come poi quella romana, relegava tra le necessità dei cittadini comuni:

⁵⁰ N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*. Zanichelli, Bologna, 2010. P.3

*la democratizzazione dell'educazione, reclamando un insegnamento che, destinato all'insieme degli uomini liberi, diventa necessariamente collettivo, porta con sé la creazione e lo sviluppo della scuola.*⁵¹

Così il Marrou distingue tra l'istituzione destinata all'insegnamento collettivo e quelle pratiche educative, rivolte ai singoli ed esplicitanti in un tempo "libero", che erano invece espressione di un ideale aristocratico. L'esercizio della democrazia comportò la necessità di un'istruzione, anche solo elementare, di tutti i cittadini che, ad esempio, erano chiamati ad esercitare il loro diritto di voto scrivendo sugli ὄστρακα (ostraka, pezzi di ceramica) i nomi degli uomini politici dei quali si proponeva l'esilio. Per intravedere qualche aspetto concreto di queste "scuole", occorre far ricorso a passi di opere letterarie, come le commedie di Aristofane (citate da entrambi gli storici dell'educazione), che descrivono schiere di fanciulli "marcianti in file serrate" al sorgere del sole, "anche se nevicasse fitto come farina",⁵² per recarsi non solo dal maestro di ginnastica o di musica, ma anche dal "grammatista", che insegnava per l'appunto le lettere dell'alfabeto (γραμματα). La tradizione attribuisce a Solone l'introduzione di una legislazione scritta comprendente anche l'ordinamento generale dell'istruzione, che, essendo comunque privata, doveva sottostare a leggi che garantissero l'incolumità dei fanciulli: è a questa preoccupazione che si riferisce l'unica disposizione a noi nota relativa all'orario di scuola nell'antica Grecia, o meglio, ai limiti dell'orario, dato che proibiva che le scuole (o le palestre) si aprissero prima dell'alba e restassero aperte dopo il tramonto. Ma non è affatto chiaro, in ogni caso, quanta parte della giornata occupasse l'attività di apprendimento istituzionalizzata e separata da altri aspetti della quotidianità, né "come i fanciulli trascorressero la giornata scolastica"⁵³, né tanto meno come il tempo venisse ripartito tra le diverse attività.

La sommarietà di queste indicazioni sussiste anche quando l'educazione superiore, rivolgendosi ai giovani che aspiravano ad affermarsi nella vita pubblica della polis, diventa professione retribuita con precise tariffe: sappiamo molto sui contenuti e sui metodi della innovativa attività didattica proposta dai Sofisti, ma la loro proposta, con relative richieste economiche, era trattata "in blocco" garantendo per cifre considerevoli (seppure ben presto inflazionate dalla concorrenza..) il risultato finale:

⁵¹ H. Marrou, op. cit., p. 69

⁵² H. Marrou, op. cit., p.71

⁵³ W. Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, Roma, Armando, V ed. riveduta, 1968, p.35

*Riuniscono intorno a sé i giovani che vengono loro affidati e di cui assumono la formazione completa; si ritiene che questa richieda tre o quattro anni*⁵⁴.

Insieme a quella delle successive grandi scuole di retorica e di filosofia, come l'Accademia fondata da Platone e il Liceo aristotelico (istituzioni superiori e private di dibattito e ricerca culturale, dove si realizzava appieno l'ideale greco della formazione nella σχολή), ben conosciuta è la storia delle scuole di età ellenistica, diffuse in tutte le città del mondo ellenizzato e sostanzialmente simili tra loro per organizzazione, programmi e metodi: questi aspetti ci sono noti anche in molti dettagli abbastanza articolati e precisi, mentre, ancora una volta,

*ciò che, nello stato attuale della documentazione, rimane oscuro, è come fossero divise, durante la giornata, le ore di lavoro..*⁵⁵

Lo stesso vale per la vita degli studenti nei collegi di efebi, che da Atene si erano diffusi nelle grandi città ellenistiche, di alcuni dei quali sono con gran dovizia elencate in documenti pubblici le attività degne di lode e di premio, senza che questo getti qualche luce in più sulla tempistica degli studi (in questo caso corrispondenti all'incirca ai nostri studi secondari); e il discorso non cambia per la scuola presso i Romani, modellata, dopo la conquista, su quella della Grecia. Intorno ad essa ci informano anche le esercitazioni in cui si chiedeva agli studenti di raccontare la propria giornata: testi vivaci e ricchi di particolari, dai quali non riusciamo a sapere nulla di più sugli orari oltre all'esistenza di una pausa meridiana in cui i ragazzi tornavano a casa per il pranzo.⁵⁶

Sembra fosse abbastanza chiara la necessità di una progressione dei contenuti da proporre agli allievi secondo un curriculum articolato in base all'età: sul curriculum ideale si era ampiamente soffermato Platone nelle *Leggi*, ma anche i programmi che effettivamente venivano svolti, a quel che risulta, nei diversi ordini di scuola, sembra tenessero conto di una ovvia gradualità. E' possibile anche farsi un'idea abbastanza articolata del calendario scolastico nella scuola greca e in quella romana, con le loro feste e i periodi di vacanza regolati sulle ricorrenze religiose (il che implicava, ad esempio, l'assenza di una scansione settimanale delle attività collettive, che fu introdotta a Roma solo nel primo secolo, mentre

⁵⁴ Ibid., p. 37; Marrou, op. cit. p. 81

⁵⁵ Ibid., p. 204

⁵⁶ “ “ , p. 205

essa era invece intrinseca alla società ebraica, tenuta all'osservanza dello shabbàt; una periodicità più frequente di quella mensile era però legata alle *nundinae*, gli intervalli di nove giorni tra un mercato e l'altro). La persistente genericità o assenza di riferimenti ad un vero e proprio orario scolastico, dunque, corrisponde, per un verso, al più generale orientamento delle società antiche verso una considerazione non quantitativa del tempo: in tali società, il lavoro produttivo non si misurava su segmenti temporali a cui attribuire un valore economico, e questa caratteristica intrinsecamente aristocratica si estendeva a tutti gli altri aspetti delle attività collettive; l'imprecisione degli strumenti, poi, anche quando questi divennero noti e diffusi sotto forma di meridiane o orologi ad acqua, non consentiva alcuna uniformità e affidabilità nella indicazione di un orario: la stessa durata delle ore, computate come dodicesime parti del giorno e/o della notte, variava inevitabilmente col variare della stagione (anzi, proprio alle stagioni si riferiva originariamente il termine greco ὤραι, *òrai*, col quale si designavano le leggiadre divinità femminili che presidiavano le porte del Cielo, o accompagnavano il carro del Sole).

Certo sotto l'influenza di tutta la riflessione teorica svolta nel paragrafo.. sono tentata di dar peso alla coesistenza di questa assenza di vincoli temporali nell'attività didattica con l'inesorabile durezza delle punizioni corporali riservate agli alunni (a quanto pare sempre troppo lenti o refrattari per i maestri): l'uso della sferza, addolcito in parte solo dopo il primo secolo dell'era cristiana, era lo strumento quasi esclusivo al quale la pedagogia antica faceva ricorso, e anche le proteste dei saggi al riguardo (Seneca, Plutarco, Sant'Agostino), ne danno testimonianza. Non si pensava affatto alla necessità di modulare gli interventi educativi attraverso una disciplina diversa dalla punizione corporale, non la si immaginava neanche. Nonostante si raccomandasse talora, come fa ad esempio Quintiliano, di far ricorso all'imitazione del maestro e all'emulazione fra studenti o di non saltare le tappe previste nell'insegnamento, di non pretendere di procedere troppo in fretta ai livelli di difficoltà superiori, di fatto l'ignoranza della psicologia dell'età evolutiva finiva per imporre agli allievi difficoltà e tempi del tutto insostenibili; ma poiché si faceva affidamento sulla coercizione fisica, non ci si sforzava di trovare altri metodi e altre forme di disciplina per ottenere risultati accettabili dai docenti.⁵⁷ Quanto invece la disciplina indotta dalla rigidità degli orari fosse fondamentale per coinvolgere un gruppo in un ritmo collettivo di attività condivise, o, per citare Foucault, per ottenere "corpi docili", lo intuirono il monachesimo benedettino, prima,

⁵⁷ I. Marrou, op. cit., p.359

e, successivamente, il capitalismo industriale. Insieme a pochi altri, sono questi gli snodi fondamentali nell'evoluzione del rapporto tra tempo ed educazione, il monachesimo e la prima rivoluzione industriale; è intorno alle scuole di questi periodi di svolta che si ritrova una maggiore quantità di informazioni in merito agli orari, ed è perciò su questi che ho ritenuto valesse la pena soffermarmi.

2.3 Scuola monastica e horarium

Sulla centralità del monachesimo benedettino nell'evoluzione dell'educazione in Occidente la storiografia non solo è concorde, ma offre elementi di conoscenza molto concreti, intorno ai quali si è sviluppata l'analisi di E. Zerubavel (di cui al capitolo precedente) sulla istituzione dell'*horarium* proprio come ordinamento atto a disciplinare i singoli e armonizzare la vita collettiva. La *Regola* benedettina regolava non solo l'alternarsi del lavoro manuale con la lettura dei testi sacri, ma anche ogni aspetto della vita dei monaci assegnando un tempo preciso a ciascuno, nel corso dell'anno, della settimana, del giorno, dal momento di fare il bagno o di rasarsi il capo fino all'ora dei pasti,

*arrivò a imporre un ordine artificiale temporale persino sulle attività organiche*⁵⁸

anche allo scopo che nulla interferisse col ritmo giornaliero dell'attività liturgica, con la celebrazione degli otto Uffici Divini nelle ore canoniche, scandite dal suono della campana.

Non si tratta soltanto di una svolta che riguarda in generale l'evoluzione della società occidentale: il monastero è anche “*una scuola al servizio del Signore*”, in cui l'abate ha la responsabilità di

*dare ai giovani monaci una cultura religiosa che permetta loro di seguire le funzioni e leggere la Bibbia*⁵⁹

e, almeno nei paesi celtici e anglosassoni, esso accoglieva anche giovani laici destinati alla vita secolare dopo aver ricevuto istruzione ed educazione (è in verità solo ai monasteri irlandesi e inglesi che il Boyd accredita una vera e propria attività di insegnamento e

⁵⁸ E. Zerubavel, op.cit., p. 64-65

⁵⁹ G. Mialaret, J. Vial (diretta da), *Storia mondiale dell'educazione, vol.I*. Roma, Città Nuova, 1986, p. 199

formazione culturale di base⁶⁰). Si può ragionevolmente ritenere che anche queste attività educative rientrassero nella regolarità della vita monastica, per la quale l'horarium è uno strumento di disciplina: il "lavoro" del monaco, l'*opus Dei* fatto di preghiera e attività produttiva, manuale e intellettuale, rappresenta in sé uno strumento di penitenza,⁶¹ ma ciò che mi è sembrato più interessante notare è che, secondo il Marrou, la pedagogia benedettina

*riabilita il bambino... spesso considerato come l'interprete del pensiero divino. La sua innocenza è un valore che i monaci riscoprono*⁶².

L'educazione cristiana deve non solo usare la dolcezza, ma anche rispettare una natura infantile che viene vista in una luce tutta positiva. Più diffidente nei confronti dell'adolescenza, esposta alle tentazioni della carne, la "scuola" del monastero sembra comunque aver accantonato decisamente il ricorso alla sferza; il monaco non è il "magister plagosus", con lui si può apprendere, pregare e lavorare in letizia, purchè ci si assoggetti al ritmo della vita collettiva scandita dall'*horarium*: la più severa punizione per la mancanza di puntualità sarà l'allontanamento dalla comunità.

La scuola del monastero è comunque una scuola *sui generis*, così come lo sono nel corso dell'Alto Medioevo anche le scuole episcopali, più propriamente dedite all'istruzione superiore: ciò che distingue l'insegnamento in quest'epoca, al di là dei suoi fini e dei contenuti inseriti nel totalizzante orizzonte religioso, è che esso deve essere dispensato gratuitamente dai maestri, i quali possono al massimo ricevere dei doni, ma non una mercede, un vero e proprio compenso. Anche questa proibizione era di natura religiosa, poiché entrambi i beni che l'insegnante offre ai discepoli, il sapere e il tempo, essendo doni divini, si riteneva non potessero essere venduti: di conseguenza, non emergeva alcuna necessità sociale di misurare, quantificare, tenere il conto del tempo dedicato alla scuola. Anzi, nella misura in cui i maestri erano anche "chierici", farsi pagare avrebbe potuto esporli all'accusa di simonia!⁶³

⁶⁰ W. Boyd. Op. cit.,

⁶¹ J. Le Goff, op. cit., p. 138

⁶² Ibid., p. 198-199

⁶³ G. Mialaret, J. Vial, cit. p.260

2.4 Tempo e scuola dal Medioevo alla Controriforma

Già dai primi secoli del nuovo millennio, nonostante perduri il monopolio ecclesiastico sull'educazione e sull'istruzione,

*le condizioni materiali, sociali e spirituali del sapere sono fundamentalmente trasformate*⁶⁴:

è la città che detta le sue regole, ponendo col progressivo fiorire di mestieri e professioni nuove esigenze e nuove domande alle quali anche la dottrina ecclesiastica deve adeguare le proprie risposte. Così diviene possibile parlare di una giusta mercede per il lavoro, e considerare come lavoro (pena, fatica, ma anche mezzo di salvezza) anche l'attività degli insegnanti, che spostandosi di città in città, erano costretti a vivere dei propri mezzi.

Questa nuova "professionalità" non ha però un riscontro preciso in una quantificazione del tempo speso nell'insegnamento. La Chiesa, la città, gli studenti o la corporazione assicurano il mantenimento dei docenti, concedono loro privilegi economici o giuridici, ma la corresponsione di uno stipendio in base ad un contratto che regoli anche i tempi della prestazione dovuta, l'orario di lavoro, è qualcosa che appartiene ancora al futuro. Al contrario, sia nella scuola monastica, sia nelle associazioni dalle quali hanno origine gli *Studia*, le Università medievali, sia soprattutto nei successivi collegi annessi a questi o nei *contubernia* fondati da alcuni umanisti, i contorni del tempo della formazione tendono ancora a sfumare in quelli della vita associata o comunitaria.

La Riforma protestante, invece, col suo appello al rapporto diretto e personale del cristiano coi testi sacri, inizia a mettere in campo l'idea di una universalità e obbligatorietà dell'istruzione, e con essa la necessità di definire il tempo della scuola separandolo nettamente da quello della vita, che, per i più poveri, reclamava altri bisogni: Lutero

*sapeva che molti genitori erano poveri e che il tempo richiesto per l'istruzione dei loro figli poteva sembrare tempo sprecato. Superò le difficoltà sostenendo che sia i ragazzi che le ragazze sarebbero dovuti andare a scuola solo per un'ora o due al giorno*⁶⁵

Di fatto, la riforma scolastica frutto della grande Riforma religiosa, impegnò sia i fondatori delle Chiese Protestanti che i principi e gli stati a rendere obbligatoria non solo l'istruzione

⁶⁴ J. Le Goff, *Tempo della Chiesa, tempo del mercante*. V ed. Torino, Einaudi, 1977. P, 150-151

⁶⁵ W. Boyd. Op. cit., p. 216.

elementare, ma anche quella superiore nel caso dei ragazzi più dotati, ai quali, secondo il riformatore scozzese Giovanni Knox

*si deve.. imporre di continuare gli studi, di modo che la stessa comunità possa avvantaggiarsene*⁶⁶

garantendo anche ai più poveri il mantenimento a spese della Chiesa.

Questo nuovo impulso all'organizzazione e al controllo dell'educazione, ripreso con altrettanta energia anche dalla Chiesa della Controriforma, sfociò da un lato in un ulteriore sviluppo dei collegi, dell'internato, sia con le scuole protestanti dei "Fratelli della Vita Comune" sorte in molte città dell'Europa settentrionale sia con le analoghe, ma ben più strutturate, scuole convettuali dei Gesuiti; dall'altro in un'istruzione religiosa capillare che, insieme ai catechismi, inizia a diffondere nei ceti popolari anche una nuova disciplina del tempo. Questi fenomeni sono così estesi e regolamentati che la documentazione comincia a rendere possibile una lettura delle concrete pratiche educative, e fra queste, la durata delle lezioni e la loro successione. E' a San Giuseppe Calasanzio, fondatore della Congregazione degli Scolopi, che si deve, alla fine del '500 a Roma, la prima scuola primaria gratuita destinata ai ragazzi più poveri, (oltre che, nel secolo successivo, l'istituzione e la diffusione anche in Europa centrale dei collegi più prestigiosi per l'istruzione superiore a indirizzo scientifico). Nelle sue "Costituzioni", relative alle scuole popolari, si legge, ad esempio:

DEL GOVERNO DEI COLLEGI E DELLE SCUOLE

*XI – Per queste occupazioni ed altre necessarie ... è di grande utilità la buona disposizione del tempo, vale a dire che in ore stabilite si dia un segnale al quale tutti .. accorrano immediatamente dove sono chiamati.*⁶⁷

Ancor più preciso, lo Statuto delle scuole della dottrina cristiana formulato da san Carlo Borromeo per la sua diocesi di Milano prevede tra l'altro quanto segue:

III, 7. Il priore in mancanza di un orologio si munirà di una clessidra per determinare il tempo che deve durare il catechismo, cui non si dedicherà che un'ora compreso il tempo richiesto per cantare i cantici prima del catechismo e recitare gli atti delle virtù teologali

⁶⁶ Ibid., p.228

⁶⁷ D.Balani /M.Roggero, *La scuola in Italia dalla Controriforma al secolo dei Lumi*. Torino, Loescher, 1976. p. 40

*quando sarà finito. Dopo che il priore avrà dato ordine di suonare la campanella, ogni maestro farà recitare gli atti sopra menzionati... Gli assistenti faranno poi avanzare in buon ordine i fanciulli verso il pulpito, per ascoltare con attenzione la spiegazione della dottrina cristiana, che farà il signor curato nello spazio di mezz'ora, dopo di che avranno cura che escano dalla Chiesa senza rumore e senza confusione.*⁶⁸

Sembra in queste disposizioni di intravedere la preoccupazione di rinforzare l'intervento educativo proprio con una disciplina basata sul rispetto dei tempi. Poiché queste scuole per l'indottrinamento del popolo erano le più capillarmente diffuse tra i ceti popolari, si deve a queste l'addestramento alla regolarità temporale, basata su routine di apprendimento condivise in un arco temporale preciso.

Sul fronte dell'istruzione superiore destinata alle classi dirigenti, quella impartita nei collegi dei Gesuiti, il contributo principale alla razionalizzazione dei dispositivi educativi venne dato dalla Ratio Studiorum, frutto di accurati studi e discussioni, di una lunga e approfondita ricerca e sperimentazione⁶⁹, in base alla quale vennero rette per due secoli in maniera uniforme le scuole dell'Ordine in tutta Europa. Grazie a questo impegno, si realizzò l'uniformità dei curricula e dei metodi nella formazione scolastica degli adolescenti, che ebbe la sua conferma nel prestigio acquisito dall'istituzione, e sul cui esempio si modellarono le scuole degli altri ordini religiosi a cui la Controriforma cattolica affidò il suo piano di riconquista delle coscienze. Anche questa standardizzazione del quadro generale favorì l'istituzione di precisi quadri orari.

2.5 La razionalizzazione del tempo nell'educazione: “scuole normali” e “Sunday School”

Se è vero che già la pedagogia della Controriforma introduce elementi di razionalizzazione del tempo nella scuola, dobbiamo però osservare che, dopo due secoli di tale “regime”, la critica illuministica alla pedagogia gesuitica si rivolgerà non solo al suo formalismo, al dommatismo, al conformismo indotto dai suoi principi e metodi, ma, curiosamente, anche all'inefficienza, intesa come rapporto tra il tempo speso da ogni studente e i risultati ottenuti:

⁶⁸ Ibid., p. 36

⁶⁹ W.Boyd, op.cit., p. 232

Dio buono! Le cognizioni che acquistiamo nei collegi possono egli chiamarsi cognizioni? che fassi dopo dieci anni che s'impiegano, sia per prepararsi a entrarvi, sia ad affaticarsi nel corso delle diverse classi?.. Or, è questo il frutto che una nazione debba tirare dall'educazione della sua gioventù? Fra mille scolari ch'anno fatto i loro corsi di belle lettere e di filosofia, trovandosene appena dieci che siano in istato di esporre chiaramente e con intelligenza i primi elementi della religione, che sappiano scrivere una lettera, che possano distinguere una buona ragione da una cattiva, un fatto provato dall'altro che non lo è.

E inoltre:

Non v'è fanciullo che nel collegio, o per prepararsi a entrarvi, non sia costretto a lavorare otto o nove ore ciascun giorno. Io dimando solamente quattro o cinque ore di classe, ove la fatica sia principalmente pel maestro, ove faccia lavorare i fanciulli dinanzi ad esso..⁷⁰

Di queste osservazioni (dal sentore spiacevolmente attuale..) è autore un pedagogista relativamente poco noto, come René de la Chalotais, contemporaneo di Rousseau, al quale il Boyd attribuisce meriti superiori alla sua fama⁷¹, soprattutto come efficace polemista e promotore della scuola statale affidata a laici. Il grande dibattito pedagogico che dall'Illuminismo prende avvio si affanna intorno ai principi, agli obiettivi, ai metodi, mentre i governi più o meno illuminati approntano nuovi quadri legislativi per riformare l'istituzione scolastica, soprattutto rendendo obbligatoria l'istruzione elementare: in questi interventi la preoccupazione per l'efficienza si estende ai problemi più concreti, come l'adozione comune di una tecnica mnemonica per l'apprendimento, mentre l'esemplare rigore dell'amministrazione asburgica introdusse l'uso di registri per la condotta e il profitto degli alunni e di diari per le lezioni⁷². In queste scuole per il popolo, per le quali le disposizioni ministeriali stabilivano che *nelle classi il numero degli alunni non deve superare il numero di cento*⁷³, la simultaneità dell'insegnamento (*gli scolari della medesima classe debbono ammaestrarsi tutti insieme*)⁷⁴ diveniva condizione essenziale per aspirare ad un minimo di efficienza (o forse soltanto di sopravvivenza..), senza alcuna illusione, peraltro. Infatti la stessa amministrazione asburgica si preoccupava di raccomandare

⁷⁰ D. Balani /M.Roggero, op. cit., p. 122, 126

⁷¹ W. Boyd, op.cit.,p.336

⁷² D. Balani /M.Roggero, op. cit., p. 181

⁷³ N. D'Amico, op.cit. p. 16

⁷⁴ D. Balani /M. Roggero, op. cit., p.190

*per la gioventù già licenziata dalle scuole,...singolarmente pei figli di operai”, allo scopo di “rinfrescare e assodar vieppiù la memoria delle cose imparate, l’istituzione di due ore di ripetizione nei giorni di domenica dopo le sacre funzioni pomeridiane, le quali ripetizioni si faranno dal maestro nelle solite scuole sotto l’ispezione del parroco o del suo vicario. A queste ripetizioni interverranno i giovani fino ai vent’anni.*⁷⁵

Scuole domenicali, dunque. Il tempo dei ragazzi delle classi popolari sarà conteso alla scuola dalle esigenze delle famiglie in difficoltà economiche fino oltre l’istituzione dell’obbligo scolastico e del divieto del lavoro minorile; ed è anche per questo che vengono istituite scuole domenicali, perché il giorno del Signore è l’unico libero dal lavoro. L’altro motivo che sta alla base di questa istituzione, che ebbe un grande sviluppo in Inghilterra a partire dalla seconda metà del XVIII secolo, è da ricercarsi nella funzionalità di queste scuole rispetto all’addestramento dei figli dei lavoratori alla disciplina richiesta dal sistema di fabbrica, col suo rigidissimo rispetto dei tempi e con le sue richieste di quella morigeratezza dei costumi che si sperava di ottenere non abbandonando il tempo libero dal lavoro all’inattività e alla sregolatezza. Alla relazione tra il tempo del lavoro, come viene organizzato dalla prima Rivoluzione industriale, e il tempo dell’insegnamento/apprendimento rivolto ai ragazzi delle classi lavoratrici, è dedicato il paragrafo 5.3 del testo di A. Perulli: *Il tempo da oggetto a risorsa*⁷⁶. Citando gli studi di E. P. Thompson e T. W. Laquer⁷⁷, la Perulli mette bene in luce la funzione svolta nelle *Sunday Schools* dalla rigida scansione temporale delle attività didattiche:

*Il tempo della classe era minuziosamente diviso e regolato dal tempo meccanico: c’erano determinati minuti per fare l’appello, alcuni altri per pregare, tre minuti per distribuire i libri, quaranta per leggerli, venti minuti di ricreazione..*⁷⁸

La puntualità veniva indicata come “*la caratteristica più importante del buon insegnante*”, la sua mancanza additata come un pericoloso esempio:

*il ritardo conduce alla ribellione studentesca ed è pertanto un «diavolo radicale»*⁷⁹.

⁷⁵ D. Balani /M. Roggero, op. cit., p.191

⁷⁶ A. Perulli, *Il tempo da oggetto a risorsa*. Milano, Franco Angeli, 1996

⁷⁷ E. P. Thompson, *Rivoluzione industriale e classe operaia in Inghilterra*. Milano, Il Saggiatore, 1969

⁷⁸ Ibid., p. 149

⁷⁹ “ “ p. 150

L'aspetto più significativo è poi che questa inosservanza della puntualità sia sanzionata da multe, da trattenute sull'eventuale stipendio proporzionate alla misura del ritardo, e calcolate già a partire da un solo minuto *"rispetto al più vicino orologio della chiesa"*.

L'equazione tempo-denaro è ormai compiuta e la scuola ha il compito di installarla saldamente nelle coscienze, anche se già dal Seicento controriformista, in una società ancora prevalentemente rurale, abbiamo visto insinuarsi la disciplina temporale come fattore decisivo dell'educazione delle classi popolari, tanto più necessario quanto più va aumentando la popolazione scolastica.

In relazione a questo aumento, si rendeva necessario superare il sistema tradizionale di rapporto uno a uno col maestro (sistema che poneva ormai sempre più gravi problemi di disciplina): a questo scopo rispose anche l'assegnazione dei posti individuali nella classe studiata minuziosamente sulla base della distinzione fra gli allievi secondo i più svariati criteri (M. Foucault cita in proposito J. B. La Salle e la sua *Conduite des écoles chrétiennes* del 1704), intervento che permetteva il controllo completo della classe, usando anche la collocazione di ciascun allievo come premio/punizione o come accorgimento disciplinare basato su valutazioni molto sottili delle caratteristiche individuali. Così si organizza

*lo spazio scolare come una macchina per apprendere, ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, punire*⁸⁰.

Allo stesso modo, l'uso "razionale" del tempo non solo permetteva che si svolgessero ordinatamente anche attività multiple seguite contemporaneamente da più istruttori (come avveniva nelle scuole che praticavano il mutuo insegnamento, secondo il metodo iniziato in Inghilterra da Bell e Lancaster), ma soprattutto consentiva, per così dire, lo sfruttamento intensivo di tutte le sue potenzialità e il tendenziale azzeramento degli sprechi.

2.6 Orario scolastico e finalità istituzionali

Per arrivare ad una effettiva istituzionalizzazione e razionalizzazione del tempo nella scuola italiana, occorrerà attendere la serie estenuante delle riforme che verranno prodotte prima dal Regno d'Italia, che eredita sistemi scolastici diversi sforzandosi di uniformarli, poi dal

⁸⁰ Ibidem, p.160

fascismo, con la sua pretesa di controllo generalizzato e di “educazione nazionale” e infine dalla Repubblica, con i suoi sforzi di realizzazione del diritto costituzionale all’istruzione e, in un secondo momento, di adeguamento alle esigenze di una scuola “europea”. In tutte queste tappe che conducono all’attuale realtà dell’orario scolastico, l’uniformità dei quadri orari settimanali nei diversi ordini di scuola diviene un dato costante; quando verranno introdotte variazioni, esse riguarderanno l’estensione (tempo parziale, tempo prolungato o tempo pieno, settimana lunga o settimana corta) e la possibilità di deroghe (in particolare, relativamente alla durata degli “spazi” orari, variabile dai 60 ai 45 minuti a seconda delle esigenze del territorio), l’adattamento alle realtà sociali e geografiche.

Il senso, che le successive, e talvolta divergenti, riforme scolastiche messe in atto lungo i decenni della storia repubblicana in Italia hanno attribuito al tempo nella scuola, è quello di una risorsa da mettere a bilancio in modo differente a seconda dell’orientamento di fondo nei confronti dell’istruzione pubblica. Si tratta di una risorsa che può/deve essere incrementata in relazione alla preoccupazione “democratica” di rimuovere gli ostacoli per la effettiva crescita culturale di tutti gli studenti, aumentando il tempo a disposizione degli insegnanti per intensificare gli interventi didattici (estendendo l’orario complessivo, ma anche prevedendo ore di recupero) o semplicemente per garantire una più prolungata presenza degli alunni a scuola grazie anche alle ore di “sorveglianza ” (pre-scuola, mensa, intervallo). Oppure, in relazione alla preoccupazione “liberale” o “liberista” di sottrarre all’esclusivo controllo dello Stato centrale, insieme ai contenuti e alle risorse economiche, anche il tempo dell’educazione, si pretende di restringerlo o estenderlo a seconda delle esigenze delle famiglie, di fatto approdando però ad un accorciamento del tempo destinato alla didattica nella scuola, e della durata stessa dell’obbligo scolastico (è la cosiddetta “scuola dell’autonomia”). Analogamente, alcune riforme hanno esteso, altre hanno sacrificato, il tempo destinato alle discipline umanistiche o a quelle tecnico-scientifiche, a seconda della destinazione più o meno “popolare” di questo o quell’altro ordine di scuola, della affermazione di una sfera autonoma della cultura alla quale ogni formazione deve dare accesso o dell’adeguamento dell’istruzione alle esigenze del mondo della produzione (esemplare in questo senso l’abolizione delle ore di latino dall’istruzione obbligatoria).

In ogni caso, però, la risorsa tempo viene strutturata, da almeno tre secoli, per segmenti orari, secondo un quadro che risponde alla concezione cronometrica del tempo. Al di fuori della scuola, al livello della formazione superiore, altre modalità di uso del tempo vengono oggi

praticate e/o sperimentate: è il caso della formazione a distanza o dei workshop, in cui la flessibilità nella messa a disposizione o nell'uso del tempo vengono accolte sul presupposto di un orientamento al risultato e di una capacità ormai raggiunta di autoregolazione da parte dei soggetti adulti.

Si può osservare qui incidentalmente che diverse critiche sono state avanzate in maniera ricorrente al peso eccessivo che l'istituzione scolastica ha assunto nella società moderna anche rispetto alla sua componente temporale; la più radicale verrà condotta negli anni Settanta da Ivan Illich in *Descolarizzare la società* (1971): a partire dall'analisi del costo sociale sempre più elevato della formazione e della scolarizzazione di massa, Illich denunciava il sistema scolastico come incapace di generare effetti reali nella promozione culturale e professionale degli individui, che a suo parere si produce in buona parte indipendentemente dalla scuola, nell'interazione sociale continua e motivata liberamente.

*..i più acquistano la maggior parte della loro cultura fuori della scuola, oppure anche a scuola, ma solo perché la scuola in alcuni paesi ricchi è diventata un luogo in cui si passa segregati una parte sempre crescente della propria vita*⁸¹.

Con veemenza polemica, la sua denuncia contro l'istituzione che fagocita non solo tanta parte dei bilanci degli stati democratici ma anche *“tutto il tempo e le energie di chi ne fa parte”*, si colora di rimpianto verso un passato in cui si imparava in famiglia o nei più diversi luoghi di esperienze sociali, un passato in cui non esisteva la “fanciullezza” come categoria separata dell'esistenza, da accudire, ammaestrare e moralizzare in una *enclave* speciale:

*I bambini comparvero in Europa contemporaneamente all'orologio da tasca e agli usurai cristiani del Rinascimento.*⁸²

L'utopia critica di Illich guarda ad un futuro in cui liberamente famiglie e individui decidano i tempi e le risorse da destinare alla propria formazione, oltre che gli orientamenti e gli obiettivi di questa, servendosi di aiuti statali mirati e di strumenti che sembrano evocare alcuni caratteri degli odierni *social network*.

La realtà è, però, che attorno alla scuola, ossia alla formazione dei bambini e degli adolescenti, con un continuo processo di perfezionamento durato alcuni secoli, la società

⁸¹ I. Illich, *Descolarizzare la società*. Milano, Mondadori, 1972, p.27

⁸² Ibidem, p.48

occidentale nel suo complesso ha costruito una impalcatura di “unità prefissate di tempo” che fungono da cornice e confine entro cui si esplicano le attività didattiche e si rende possibile agli studenti l’esperienza formativa.

L’impalcatura costituita dall’orario consente anche di sviluppare quella che la Adam chiama *la coreografia dell’ingente movimento di alunni verso e dentro la scuola*, nonché il coordinamento di tutte le attività, i ritmi, le cadenze, i punti fissi su cui la regolarità del quotidiano si appoggia garantendo a tutti i soggetti coinvolti ordine e prevedibilità.⁸³ Questa stessa struttura sembra rispondere a un fine educativo sopraordinato e implicito: quello di trasmettere alle nuove generazioni la disciplina del tempo, non solo come condizione per l’apprendimento di ogni altro contenuto di rilevanza didattica e formativa, ma anche come struttura concettuale portante, quasi che il tempo quantitativo, o cronometrico, fosse *il tempo* nella sua accezione fisica e/o metafisica. L’interiorizzare questa concezione sociale del tempo rimanendovi immersi in modo irriflesso lungo tutto il percorso formativo fa sì che essa venga assolutizzata, considerata come una dimensione oggettiva con la quale l’esperienza soggettiva del tempo, le previsioni, le aspettative, le capacità di pianificazione, entrano talora in conflitto, imponendo scelte o generando frustrazioni.

*..il tempo cronometrico è una risorsa finita. Ciò significa che solo un tanto può essere fatto in un’unica lezione; solo un tanto può essere pigiato in un anno di insegnamento: qualsiasi materiale aggiuntivo richiede una riprogrammazione. ..Gli insegnanti potranno dover cancellare alcune parti di un corso, al fine di poter insegnare nuove cose importanti nello stesso lasso di tempo.*⁸⁴

Oppure dovranno sacrificare la comunicazione interpersonale e l’accoglienza dell’imprevisto. In ogni caso, difficilmente troveranno il tempo per fare di tutto ciò oggetto di riflessione e di discussione. Ed è appunto su questo possibile conflitto, sui vissuti, sulle decisioni e sulle considerazioni che esso eventualmente genera negli insegnanti, che si è svolta buona parte della ricerca sul campo.

⁸³ B. Adam, *Timewatch. Per un’analisi sociale del tempo*. Milano, Baldini e Castoldi, 2005, p.117-119

⁸⁴ *Ibid.*, p. 120-121

2.7 Disposizioni vigenti in merito alla durata della lezione nella scuola secondaria superiore

Il mondo della scuola è sempre stato interessato da processi di cambiamento e trasformazione, un esempio è dato dalla riforma della scuola superiore che oggi sta attraversando un periodo di crisi di identità nell'impossibilità di comprendere le richieste delle riforme che non sempre tengono conto delle realtà locali. Per meglio comprendere gli aspetti di cambiamento si è scelto di illustrare in sintesi gli interventi apportati dalla legge di riforma Gelmini del secondo ciclo di istruzione, entrata in vigore dall'anno scolastico 2010/2011. La legge ha cambiato di molto l'organizzazione precedente per offrire un panorama più chiaro per le scelte delle famiglie: 6 licei, 11 istituti tecnici suddivisi in 2 settori con 11 indirizzi, istituti professionali suddivisi in due settori e 6 indirizzi:

“Tutti gli studenti, a conclusione del primo ciclo di istruzione, esercitano il proprio diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino al conseguimento di un titolo di studio o di almeno una qualifica triennale entro il 18° anno di età nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione (D.Lgs. n. 226/05, D. Lgs n. 76/05 e legge n. 40/07).

Gli elementi unificanti del secondo ciclo sono

-Saperi e competenze relative al nuovo Obbligo di istruzione (DM n: 13907)

-Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione (D. Lgs. N. 226/05, Allegato A)”⁸⁵.

Dall'anno scolastico 2010/2011, sempre con la riforma Gelmini, le ore di lezione sono riportate alla durata di 60 minuti, o meglio le scuole devono garantire agli studenti un orario complessivo di lezioni corrispondente al monte ore annuale assegnato al corso di studi⁸⁶, calcolato su ore di 60 minuti, com'è espressamente detto al punto 1.3 ("Le ore di 60 minuti") della "Guida alla nuova scuola secondaria superiore"⁸⁷.

Il numero delle ore di lezione si riduce in tutti gli indirizzi per rendere più possibile il carico orario delle lezioni per gli studenti recependo così le indicazioni degli organismi internazionali (OCSE). Dunque un quadro orario snello (si tratta di ore effettive di 60 minuti

⁸⁵ Legge di riforma, http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html

⁸⁶ Per l'organizzazione oraria dei diversi istituti si allega tabella

⁸⁷ Linee guida alla scuola secondaria superiore Miur 2010, www.istruzione.it

*anziché di 50 come nel precedente ordinamento) che garantisce la giusta autonomia e flessibilità alle scuole (20% nel biennio iniziale e nell'ultimo anno, 30% nel secondo biennio, e ancora di più, fino al 40%, negli istituti professionali), inteso ad avvicinarsi alla scuola di altri paesi europei.*⁸⁸

Gli obblighi di lavoro di un docente sono stabiliti dagli articoli 28 e 29 del CCNL⁸⁹ e sono articolati in attività di insegnamento ed in attività funzionali all'insegnamento.

Per i docenti della scuola secondaria di I e II grado sono di 18 ore settimanali⁹⁰. In caso di un orario inferiore alle 18 ore, il professore deve completarle mediante la copertura di ore disponibili in classi collaterali, in interventi didattici educativi integrativi, o con l'utilizzazione di eventuali ore di supplenze. Il tempo stabilito per contratto non è lo specchio del complesso lavoro di un insegnante: non mostra l'intenso flusso di attività, responsabilità e impegni che un insegnante attento realizza nella sua quotidianità lavorativa e che spesso va ben oltre il limite previsto dall'orario⁹¹

Il profilo di un insegnante oggi non si esaurisce solo con un'attività di insegnamento in aula, ma si tratteggia in contorni che richiedono una molteplicità di aspetti, capacità di lavorare in team, interazione continua con una molteplicità di attori interni ed esterni alla scuola, ricerca di risposte alle esigenze del mondo esterno, cercando di creare nuove forme di progettualità in linea con la proposta curricolare. Nel panorama europeo sono stati distinti 15 profili di articolazione della professionalità, dalla partecipazione nello staff di direzione, sino a specializzazioni extra curricolari.⁹² Una ricerca condotta in Piemonte (P. Nervo 2012) su 124 istituti ha mostrato l'eterogeneità dei compiti assunti dai docenti, con alcune differenziazioni tra livelli diversi di scolarità; le scuole modulano l'organizzazione delle risorse professionali

⁸⁸ Ibidem

⁸⁹ Articolo 28 del ccnl 2006/2009 del 29 novembre 2007 (<http://www.orizzontescuola.it/node/16913>)

⁹⁰ Per gli insegnanti di scuola dell'infanzia sono 25 ore settimanali, per gli insegnanti di scuola primaria 22 ore, più 2 ore da dedicare in modo flessibile alla programmazione didattica dei docenti operanti sulla classe.

⁹¹ Va precisato che, l'attività funzionale all'insegnamento, quantificate in circa 80 ore annuali, è costituita da ogni impegno inerente alla funzione docente e previsto dai diversi ordinamenti scolastici (preparazione delle lezioni, preparazione e delle esercitazioni, correzione degli elaborati, rapporti individuali con le famiglie, scrutini ed esami); mentre le ore aggiuntive quantificate in circa 80 ore annuali, (art 25 del CCNL) consistono in attività funzionali all'insegnamento deliberate dal collegio docenti nell'ambito delle risorse disponibili in coerenza con il POF, (Coordinamento, progettazione, vicariato, assistenza tutoriale, attività di aggiornamento...)

⁹² L. Dordit, *Profilo professionale dell'insegnante standard di competenza-Analisi comparativa in campo europeo*, Agosto 2013.

in conformità a specifiche esigenze, condizionate da fattori eterni (tipologia dell'utenza, localizzazione territoriale) e interni (grado dell'istituzione, disponibilità individuale, competenze professionali esistenti, scelte 'indirizzo da parte del dirigente scolastico).⁹³

Nella ricerca si è distinta la peculiare funzione dei docenti centrata sulla didattica da ciò che è definita "attività funzionale all'insegnamento"⁹⁴ che comporta una diversa prospettiva e articolazione del tempo lavorativo del lavoro insegnante. La didattica non si esaurisce solo nelle attività intenzionali mirate a raggiungere gli apprendimenti previsti: rilevanza didattica hanno anche: " *i comportamenti quotidiani degli insegnanti (le azioni, le attività, le routine) ma anche i loro gesti, le loro proposizioni, che costituiscono le interazioni, le verbalizzazioni.*"⁹⁵ Sono state dunque tutte le attività osservabili nel tempo scandito da un suono di campanella d'inizio, e un suono di campanella di fine a costituire l'oggetto di osservazione e indagine .

Dall'anno scolastico 2010/2011 (riforma Gelmini, quarto governo Berlusconi) le ore di lezione sono riportate alla durata di 60 minuti, o meglio le scuole devono garantire agli studenti un orario complessivo di lezioni corrispondente al monte ore annuale assegnato al corso di studi⁹⁶, calcolato su ore di 60 minuti, com'è espressamente detto al punto 1.3 ("Le ore di 60 minuti") della "Guida alla nuova scuola secondaria superiore"⁹⁷.

*Il numero delle ore di lezione si riduce in tutti gli indirizzi per rendere più possibile il carico orario delle lezioni per gli studenti recependo così le indicazioni degli organismi internazionali (OCSE). Dunque un quadro orario snello (si tratta di ore effettive di 60 minuti anziché di 50 come nel precedente ordinamento) che garantisce la giusta autonomia e flessibilità alle scuole (20% nel biennio iniziale e nell'ultimo anno, 30% nel secondo biennio, e ancora di più, fino al 40%, negli istituti professionali), inteso ad avvicinarsi alla scuola di altri paesi europei.*⁹⁸

Inoltre il dettato dell'art. 5 del DPR 275/99 parla di possibilità di organizzare in modo flessibile l'orario complessivo del curriculum e quello destinato alle singole discipline nel

⁹³ Professione: *l'orario dei docenti oltre i luoghi comuni in* Scuola e formazione n9/10, set/ott. 2014

⁹⁴ Legge di riforma, http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html

⁹⁵ C. La Neve in *La pratica d' insegnamento*, (2006) Bari, La Terza ed. pp 8

⁹⁶ Per l'organizzazione oraria dei diversi istituti si allega tabella

⁹⁷ Linee guida alla scuola secondaria superiore Miur 2010

⁹⁸ Ibidem sito

*rispetto del monte ore annuale, pluriennale o di ciclo previsto per le singole discipline*⁹⁹. In nessun dispositivo normativo della "Riforma Gelmini" si fa riferimento, direttamente o indirettamente, alla abrogazione della possibilità di ridurre l'orario delle lezioni.

E' pur vero che gli organi competenti in materia sono gli organi collegiali (collegio docenti e consiglio di istituto), che decidono sulla base delle condizioni della propria scuola come organizzare l'orario.

Pertanto: il CM 620 - 3 ottobre '97 demanda alla scuola la decisione di ridurre l'ora di lezione per motivi di necessità.

Il DM 234 - 26/6/2000 - Art. 3 prevede che, se nel POF si adotta un'unità di lezione diversa dall'ora, i minuti residui si recuperano nell'ambito del curriculum.

L'accordo 27 luglio 2000 - l'Articolo unico conferma che anche con l'autonomia (dal 1 settembre 2000) le norme sull'orario di lavoro dei docenti restano quelle già vigenti.

Una buona regolamentazione dell'orario scolastico è garanzia di tutela per tutti gli insegnanti in servizio nell'istituzione scolastica questo avviene distribuendo le ore di ciascuna disciplina in maniera articolata nell'arco della settimana, e collocando, nei limiti del possibile, le ore di una stessa disciplina in modo equilibrato, soprattutto per quelle con un forte carico orario, nell'arco della mattinata. L'orario definitivo segue l'orario provvisorio che in genere è in vigore nel primo periodo dell'anno scolastico e permette variazioni, a seconda delle esigenze dei docenti a tempo determinato di completare il loro orario. L'orario è in funzione della gestione e dell'organizzazione dell'Istituto e può essere modificato dal dirigente scolastico in qualsiasi momento per far fronte a nuovi interventi organizzativi del servizio.

⁹⁹ Ibidem

Capitolo III

LA RICERCA EMPIRICA

3.1 Il disegno di ricerca

La prima parte di questo lavoro ha esplorato l'argomento chiave della ricerca: come l'insegnante di scuola superiore utilizza il tempo a sua disposizione per il lavoro in classe.

La ricerca è stata condotta integrando continuamente il lavoro teorico di riflessione sui testi, e quello empirico di elaborazione degli strumenti e di acquisizione e valutazione dei dati.

Il procedere della ricerca ha visto alternarsi fasi di studio e riflessione sui testi degli autori di riferimento, progettazione della modalità della raccolta dati, e analisi progressiva degli stessi ai fini di un riorientamento dei passaggi successivi. Le varie fasi non hanno assunto una progressione lineare ma ciclica e ricorsiva: *nel senso che la riflessione teorica, man mano che procede, ritorna su elementi osservativi già analizzati, per rileggerli alla luce delle nuove acquisizioni oppure per riutilizzare il materiale empirico in nuove interpretazioni collocate ad un livello superiore di astrazione, intrecciando così diversi livelli di analisi.*

Tabella n.1: sintesi delle fasi di lavoro

Fasi	Cosa è stato fatto	Come è stato fatto	Con quale scopo
1) Ricerca del Tema	<ul style="list-style-type: none"> - Riflessione sull'esperienza professionale - Individuazione di alcuni motivi ispiratori nel panorama culturale contemporaneo e negli studi pregressi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confronto e valutazione dell'ipotesi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuazione del tema - Formulazione di ipotesi di ricerca e degli obiettivi di ricerca
2) Ricerca bibliografica	<ul style="list-style-type: none"> - Autori di riferimento, - Ricerche correlate, - Letteratura, - Documentazione significativa - Legislazione scolastica 	<ul style="list-style-type: none"> - Ricerca di letture, - Schedature di testi, - Confronto e colloquio, - Incontri. 	<ul style="list-style-type: none"> - Costruzione del quadro teorico di riferimento.
3) Ricerca dei metodi	<ul style="list-style-type: none"> - Scelta dei paradigmi in relazione alla tematica, al contesto, ai soggetti coinvolti e agli obiettivi della ricerca. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confronto con le ricerche pregresse, - Valutazione delle azioni da intraprendere. 	<ul style="list-style-type: none"> - Scelta delle azioni di ricerca, degli strumenti e dei contesti.
4) Ricerca sul campo	<ul style="list-style-type: none"> - Pianificazione e predisposizione degli strumenti. - Individuazione delle scuole e dei partecipanti. 	<ul style="list-style-type: none"> - I focus group, - l'osservazione diretta e documentata, - le interviste semi-strutturate, - la trascrizione e la documentazione delle azioni svolte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valutazione della rilevanza della domanda di ricerca - Raccolta dati.
5) Analisi dei dati	<ul style="list-style-type: none"> - Aggregazione dei temi ricorrenti, - Individuazione dell'unità di analisi, - Ricerca di elementi salienti: <i>“ancoraggi, sporgenze, inciampi e metafore”</i>, utili per fare emergere le diversità. 	<p><u>Aspetto Quantitativo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Individuazione delle regole per la codifica e la categorizzazione. - Sintesi grafica. <p><u>Aspetto Qualitativo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - analisi testuale, - individuazione di aree tematiche, - comparazione - interpretazione. 	<p>5.2 Rispondere alla domanda di ricerca.</p>

3.2 Il tema

Il tema della ricerca è la condotta e l'organizzazione temporale che l'insegnante agisce in classe nella sua pratica di insegnamento. La ricerca nasce dalla necessità della ricercatrice, esperita come insegnante sia individualmente che collegialmente, di esplorare e chiarire i modi di intendere e gestire il tempo del lavoro formativo e dalla possibilità di esplorare un aspetto poco indagato della professione docente nella scuola secondaria.

Mediante l'osservazione è stato indagato l'agire quotidiano del docente di scuola media superiore durante l'ora di lezione in modo da capire che uso fa del tempo e perché e quali siano gli elementi al fine di esplicitarne le motivazioni e quegli elementi di consapevolezza che precedono il suo agire o che emergono nel momento in cui viene esplicitata l'indagine sull'uso del tempo.

3.2.1 L'approccio epistemico

Come dice Dewey, “ le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i “problemi” fondamentali dell'indagine pedagogica; esse sono l'unica fonte di problemi fondamentali su cui si deve indagare”.¹⁰⁰ Gli educatori sono quindi i protagonisti della ricerca educativa:

*La realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative*¹⁰¹

La pratica professionale riguarda sempre la persona nella sua totalità ed è sempre sociale, a partire da ciò che viene detto con il linguaggio, simboli e immagini, ma anche da ciò che viene rappresentato attraverso gli strumenti usati, i documenti prodotti, le procedure codificate, i ruoli e include anche tutte le relazioni implicite, i non detti, le regole empiriche inespresse, le intese implicite e le visioni comuni del mondo. (Garfinkel, 1946, Wenger 2007)

¹⁰⁰ J. Dewey, *Le fonti dell'educazione*, la Nuova Italia, Firenze 1967, p. 24; corsivo nel testo

¹⁰¹ Ibidem, p.23

Un sapere, quindi, che non è recuperabile nei libri e che non corrisponde alla tipica «gerarchia della conoscenza» che caratterizza l'impostazione di molti percorsi formativi: la conoscenza di base, la conoscenza applicata, le abilità operative della pratica quotidiana.¹⁰²

Oggi, la funzione del docente non ha più a che fare solo con le abilità disciplinari e con i contenuti da trasmettere ma si sviluppa all'interno di una relazione in cui è necessario pensare alle emozioni, ai sentimenti, ai vissuti che determinano le modalità di apprendimento dell'alunno. E' evidente che al docente è richiesta una professionalità che contempla non solo la sua preparazione disciplinare e tecnica ma anche le competenze per cogliere e gestire le dinamiche relazionali che vengono attivate dall'apprendimento.

A queste riconosciute competenze può essere giustapposta quella relativa alla gestione del tempo: se ad una prima considerazione questa, più che una competenza, appare come espressione dello stile professionale individuale, ad una riflessione più approfondita emerge come una delle abilità pratiche su cui è necessario costruire, attraverso l'esplorazione e la condivisione, una sedimentazione di esperienze utili a comprendere, valutare ed eventualmente modificare le pratiche stesse. D'altra parte, anche i comportamenti che caratterizzano lo stile personale rientrano, come sottolinea Laneve, in un concetto più ampio ed esaustivo di didattica.

*Oggetto di analisi della ricerca didattica non sono soltanto i fatti didattici, bensì i processi attraverso i quali i membri di una realtà scolastica o di una classe si relazionano. Oggetto di studio sono pertanto i comportamenti quotidiani degli insegnanti (le azioni, le attività, le routine), ma anche i loro gesti, le loro proposizioni, che costituiscono le interazioni, le verbalizzazioni nonché i tanti comportamenti, minimi e apparentemente irrilevanti, che gli alunni esprimono.*¹⁰³

Nel mondo della pratica educativa c'è un sapere del fare scuola che viene agito. Ma del quale non restano indizi. E' un sapere essenziale, che viene dall'esperienza, poiché è un sapere che si costruisce affrontando pensosamente nel quotidiano il lavoro dell'insegnare. Fermenta il difficile lavoro del fare scuola, ma di esso non rimane traccia. E' un sapere che i docenti costruiscono per trovare risposte concrete ed efficaci ai problemi che individuano nella loro

¹⁰² D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*. Bari, Dedalo 2007, p. 39

¹⁰³ A. Laneve, in *La pratica di insegnamento* F. Damato, D. Salamida, A. Schiedi, V. Vinci, Carocci Roma 2010, p. 8

pratica: lo costruiscono da soli pensandolo quando nel tempo a casa preparano le azioni didattiche, e insieme agli altri, quando si trovano a discutere sia nei contesti formalmente deputati alla progettazione didattica sia nei contesti informali dove, condividendo domande e dubbi, si intrecciano pensieri sul fare che, tessuti insieme, generano prospettive pedagogiche capaci di inverare di senso la pratica quotidiana. I giovani docenti, gli apprendisti che entrano nel mondo della scuola, faticano a impadronirsi di questa expertise proprio perché non è formalizzata¹⁰⁴

La motivazione fondamentale dell'approccio che privilegia *lo studio delle prassi educative concretamente in atto (dimensione empirica) con i loro punti di forza e di debolezza*” si riassume dunque nel fatto che “ *svolgendo una funzione euristica permette di ripensare alla progettualità educativa in termini pedagogicamente avvertiti e retroagire sui costrutti teoretici, per renderli sempre più adeguati a leggere e orientare l'agire educativo nel tempo in cui si vive.*¹⁰⁵

3.2.2 Il paradigma metodologico

Nel corso dell'osservazione è stato possibile arrivare a formalizzare un modello, qui inteso non in senso prescrittivo, bensì esclusivamente descrittivo, in quanto utilizzato come rappresentazione semplificata delle azioni svolte, mirata a segnalare, enfatizzandoli, gli aspetti di volta in volta ritenuti rilevanti, significativi sia per i soggetti coinvolti sia per la ricercatrice: *...proprio al fine di garantire che il metodo non sia concepito come un format, che s'impone sul flusso della realtà educativa, al ricercatore viene suggerito di interpretare la grounded theory research non come un percorso predefinito, ma come una mappa in via di continua elaborazione.*¹⁰⁶

Si tratta di un metodo di indagine che permette di osservare senza pregiudizi adattandosi alla realtà, studiando il fenomeno, accettando di essere all'interno di un processo che si dipana e che impegna in un confronto costante sull'azione svolta con la conseguenza che il ricercatore, come fenomenologo, mette tra parentesi «il già noto» e evidenzia «la scoperta».

¹⁰⁴ L.Mortari, *Dire la pratica, la culture del fare scuola*, a cura di I. Mortari B.Mondadori Milano, 2010 p.1

¹⁰⁵ A. Porcarelli, in *NUOVA SECONDARIA RICERCA Polisemia della nozione di ricerca in pedagogia:nodi problematici in ordine alla valutazione* n 6, 2014 pp. 27

¹⁰⁶ L.Mortari, *Cultura della ricerca in pedagogia*, Roma:Carocci 2007 pp. 54

La complessità dell'argomento, nel quale entrano in gioco sia aspetti oggettivi che aspetti della soggettività, presuppone una lettura della realtà che ricorra a differenti percorsi metodologici. La ricerca empirica nel campo delle scienze umane “legittima il ricorso a quelli che vengono definiti ‘mixed methods’, metodi misti (Tashakkori, Teddlie, 2003), che autorizzano l’uso in una stessa ricerca di metodi qualitativi e quantitativi”¹⁰⁷.

Secondo il metodo fenomenologico-eidético si è cercato di far emergere i significati dell’esperienza vissuta così come percepita dai soggetti coinvolti nella ricerca (Mortari 2007). La narrazione in prima persona è ormai riconosciuta come strumento epistemologico valido ai fini di una descrizione della realtà intesa non in senso positivistico: “Se si accetta l’assunzione bruneriana secondo la quale la narrazione può essere concepita come un’arte discorsiva che “organizza l’esperienza”, allora “il narrare costituisce lo strumento per la costruzione di significato”¹⁰⁸. Tuttavia perché acquisti rigore e dunque una valenza epistemologica occorre che si tratti di una narrazione guidata dal ricercatore in modo da far emergere “gli snodi che si valutano essenziali”¹⁰⁹ e ciò che di significativo è stato individuato ai fini dell’esplorazione della realtà osservata. In quest’ottica il ricercatore è un soggetto che costruisce insieme agli individui, o ai gruppi che partecipano alle indagini, le conoscenze e le riflessioni sui dati di ricerca (Liverta Sempio, 1998)

3.3 Rassegna dei contributi

E’ emersa fin dall’inizio la difficoltà di individuare studi e ricerche empiriche che affrontassero congiuntamente i diversi aspetti dell’oggetto da indagare: l’ordine di scuola e il contesto, l’organizzazione oraria di una lezione e la conduzione di questa da parte del docente in situazione.

Due sono i principali elementi di novità del presente lavoro di ricerca: da un lato, il settore disciplinare, che non è più esclusivamente quello della didattica (pur rimanendo questa il focus principale) ma quello più generale delle scienze della formazione; dall’altro la popolazione indagata, che è composta esclusivamente da adulti che insegnano nella scuola secondaria di secondo grado; inoltre, la focalizzazione sui vissuti piuttosto che sugli aspetti

¹⁰⁷ L.Mortari: *Ricerzare e riflettere, la formazione del docente professionista* Roma, Carocci, 2009

¹⁰⁸ Ibidem, pag.51

¹⁰⁹ Ibidem, pag 57

organizzativi e istituzionali, di cui pure si è tenuto conto. Le ricerche esaminate si muovono per lo più nell'ambito della indagine sociologica (Adam, Leccardi, Perulli), o di quella psicologica (Ricci Bitti, Vicario, Hammond). Le ricerche nel campo più strettamente pedagogico (Damiano¹¹⁰ sul tempo pieno 1977), riguardano ordini di scuola diversi nei quali è stata applicata l'estensione del tempo scuola e dove pertanto si sono intensificate le ricerche, mentre la scuola superiore ha mantenuto nel tempo la stessa struttura oraria salvo le sperimentazioni di cui si è visto nel capitolo secondo. Gli studi rivolti alla scuola superiore si concentrano sugli accorgimenti didattici che garantiscono l'efficacia nella gestione del tempo¹¹¹.

Interessanti suggestioni sono emerse dalla ricerca di Marianella Sclavi, *A una spanna da terra. Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia*¹¹², presa in considerazione in quanto rivolta al contesto della scuola superiore e all'esame delle pratiche didattiche messe in atto in un arco di tempo limitato, sebbene più esteso dell'ora di lezione. L'autrice ha condotto una ricerca secondo il metodo Shadowing, seguendo "come un'ombra" due studentesse liceali nel corso di una giornata di scuola. I capitoli dedicati all'osservazione della lezione frontale del docente forniscono un modello di raccolta dati basato sull'osservazione e sull'intervista dei docenti. La ricerca etnografica svolta dalla Sclavi attraverso il confronto fra due realtà culturali diverse (quali il liceo statale romano e il liceo pubblico statunitense) suggerisce la necessità della contestualizzazione, oltre a quella di uno sguardo attento alle specificità che possono emergere nella comparazione.

Le ricerche sul time budget (M. Fraire, 2004)¹¹³, che costituiscono un utile modello per l'elaborazione degli strumenti di indagine, sono però rivolte all'uso del "tempo umano giornaliero", ovvero alla distribuzione delle diverse attività nella giornata da parte di diverse categorie di cittadini.

La ricerca empirica sui vissuti relativi al tempo nella scuola è stata effettuata in ambiti e contesti ben diversi da quello individuato nella presente ricerca, mentre lo studio recente: "*O*

¹¹⁰ E. Damiano, *Adro, tempo pieno* Brescia : La scuola, 1977

¹¹¹ Karen L. Westberg, Francis X. Archambault, Jr., Sally M. Dobyms and Thomas J. Salvin The Classroom Practices Observation Study, *Journal for the Education of the Gifted* 1993 16

¹¹² M. Sclavi, *A una spanna da terra, Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia, e i fondamenti di una metodologia umoristica*, Milano, B. Mondadori, 2003.

¹¹³ Fraire, M., (2004). *I bilanci del tempo e le indagini sull'uso del tempo : time budget studies (TBS), time use surveys (TUS) : metodologie di rilevazione e analisi statistica dei dati sull'uso del tempo umano giornaliero*. Roma : CISU.

tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo a simultaneidade" (2012) Universidad de Bahiado estado da Bahia departamento de educao compiuto da M. De Seusa, che indaga sulla gestione del tempo scolastico ponendo l'accento sul vissuto degli insegnanti si applica ad un contesto di scuole elementari pluriclasse dell'isola di Salvador de Bahia (2012)¹¹⁴.

In questo particolare contesto, per più di un aspetto ben lontano da quello in cui si è svolta la presente ricerca, e tuttavia proprio grazie a questo particolarmente significativo, due aspetti risultano determinanti nel definire una condizione di lavoro: uno è quello della pluriclasse, della compresenza di alunni con differenti obiettivi di apprendimento, e l'altro è la subordinazione della presenza in classe degli studenti a fattori esterni; in quel contesto, infatti, è il tempo naturale, l'alternarsi delle maree, a determinare periodicamente un ritardo obbligato nell'ingresso delle classi, dal momento che tutti i bambini aiutano le famiglie nella raccolta dei frutti di mare quando la marea cala: ritardo scontato ma non esattamente prevedibile nella durata. Gli insegnanti, che attendono in classe il rientro degli studenti, sono pertanto impegnati continuamente ad ottimizzare le loro pratiche assecondando la dominanza dei tempi esterni alla scuola su quelli stabiliti dall'istituzione, ma anche ad adattarsi alla gestione della contemporaneità di attività multiple e diversificate (simultaneità) rendendo flessibile il rapporto fra gruppo classe, tempi e proposte didattiche. L'eccezionalità di queste condizioni costringe la ricercatrice ad una riflessione sul tempo quale oggetto esso stesso di apprendimento: nella necessità di trovare una misura della conduzione e organizzazione temporale del proprio lavoro che non dipenda esclusivamente dal vincolo orario, l'insegnante trova il proprio ritmo nell'adattarsi all'altro.

Interessante in questa ricerca è anche il rimando ad autori che costituiscono riferimento principale quando si voglia considerare il tempo come sintesi simbolica¹¹⁵ socialmente appresa e come risultato dell'incontro con l'altro¹¹⁶: premessa teorica da cui prende le mosse anche la presente ricerca (cfr. primo capitolo)

Nella realtà esplorata dalla presente ricerca, l'attività dei docenti è rigidamente inquadrata nel tempo dell'istituzione, con la conseguenza che diviene necessario considerare preliminarmente l'aspetto quantitativo della loro gestione del tempo. Nel chiarire questo

¹¹⁴ De Seusa, M. "*O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo a simultaneidade*", 2012 Universidad de Bahia do estado de Bahia Departamento de Educação

¹¹⁵ N. Elias, *Saggio sul tempo*, Bologna, Il Mulino, 1986

¹¹⁶ E. Levinas *Dio la morte e il tempo*, a cura di s. Petrosino, Jaca book, Milano 1996

aspetto, fondamentale è apparso il contributo delle ricerche di Barbara Adam (1995): a suo parere, considerare il tempo cronologico, misurabile, è, per un verso, appropriato all'osservazione della realtà scolastica, dato che le attività e gli eventi del mondo della scuola sono in gran parte imperniati sugli orari, i programmi, il calendario, e considerato inoltre il fatto che anche la ricerca sociologica *si basa sul tempo come quantità misurabile, sequenza lineare e struttura ciclica. Anch'essa si occupa di misurare la velocità dei cambiamenti, la durata e la periodicità*¹¹⁷. Ma, aggiunge, oggi .. è appurato che il tempo cronometrico costituisce solamente un aspetto, estremamente parziale e specifico, della complessità dei tempi sociali, e quindi che la sua validità come strumento di ricerca è limitata¹¹⁸. Si tratterà di non considerare disgiunti i diversi aspetti della variabile "tempo" nello studio dell'insegnamento/apprendimento, e di integrare lo sguardo che insiste "sullo stanziamento e la gestione del tempo" - *i quando, quanto spesso, in che ordine e a che velocità* - in un'ottica più ampia.

Funzionale al raggiungimento delle finalità della ricerca appare la riflessività: *La funzione del pensiero riflessivo è quella di trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un dubbio, di un'oscurità, di un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa*¹¹⁹.

Shön sottolinea il fatto che: *Sia la gente comune sia i professionisti spesso riflettono su ciò che fanno, a volte perfino mentre lo fanno. Stimolati dalla sorpresa, tornano a riflettere sull'azione e sul conoscere implicito nell'azione. C'è qualche fenomeno enigmatico, problematico o interessante che l'individuo sta cercando di affrontare. Quando egli cerca di coglierne il senso, riflette anche sulle comprensioni implicite sulla sua azione, che fa emergere, critica, ristrutturare, e incorpora nell'azione successiva.*¹²⁰

Questo vale, come già messo in evidenza, non solo per il ricercatore ma anche per i soggetti che rispondono alla ricerca, per i quali questa è il momento della sorpresa, della scoperta della possibilità di esplicitare la comprensione del proprio agire e dunque della possibilità di ristrutturarlo.

¹¹⁷ B.Adam, Time watch. Milano, Baldini & Castoldi Dalai, 2005, p. 132-133

¹¹⁸ B.Adam, ibidem

¹¹⁹ J.Dewey, how you think, Heath, Boston 1933, p 172

¹²⁰ D. A. Schon, *Il professionista riflessivo.*, (1983). Bari: Dedalo pp 282.

3.4 Gli obiettivi della ricerca

La ricerca didattica deve sia conoscere i fatti nel concreto, sia orientare l'educazione o l'insegnamento. Nel primo caso si tratta di studiare una realtà (momento descrittivo), nel secondo di produrre orientamenti (momento orientativo). Modalità interdipendenti, che consentono di conoscere l'azione e di migliorarla e orientarla alla luce dei fatti (Grassilli, 2003). Nella complessità della realtà scolastica, anche il semplice livello descrittivo implica una problematizzazione dell'esistente e diviene preliminare alla elaborazione di nuovo orientamenti.

Si è ritenuto perciò di poter individuare i seguenti obiettivi:

- Esplorare in che modo la pratica lavorativa degli insegnanti in aula si struttura sul tempo istituzionalmente dato nella scuola superiore: osservare quali strategie applicano per gestire il tempo a loro disposizione, quale consapevolezza hanno di tali strategie e il valore che attribuiscono alla dimensione temporale del loro lavoro.
- Analizzare le rappresentazioni del tempo e i vissuti espressi dagli insegnanti rispetto alla dimensione temporale di una lezione e il loro grado di soddisfazione nei confronti dell'impiego che essi stessi ne fanno. Quali diverse percezioni, rappresentazioni emergono dai loro discorsi; quali significati i docenti attribuiscono all' "idea di tempo" del loro lavoro.
- Contribuire a migliorare la conoscenza della realtà della scuola non per potenziare i dispositivi di controllo, ma per mettere in luce le pratiche degli insegnanti e le loro scelte nell'affrontare i problemi concreti, ovvero descrivere l'esistente nell'ipotesi che attraverso la riflessione sulle pratiche educative si apra la consapevolezza di possibilità diverse dell'agire educativo stesso.
- Ipotizzare un percorso di ricerca-azione sulla dimensione del tempo come risorsa e come argomento di riflessione (problematizzazione) sia nella pratica professionale che nel percorso di formazione dei docenti.

3.4.1 La domanda di ricerca

L'esplorazione condotta è stata guidata dalla domanda: «Se la dimensione del tempo è vissuta dagli insegnanti di scuola superiore come risorsa e/o come problema» Se è vero che spesso il tempo *può essere più subito che controllato dall'educatore*¹²¹, esso può essere vissuto come limite (che si vorrebbe superare e che può generare insoddisfazione), e/o come opportunità (che consente invece di percepire l'efficacia nella gestione del proprio agire). In linea con la Grounded Theory è stata formulata una domanda di ricerca in modo ampio così che un vero e proprio centro di interesse possa emergere soltanto nel corso dell'indagine stessa.

3.5 Il processo di ricerca

Tenendo conto quindi sia delle caratteristiche generali della popolazione indagata, sia della particolarità degli aspetti da indagare, la ricerca sul campo ha assunto nel suo procedere due aspetti: uno qualitativo mediante il coinvolgimento e la partecipazione personale del ricercatore nelle interazioni con gli altri. in ragione dell'esigenza di definire quale oggetto dell'analisi l'*individuo nella sua interezza* rendendo ogni singolo partecipante *parte attiva* del percorso di ricerca sviluppato (Corbetta, 2003); uno quantitativo mediante la rilevazione e la raccolta di dati relativi alla suddivisione dell'unità oraria di lezione nelle singole attività omogenee che la compongono, allo scopo di individuare ricorrenze e comunanze nei fenomeni, tali da poter indurre a processi di generalizzazione.

Questo duplice sguardo è conforme alla natura sistemica della realtà osservata. In linea con la teorizzazione del sistema ecologico operata da Bronfenbrenner dobbiamo considerare la lezione, che è la realtà osservata, come un microsistema all'interno di una realtà più complessa che ha diversi livelli composti dalla legislazione scolastica, con ruoli e tempi da essa dati, dai valori stabiliti condivisi. In un certo senso è come se il macrosistema contenesse anche delle «matrici» che caratterizzano e qualificano tutte le strutture a lui sottostanti dato che esse sono dotate di particolari "isomorfismi" (Bronfenbrenner 1979). E' questo che rende possibile la ricorrenza di procedure abituali e consolidate, e da tale uniformità di dati reali discende la necessità e la legittimità dell'approccio quantitativo della ricerca. All'interno di ciò che è comune e ricorrente perché appartiene al dato istituzionale e macrosistemico, la dimensione relazionale della lezione interroga le scelte individuali e implica i vissuti:

¹²¹ A. Rezzara(2015) *L'educazione come dispositivo* PGRCO,Milano

l'indagine di tipo qualitativo riguardo alle motivazioni di tali scelte potrebbe a sua volta essere fonte di cambiamenti nel macrosistema permettendo di avviare un percorso di consapevolezza e di riflessione sull'esistente.

Il percorso intrapreso in queste due direzioni ha richiesto inevitabilmente un mix di strumenti. Le tecniche di rilevazione adottate, sono state il focus group l'osservazione, la cronistoria e l'intervista semi-strutturata.

a) La fase esplorativa ha permesso di definire con chiarezza il tema, di mettere a fuoco la domanda e di guidare l'indagine predisponendo la strutturazione di altri strumenti di ricerca (grounded theory research).

b) La fase pilota: ha risposto all'esigenza di immergersi nel contesto e di raccogliere informazioni utili sull'agire dei soggetti osservati. "L'osservazione è diversa "dal semplice guardare poiché è uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico"¹²². In questa fase è diventata strumento di rilevazione finalizzata all'esplorazione/conoscenza del lavoro d'aula.

Le autorappresentazioni rilevate nella prima fase, se da un lato confermavano la rilevanza del tema scelto, dall'altra rimandavano alla necessità di "andare a vedere per conoscere", abbandonando la posizione di chi appartenendo abitualmente come attore alla stessa realtà che si trova ad esplorare deve perciò come ricercatore distanziarsi dal noto adottando uno sguardo di scoperta. *Quello che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.*¹²³

Questa prima fase di rilevazione si può considerare una ricerca di sfondo: l'impressione che si riceve al primo contatto con la realtà sotto osservazione. Dalla ricerca di sfondo emergono le linee problematiche e le criticità con cui ci si imbatte nella fase di accesso al campo d'indagine. È in questo passaggio che si è contestualizzato il problema formulato nella fase di disegno di ricerca, adattandolo progressivamente alla realtà empirica in esame, scoprendo gli aspetti su cui insistere nelle rilevazioni successive. La ricerca ha privilegiato come focus di osservazione le azioni degli insegnanti in interazione con il gruppo classe e le pratiche didattiche, allo scopo di rilevare la gestione dei tempi, il ritmo e la durata delle attività. Le

¹²² S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998,

¹²³ M. Sclavi: *A spanna da terra* Milano, Bruno Mondadori, 2005

attività svolte dai docenti durante la lezione venivano annotate in tempo reale, procedendo a rilevarne la successione a intervalli di 5 minuti.

c) La fase esplicativa, l'analisi dei dati: il processo di analisi dei dati non è un percorso lineare, con un punto certo d'inizio e uno di fine; infatti, è la fase più complessa e a rischio di disorientamento, non è possibile pensare alla fase di raccolta e di analisi dei dati come a due momenti distinti. Per questo è stato adottato un procedimento ricorsivo e iterativo che ha previsto lo spostamento continuo dalla raccolta all'analisi dei dati: le due pratiche si sono sviluppate a tratti con fasi alterne a tratti con fasi parallele. Per quanto riguarda l'aspetto quantitativo si è proceduto in maniera deduttiva individuando delle regole per la codifica e la categorizzazione. Per quanto riguarda l'aspetto qualitativo si è adottata l'analisi testuale con una procedura induttiva emergenziale, individuazione di aree tematiche, comparazione e interpretazione.

Capitolo IV

L'OSSERVAZIONE: il lavoro sul campo

Nell'iniziare il lavoro di indagine si è proceduto a raccogliere le parole chiave relative al tema individuato in modo da cogliere anche visivamente i nodi da affrontare, di individuare gli elementi centrali del processo di indagine¹²⁴.

La fase successiva è stata un approfondimento della ricerca bibliografica per definire il quadro teorico e metodologico sulla scorta degli autori di riferimento.

In seguito la ricerca è stata rivolta all'individuazione e alla scelta del contesto dove si sarebbe svolta l'osservazione, prestando un'attenzione sia all'insieme dei docenti delle scuole sia ai singoli docenti da osservare durante il loro lavoro d'aula.

4.1 Il contesto di ricerca

La scuola superiore di secondo grado.

Il mondo della scuola è sempre stato interessato da processi di cambiamento e trasformazione. In una situazione di crisi, chiamare in causa il cambiamento come elemento di complessità che accresce le difficoltà, non risolve i problemi perché è la scuola che sta perdendo la consapevolezza di dover guidare il cambiamento, di conseguenza, le scuole lo stanno subendo. Un esempio è dato dalla riforma della scuola superiore che oggi sta attraversando un periodo di crisi di identità nell'impossibilità di comprendere le richieste delle riforme che non sempre tengono conto delle realtà locali. Per meglio comprendere gli aspetti di cambiamento si è scelto di illustrare in sintesi gli interventi apportati dalla legge di riforma Gelmini del secondo ciclo di istruzione

“Tutti gli studenti, a conclusione del primo ciclo di istruzione, esercitano il proprio diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino al conseguimento di un titolo di studio o di almeno una qualifica triennale entro il 18° anno di età nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione (D.Lgs. n. 226/05, D. Lgs n. 76/05 e legge n. 40/07).

¹²⁴ Vedi allegato n1 mappa

Le scuole superiori dove si sono svolte le tre le fasi di ricerca sul campo, sono due licei: il liceo Scientifico F. Enriques di Lissone e il liceo Classico e Scientifico M. Curie di Meda. Due Istituti tra loro poco differenziati in rapporto sia all'ubicazione territoriale, all'indirizzo di studi e allo specifico patrimonio di esperienze di ciascuno di essi. La scelta è stata guidata dalla disponibilità offerta dai dirigenti scolastici a condurre la ricerca e a coinvolgere i docenti: testimoni privilegiati.

Il territorio dove sono situati i licei è la Brianza, area della Lombardia a nord di Milano¹²⁵ due licei raccolgono una popolazione scolastica di circa 1.150 studenti proveniente da diversi centri della provincia di Monza Brianza.

Il contesto territoriale è intensamente urbanizzato e caratterizzato da un alto livello di industrializzazione; vi sono prevalentemente aziende di piccole e medie dimensioni, spesso a conduzione familiare, in rapido sviluppo. I settori di attività tradizionali della Brianza sono anche soggetti ad una forte pressione competitiva (ad esempio l'arredamento) che costringe le aziende a collocarsi creativamente sul mercato per quanto concerne sia il design sia lo stile di commercializzazione. Un'area che ha subito negli ultimi anni profondi cambiamenti, con la chiusura delle fabbriche e l'avvio di attività destinate ad incrementare l'offerta di lavoro nel breve termine.

Nella realtà in cui sono inseriti sono anche in rapido sviluppo le infrastrutture e i servizi, a causa dell'alta concentrazione abitativa e produttiva. Nel territorio vi sono opportunità culturali di un certo rilievo, non sempre utilizzate e messe in rete. Significativa è anche l'attenzione alle problematiche sociali e abbastanza praticato il volontariato.

Nel 2011, un'indagine tra gli studenti iscritti a questi Licei ha confermato la provenienza degli alunni da oltre 50 comuni concentrati su sei direttrici, prevalentemente determinate dalle linee di trasporto esistenti. Un'area soggetta anche a un ingente flusso immigratorio e di trasformazione. In questo contesto sono rilevabili, dall'osservatorio scolastico, unitamente ai molti fenomeni di sviluppo, anche diversi elementi di crisi e mutamento nel modello familiare, nella disgregazione della vita giovanile, nella progressiva crisi dell'impresa artigiana e di settori tradizionali della piccola impresa, nell'invadenza dalla grande

¹²⁵ Il territorio della Brianza comprende quasi tutta la provincia di Monza e della Brianza, la parte meridionale delle province di Lecco, la parte sudorientale della provincia di Como, una piccola parte della provincia di Milano, il totale della superficie è di 879,8 Km gli abitanti sono 1.207.150, la densità abitativa è di 1372 ab/km

distribuzione commerciale, nella fatica alla riorganizzazione dei servizi pubblici specie in riferimento al territorio ed alla viabilità.

a) Il Liceo scientifico “F. Enriques” di Lissone

Il Liceo scientifico F. Enriques nasce come sezione staccata del Liceo Scientifico “Paolo Frisi” di Monza nell’a.s. 1982 – 83, per soddisfare l’esigenza di espansione allora in atto della scolarizzazione secondaria. Nell’a.s. 1986 – 87 diventa autonomo e si insedia presso il centro scolastico Europa Unita di Lissone. Sul territorio il liceo Enriques si è conquistato la fama di scuola “seria e severa, ma umana” perché il livello di preparazione offerto dalla scuola è alto, ma il clima in cui vivono gli studenti è sereno e il dialogo con i docenti è sempre possibile.

*La scelta della scuola superiore nel territorio è orientata sia alla preparazione tecnico – professionale, per acquisire competenze richieste dal mondo del lavoro (o della professione), sia ad un corso di studi liceale che, privilegiando una formazione di carattere globale, consente di accedere con maggiore facilità alle facoltà universitarie. Una tale ambivalenza costituisce uno stimolo per il nostro Istituto: impegna tutti a cercare strategie di formazione capaci di offrire strumenti e conoscenze adatti ad affrontare percorsi di studio ed obiettivi diversificati.*¹²⁶

La struttura e l’organizzazione dell’Istituto vengono riportate sul sito della scuola¹²⁷

Gli alunni che frequentano l’anno scolastico 2012/13 il Liceo Enriques sono complessivamente 620 suddivisi in 26 classi.

I docenti sono 81 di cui 62 a tempo indeterminato.

b) Il Liceo scientifico e classico “M. Curie” di Meda

Il Liceo scientifico statale si insedia a Meda (MI) nell’anno scolastico 1970-1971, come sede staccata del Liceo scientifico «Frisi» di Monza (MI) e del Liceo scientifico «Majorana» di

¹²⁶ Dal Pof liceo F. Enriques di Lissone per esteso sul sito MIIs00700A@istruzione.it

¹²⁷ Ibidem

Desio (MI). Diventa autonomo il primo ottobre 1974 anche con una prima sezione di liceo classico, viene intitolato a Marie Curie.

La scuola liceale, in tutta la sua tradizione, si caratterizza come una forma d'istruzione che ha come obiettivo specifico quello di fornire agli studenti una preparazione culturale ampia, solida e strutturata, resa possibile non solo dall'acquisizione delle conoscenze, ma soprattutto dall'educazione dell'intelligenza come capacità di accostarsi in modo autonomo alle discipline proposte. Si intende quindi perseguire una formazione culturale che metta in grado i giovani di affrontare la complessità contemporanea e apprezzare ciò che è valido della tradizione e della civiltà europea, perché si aprano al mondo intero e comprendano le dinamiche della situazione attuale, interagendo positivamente con essa. Attraverso lo studio del passato e l'analisi del presente, il Liceo si propone di elevare la qualità culturale degli studenti, favorendo l'acquisizione di un metodo critico efficace, esercitato su contenuti disciplinari precisi e disponibile al confronto dialettico, per raggiungere l'educazione ad un'attitudine critica quale fondamento di libertà, esercizio di democrazia, presupposto d'incontro con la diversità e l'alterità entro l'orizzonte della tolleranza e del rispetto solidale¹²⁸.

La struttura e l'organizzazione dell'Istituto vengono riportate in appendice¹²⁹

Gli alunni che frequentano l'anno scolastico 2012/2013 il Liceo Curie sono complessivamente 787, 346 al biennio e 441 al triennio. Gli iscritti allo scientifico sono 522, allo scientifico, opzione scienze applicate sono 89 e al classico 176. Le classi della scuola, 21 nello scientifico, 5 nello scientifico opzione scienze applicate e 10 nel classico, tutte collocate nella sede di via Cialdini 185, Meda.

I docenti delle discipline costituenti i piani di studio dei tre indirizzi liceali (scientifico, classico, scientifico opzione scienze applicate) sono

c) Orario dell'attività didattica in adozione nei due licei

L'orario dell'attività didattica è stato ricondotto a 60 minuti per unità temporale, come da indicazioni ministeriali, e si configura come segue:

¹²⁸ Dal Pof liceo M. Curie di meda consultabile sul sito MIPS20000P@pec.istruzione.it

¹²⁹ Ibidem

Tabella n.2: orario

Prima Campana	8.05 – 8.10
Prima ora	8.10 – 9.10
Seconda ora	9.10 - 10.10
Terza ora	10.10 - 11.10
Intervallo	11.10 - 11.20
Quarta ora	11.20 - 12.20
Quinta ora	12.20 - 13.20
Intervallo	13.20 - 13.30
Sesta ora	13.30 - 14.30

Di sabato l'orario delle lezioni termina entro le 13.10

Gli alunni possono entrare nelle aule a partire dalle 8.00.

I docenti devono essere presenti in classe dalle 7.55

4.2 I partecipanti

I soggetti coinvolti nell'indagine sono stati complessivamente 144 docenti di 42 tra Licei e Istituti statali superiori lombardi. I professori scelti dovevano esemplificare i diversi insegnamenti presenti nelle scuole e restituire il più possibile la realtà della scuola superiore. Per la parte relativa all'aspetto quantitativo della ricerca si è proceduto attraverso l'invito rivolto a 44 corsisti TFA negli anni 2011 e 2012 a partecipare alla ricerca come osservatori. Dalle loro osservazioni sono state prodotte anche 74 cronistorie e ciò ha consentito di avere a disposizione una maggiore ricchezza di dati.

Al termine I docenti osservati sono stati 144 rispondenti, con leggera prevalenza del genere femminile (52,1%) rispetto a quello maschile (47,9%).

Tra i docenti coinvolti, 111 sono tutor¹³⁰ (77,1%), mentre 33 non tutor. Tali rilevazioni sono per la maggior parte documentate (51,4%), e dirette (27,1%). I self report hanno registrato il 21,5% del totale.

¹³⁰ Con il termine "tutor" si indica un docente che sia per anni di servizio che per esperienza maturata è stato individuato dal D.S. per accogliere in classe gli studenti in formazione.

I docenti svolgono la loro professione maggiormente nei licei (53,5%) e negli istituti professionali (35,4); solo l'11,1% dei soggetti coinvolti insegna negli istituti tecnici. Di tutti questi, il 43,1% svolge il proprio operato all'interno dell'ultima classe della scuola superiore, il 18,1% insegna al quarto anno, il 16% al secondo, il 13,9% al terzo ed infine solo il 9% del campione segue le prime classi.

Dal totale dei soggetti coinvolti sono stati individuati 24 docenti, sui quali condurre la ricerca nella fase esplorativa ed esplicativa¹³¹ (osservazione diretta, focus group e interviste).

4.3 La scelta degli strumenti e la raccolta dati

5.3 I focus group

L'obiettivo principale di un focus group è quello di creare un processo di comunicazione che determina la qualità delle informazioni: l'interazione fra i partecipanti è la principale risorsa cognitiva. Questo processo di comunicazione è costituito, generalmente da tre fasi:

1. l'individuazione degli elementi da acquisire,
2. lo sviluppo di una conversazione dinamica tra i partecipanti sui temi selezionati,
3. la sintesi di quanto appreso attraverso il focus¹³²

Il focus group è apparso strumento utile per esplorare il contesto e orientare la ricerca e ha consentito di individuare strategie interpretative e di categorizzazione: tutti i focus effettuati sono stati finalizzati alla rilevazione delle diverse voci degli insegnanti partecipanti.

Il focus group iniziale è stato ritenuto lo strumento più adatto per avviare la fase esplorativa: la flessibilità di questo strumento ha dato modo sia di indagare se fosse possibile condurre una ricerca sull'argomento scelto e generare l'ipotesi di ricerca mettendo a fuoco la problematica, sia di conoscere le diverse percezioni e rappresentazioni che emergevano dai discorsi dei docenti nel riflettere sulla loro gestione del tempo in classe e di individuare e predisporre altri

¹³¹ Tabella n 1 n2 pp 14, pp 20

¹³² I. Acocella, *I focus group: teoria e tecnica*, Milano, Franco Angeli, 2008

strumenti di indagine. Il focus group è una tecnica entrata di recente nella ricerca educativa, utilizzata sia in ricerche di carattere nazionale (Monitoraggio dell'Autonomia e altre indagini promosse dal MIUR negli anni 1998-2001), sia all'interno di percorsi d'indagine avviati autonomamente dalle scuole

La fase esplorativa, avviata con il primo focus group, ha permesso di definire con chiarezza il tema, di mettere a fuoco la domanda e di guidare l'indagine verso una prima classificazione e categorizzazione (grounded theory research) e predisporre altri strumenti di ricerca.

La selezione dei partecipanti è avvenuta in base agli obiettivi proposti e all'individuazione della scuola dove era possibile effettuare il focus.

Il liceo scientifico Enriques di Lissone è stata la scuola individuata.

Al focus hanno partecipato 12 docenti, anche un'osservatrice esterna che è stata presentata all'inizio della discussione e che ha avuto cura di registrare l'incontro e prendere appunti; sono stati illustrati gli obiettivi dell'incontro e le modalità di svolgimento della discussione in gruppo con i riferimenti normativi in materia di privacy¹³³ e sul consenso previsto dalla legge in merito al trattamento dei dati. Questo si è reso necessario e tutelante in quanto l'incontro è stato audio registrato per tutto la sua durata. Le presentazioni iniziali e la brevissima autobiografia lavorativa hanno scaldato l'atmosfera e dato il via alla discussione che ha seguito la seguente scaletta, una questione route (Krueger, Casey, 2003) pianificata precedentemente.

133 allegato

Tabella n.3: scaletta focus group

Partecipano un gruppo di insegnanti invitati a discutere sul loro rapporto con il tempo durante il loro lavoro.

- h 14,30 presentazione del moderatore e dell'osservatore,

- dichiarazione di intenti della ricerca: esplorare l'ambito del tempo, il costrutto del tempo negli insegnanti,

- richiesta di assenso dell'uso del registratore giustificato dalla metodologia avviata.

- giro di presentazioni nome di battesimo breve sintesi autobiografica, "da quanto tempo insegno, quale disciplina insegno",

- distribuzione dei fogli sui quali scriveranno. Tempo concesso circa 10 min.

1) Ora vi chiedo "Se pensate al tempo scrivete quello che vi viene subito in mente"

- Ritiro i fogli, si mischiano, ne pesco uno, leggo, pausa, eventualmente ne leggo un altro.....

-seconda domanda:

2) "Come organizzi il tempo nella tua lezione, quali attività fai durante la lezione, a quali cose dai precedenza?"

(possiamo far emergere aspetti disciplinari, organizzativi, didattici, inoltre l'aspetto pratico delle routine...)

3) Quando ti senti soddisfatto/a, quando non ti senti soddisfatto/a, perché...."

4) Distribuzione fogli con l'indicazione di scrivere senza troppo pensare..

"Qual è la prima cosa che pensi quando la lezione finisce".

Ritiro.

Ringrazio

La richiesta di “scrivere a caldo” *la prima cosa che viene in mente quando si pensa al tempo* è stata funzionale sia a concedere il tempo necessario alla riflessione grazie al processo di scrittura che a dare successivamente avvio alla discussione in una forma sufficientemente impersonale e anonima attraverso la lettura di uno scritto raccolto e scelto a caso dal ricercatore.

La richiesta finale “scrivete la prima cosa che pensate quando suona la campana di fine lezione” ha permesso ai partecipanti di “chiudere la discussione” lasciando anche che tutte le affermazioni si uniformassero in un pensiero finale attorno ad una “durata che termina”.

Le domande centrali sono state scelte, in base all’esperienza di insegnante della ricercatrice, in modo che fosse possibile conoscere come ciascuno svolge la lezione dando ordine agli eventi. Si è chiesto cioè di segnalare le loro “precedenze”, utilizzando questo termine come quello che permette alla soggettività di ognuno di dar voce a ciò che si fa “prima” e per quale motivo.

Si è stabilito per la discussione, un tempo (15-20 minuti circa) sufficiente a consentire a tutti la possibilità di esprimersi e di far emergere nuove idee in merito al tema.

I partecipanti non si sono sentiti chiamati in causa troppo spesso, nella conduzione si è avuto cura che nessuno passasse “inosservato”. Il materiale registrato è stato trascritto successivamente in tempi brevi, a cui poi è seguita la revisione per la comprensione e l’analisi dei dati.

Il focus group ha avuto lo scopo di dare inizio alla costruzione di una domanda di ricerca sufficientemente chiara, dotata di senso e di interesse conoscitivo comune, e a pianificare un percorso che individuasse come rispondere alla domanda di ricerca. L’omogeneità dei partecipanti: tutte professoresse tranne un professore, tutti assunti a tempo indeterminato e con un’anzianità di servizio superiore ai venticinque anni, suggeriva una parzialità dei dati emersi e impegnava alla programmazione di una estensione dell’indagine con gruppi maggiormente diversificati, soprattutto relativamente al genere e all’anzianità di servizio. Sono stati così condotti successivamente i seguenti focus group: il secondo presso L’IPCSS Don Milani di Meda al quale hanno partecipato 10 docenti con meno di tre anni di servizio, il terzo focus presso l’Università Bicocca dove sono stati invitati 10 docenti con un’anzianità di servizio variabile tra i quattro e i dieci anni, il quarto sempre presso l’università Bicocca con

docenti in formazione, tutti precari, in servizio da uno a quindici anni, il quinto presso il liceo scientifico M. Curie di Meda con docenti con un servizio variabile dai 5 ai 20 anni di servizio. Si sono proposte le stesse domande e condotti i focus group con le stesse modalità, ad eccezione di un sesto e ultimo focus group in cui, alla presenza di un'osservatrice che ha videoregistrato l'incontro, si sono esaminate, insieme a otto docenti del liceo scientifico M. Curie di Meda, le risposte fornite per iscritto ad ogni domanda di apertura e chiusura dai cinque focus precedenti, al fine di negoziare le categorie necessarie a costruire uno schema che rappresentasse gli elementi ricorrenti e/o contrastanti relativi alla diversa rappresentazione del tempo in generale e ai diversi vissuti in relazione al tempo trascorso in aula. Al termine dei focus group hanno partecipato un totale di 57 docenti di scuole superiori.

La distribuzione degli incontri va dall'inizio del secondo quadrimestre all'inizio dell'anno scolastico successivo in coincidenza con la fase pilota di osservazione diretta.

Tabella n.4: scansione temporale dei focus group

1° focus mar 8/1/2013	2° focus mar 23/4/2013	3° focus gio 2/5/2013	4° focus ven 18/5/2013	5° focus gio 30/5/ 2013	6° focus lun 28/10/2013
12 docenti con più di trenta anni di servizio	10 docenti con meno di tre anni di servizio	10 docenti in formazione con un'anzianità di servizio variabile dai quattro ai dieci anni.	10 docenti in formazione con un'anzianità di servizio dai due ai quindici.	10 docenti con un'anzianità di servizio dai cinque ai venti.	5 docenti del liceo classico/scientifico
Liceo Scientifico Enriques Lissone (MB)	IPCSS Don Milani di Meda (MB)	Università degli Studi Milano – Bicocca (MI)	Università degli Studi Milano – Bicocca (MI)	Liceo classico/Scientifico M. Curie Meda (MB)	Liceo classico/scientifico M. Curie Meda (MB)

5.4 Le cronistorie

La cronistoria è uno strumento per l'osservazione dei tempi dell'attività didattica. Consiste nel registrare la suddivisione dell'unità oraria di lezione nelle singole attività omogenee che la compongono, rappresentando la durata di ciascuna di esse su una linea del tempo. Registrare come viene impiegato il tempo, quantificando le diverse scansioni temporali, permette di evidenziare aspetti organizzativi, di gestione dei ruoli, relazionali, di conduzione delle pratiche didattiche. L'osservazione può comportare delle perturbazioni in classe durante la lezione, un cambiamento dell'ambiente classe è inevitabilmente, la presenza di una persona modifica certamente il campo psicologico degli individui e anche quello del gruppo (Lewin 1944) questo anche se l'osservazione si svolge in fondo all'aula senza mai interferire.

Per meglio comprendere la funzione di questo strumento basti pensare per contrasto alla registrazione quotidiana delle attività svolte in classe, che viene effettuata all'inizio o alla fine dell'ora (e talora in momenti successivi) per realizzare una documentazione diacronica. La cronistoria prescinde dalla collocazione nel corso più ampio del tempo, non è caratterizzata da una precisa datazione, anzi presuppone in qualche modo una astrazione dalla singolarità di quel che accade all'interno del segmento temporale osservato.

La cronistoria può essere uno strumento molto utile anche per l'autoanalisi del docente e della sua gestione del processo di insegnamento/apprendimento, rendendo visibile il peso che viene dato alle diverse attività ed eventuali disequilibri fra le stesse (compilazione del registro, spiegazione, esercitazioni, lavori di gruppo, interrogazioni, introduzione, riepilogo, tempi morti, ecc.).

La cronistoria trae le sue origini dal time-budget¹³⁴, che è stato usato come strumento di rilevazione della distribuzione delle diverse attività nel tempo in molte ricerche sociologiche condotte prevalentemente nei paesi dell'Est negli anni '60.

Nei time-budget:

Il tempo viene assimilato al denaro, è una risorsa scarsa la cui amministrazione e destinazione ad attività diverse e alternative riveste un interesse fondamentale e si fa oggetto di studio. Il tempo, come il denaro, può essere investito oculatamente, sperperato, speso ragionevolmente; si ritiene che le modalità di questa spesa diano una descrizione attendibile

¹³⁴ Time-budget è un termine che si rifà ad un'idea di tempo astratta e quantitativa e indica un resoconto, il più possibile dettagliato e accurato di una piccola quantità di tempo individuale, che prende in considerazione periodi più lunghi o più brevi di una giornata, comprendenti sia attività di lavoro sia attività di tempo libero, al fine di ottenere una lettura generale che permette di mettere a confronto i diversi orientamenti sociali dell'uso del tempo.

*dal punto di vista della concretezza, del livello di vita, delle preferenze e dei valori che guidano all'uso del tempo.*¹³⁵

Come i time-budget anche le cronistorie rilevano la diversa distribuzione delle attività che si svolgono in un periodo di tempo stabilito e uguale per tutti, significativo è rilevare come l'insegnante utilizza quel tempo dato¹³⁶.

Le schede di rilevazione sono state costruite con differenti modalità rispondenti in ogni caso all'obiettivo della ricerca quantitativa. Graficamente lo strumento di rilevazione pervenuto si presenta in forme diverse dove l'osservatore ha indicato il comportamento osservato rilevandone la dimensione sequenziale che permette la ricostruzione dello svolgimento delle attività svolte dal docente durante la lezione. Le unità comportamentali sono tutte funzionali allo scopo di registrare e rendere leggibili i dati quantitativi in modo chiaro ed economico.

Nelle cronistorie sono descritti sinteticamente i comportamenti didattico-educativi dei docenti durante la lezione ovvero quelle pratiche ricorrenti già incontrate e categorizzate attraverso le autorappresentazioni emerse dai focus group.

Sono state costruite in tre diverse modalità:

-l'osservazione diretta da parte della ricercatrice da cui sono state ricavate delle cronistorie, Durante le 40 ore di lezione, (20 nel Liceo F. Erriques di Lissone e 20 nel Liceo M. Curie di Meda) si sono osservate le azioni degli insegnanti in interazione con il gruppo classe e le loro azioni didattiche, allo scopo di rilevare la gestione dei tempi, il ritmo e la durata delle attività. Le attività svolte dai docenti durante la lezione venivano annotate in tempo reale, procedendo a rilevarne la successione a intervalli di 5 minuti.

-l'osservazione documentata eseguita dai docenti in formazione nei corsi TFA (anno accademico 2013/14) che hanno osservato i docenti che li ospitavano .

-l'osservazione self-report svolta dagli insegnanti di classe dei Licei, che hanno liberamente scelto di compilare, seguendo le indicazioni, una scheda, nel corso dell'ora della loro lezione.¹³⁷

¹³⁵ S. Tabboni, *La rappresentazione sociale del tempo*, Milano Franco Angeli, sociologia, 1984, pg127

¹³⁶ L'osservatore compilava un modello di rilevazione indicando quanto tempo veniva impiegato in un attività (ad esempio spiegazione, interrogazione, lettura ecc..) in una attività i cui confini di inizio e di fine fossero riconoscibili e distinguibili da altre attività. La difficoltà di una eventuale contemporaneità di attività diverse veniva risolta privilegiando quella ritenuta maggiormente coinvolgente per la classe. Le diverse forme assunte dalle cronistorie vengono utilizzate nel TFA per promuovere riflessioni e favorire parallelismi tra le diverse situazioni osservate e anche come momento formativo di discussione-riflessione sull'agire dell'insegnante e sul ruolo di osservatore.

¹³⁷ Schede allegate n.

I temi che sono emersi dai focus group, nell'indagine esplorativa: hanno portato la ricercatrice a rivolgere l'attenzione alle pratiche che un docente svolge in classe nell'ora di lezione. Si è individuata l'unità d'analisi: lo spazio di tempo: 5 minuti, all'interno dell'ora di lezione, durante il quale sarebbe stato necessario osservare i comportamenti gli atteggiamenti dei docenti, data la difficoltà di determinare gli atteggiamenti, si è, quando possibile, limitato l'osservazione documentata alla descrizione dei comportamenti.

La precisazione dell'unità d'analisi ha chiarito il livello micro che affrontava il tema del tempo. La domanda "il tempo è vissuto dai docenti come vincolo e/o come risorsa?" veniva inizialmente affrontata con un'indagine di tipo quantitativo.

La parte relativa all'aspetto quantitativo della ricerca si è basata sull'osservazione documentata dei docenti: la rilevazione e l'identificazione dei loro comportamenti durante la lezione è stata effettuata con le 144 cronistorie, strumenti strutturati che hanno permesso di analizzare anche dati raccolti dai docenti in formazione nei corsi TFA.

I docenti in formazione durante il tirocinio formativo hanno esplorato preliminarmente il contesto per stabilire e definire le regolarità osservabili nella interazione con la classe. E' stato chiesto loro di produrre una documentazione dell'osservazione svolta in classe: cronistorie, protocolli, diari di bordo. Per quanto riguarda le cronistorie ognuno ha predisposto, secondo modalità proprie, un formato di rilevazione del lavoro svolto in aula dall'insegnante che li ospitava. La cronistoria, come già detto, è uno strumento pratico e agile, l'obiettivo è di individuare nei tempi di una lezione, le azioni del docente in modo pratico e leggibile, (si allegano come esempio alcuni dei formati pervenuti). E' un'osservazione documentata che restituisce l'agire del docente collocandolo nel tempo e nello spazio, un agire temporalmente situato. La diversa configurazione grafica non ha ostacolato l'omogeneità nella lettura dei dati, mentre ha aggiunto una "gestalt" che configura visivamente la percezione soggettiva del ritmo delle azioni osservate.

Anche dalle 40 ore di osservazione diretta effettuate presso i docenti dei licei individuati come contesto di ricerca, sono state redatte dalla ricercatrice altrettante cronistorie, con un formato da lei costruito.¹³⁸

¹³⁸ Allegato formato cronistorie ricercatrice

La costruzione dello strumento è stata guidata solo da un'indicazione aperta relativa alla registrazione delle azioni svolte durante la loro ora di lezione e della rispettiva durata.

Tutti i dati pervenuti dalle cronistorie sono stati attentamente vagliati, schedati, e immessi all'interno di un archivio informatico appositamente progettato per lo scopo: la matrice.

Lavorando analiticamente su tale strumento e utilizzando opportune chiavi di ricerca, si è potuto ricavare una serie rilevante di indicazioni che hanno permesso di cogliere connessioni fra il tempo come aspetto unificante e uniformante dell'azione didattica e il tempo come variabile incontrollata che muove alla necessità di adottare routine e di gestire gli imprevisti. (Tutti i dati sono stati codificati in un percorso con SPSS) .

Scansione temporale delle cronistorie:

Le cronistorie sono state redatte e sono pervenute nel corso dell'anno scolastico 2012/2013)

5.5 Interviste semistrutturate

L'intervista semistrutturata è stata scelta come strumento che permette da un lato di disporre di dati ad un maggior livello di approfondimento rispetto alla semplice rilevazione di attività svolte durante l'ora e dall'altro di acquisirli in modo più diretto, individualizzato e mirato. Intervistare i docenti è stato utile per orientare il ricercatore mentre esplorava il campo e ha permesso di mettere a fuoco i vissuti riguardanti la conduzione delle lezioni precedentemente osservate. Sono state condotte 24 interviste ai "testimoni privilegiati", di ambo i sessi, di età e di anzianità di servizio differenti, I 24 testimoni privilegiati sono docenti dei Licei individuati, insegnano discipline diverse allo scopo di ottenere una pluralità composita di narrazioni delle pratiche didattiche, nelle loro componenti sia cognitive che emozionali. Le interviste, della durata di circa 30/40 minuti ciascuna, sono state registrate e trascritte integralmente in un momento successivo.

Le 24 interviste si sono svolte nella modalità faccia-faccia: la ricercatrice ha incontrato i docenti su appuntamento in spazi idonei, tranquilli, non disturbati da elementi esterni. Ha fatto sapere in anticipo come sarebbero state utilizzate le informazioni fornite dall'intervistato e chiesto di poter registrare il colloquio.

L'intervista, semi-strutturata, ha seguito la traccia predisposta di domande aperte adattabili alla situazione particolare dell'intervistato: *“In questo tipo d' intervista vi sono alcune domande che l'intervistatore deve obbligatoriamente porre nel corso del colloquio, anche se il momento in cui vengono poste può essere diverso a soggetto a soggetto e spesso anche la stessa domanda può essere formulata adattandola all'intervistato”*¹³⁹ Questa flessibilità pur controllata da linee guida orientative precedentemente stabilite, ha permesso agli intervistati di rispondere come meglio hanno creduto, senza essere influenzati da una conduzione direttiva. La tipologia prevalente di domande, coerentemente con il carattere dell'intervista centrata sulla messa a fuoco di temi prescelti, è stata quella diretta. La ricercatrice là dove ne intravedeva l'opportunità aggiungeva interventi volti a ottenere una migliore comprensione del tema trattato e un approfondimento ulteriore della risposta fornita.

Le categorie di riferimento necessarie alla lettura dei processi osservati, che sono emerse principalmente dai focus group hanno dato corpo alla traccia dell'intervista che è stata strutturata in sette ambiti esplorativi, di seguito elencati, cui si riferiscono le domande che compongono l'intervista e alcune aree di attenzione

- a) La storia professionale del docente.
- b) La presentazione di una lezione tipo.
- c) Le routine e i rituali adottati durante il lavoro d'aula.
- d) I “disturatori incontrati” durante lo svolgersi della lezione.
- e) La gestione degli imprevisti che incontrano durante la lezione
- f) Il rapporto con la dimensione temporale personale e di lavoro.
- g) Le eventuali riflessioni sulla connessione tra la dimensione temporale e l'efficacia del proprio lavoro.

Nel comporre e, in un certo qual modo, “perfezionare” la traccia dell'intervista, sono stati particolarmente utili i colloqui avuti con i presidi dei licei dove si è svolta la ricerca.

Scansione temporale delle interviste: tutte le interviste si sono svolte nell'anno scolastico 2013/2014.

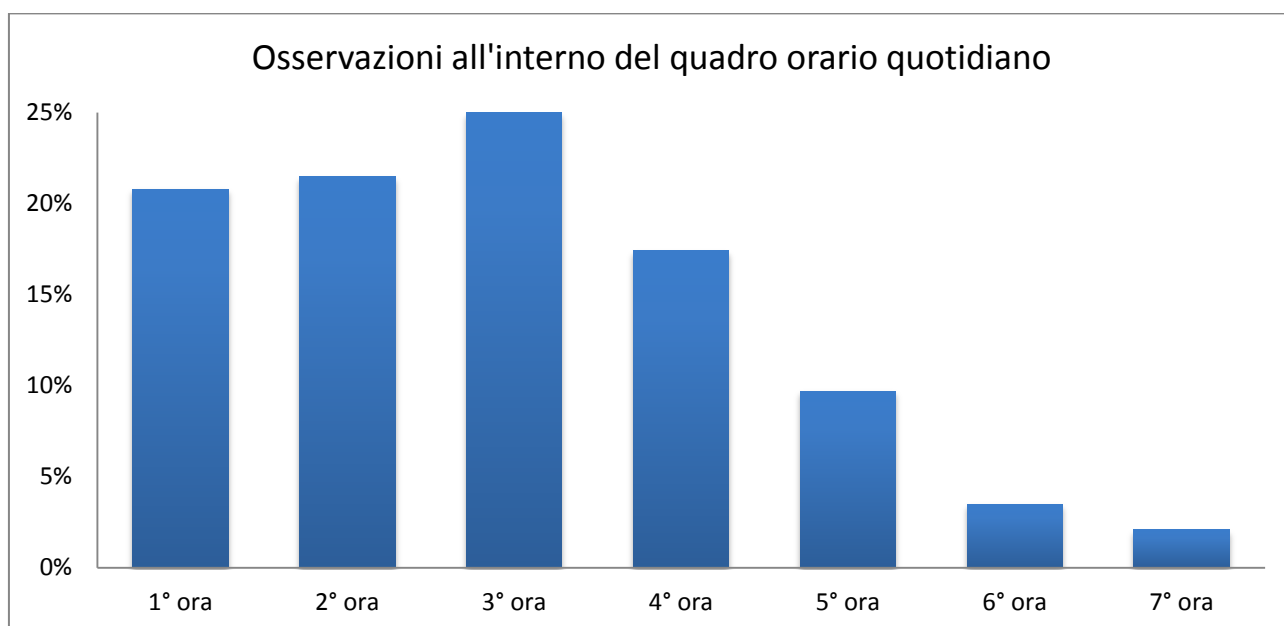
¹³⁹ ibidem, pp. 54

Strumento di Indagine	Tempo	modalità	Soggetti coinvolti	Obiettivo	Criticità emerse	Tipo di documentazione
Focus Group	Dall'anno scolastico 2012/2013 all'anno scolastico 2013/2014.	- 6 incontri della durata di due ore ciascuno	57 docenti di ruolo della scuola superiore individuati su base volontaria	Definire la domanda di ricerca, individuare le categorie e predisporre altri strumenti di indagine.	Nel primo focus group: omogeneità dei partecipanti (Sesso e anzianità di servizio)	- Registrazione - Trascrizione - Appunti
Osservazione diretta 39 cronistorie	Da aprile 2013 a ottobre 2014	- 40 ore di osservazione di lezioni standard di un'ora	20 professori delle classi quinte dei licei individuati	Osservare la condotta e l'organizzazione temporale di un professore nell'ora di lezione.	Eccessiva durata dell'osservazione con il metodo carta matita. Focus specifici utili per investigare le diverse modalità di conduzione della lezione, gli andamenti peculiari e tipici delle lezioni osservate	- Osservazione carta e matita - Trascrizione delle lezioni registrate - Costruzione e compilazione della scheda di rilevazione
Osservazione documentata: 144 cronistorie 31 cronistorie self-report	Da gennaio 2013 a giugno 2014	- Documentazione delegata ai docenti in formazione e ai docenti in servizio su base volontaria	Professori di scuola superiore lombardi	L'osservazione dei tempi dell'organizzazione e della conduzione dell'ora di lezione	Difficoltà nell'individuazione del momento di inizio e di fine dell'attività	- Compilazione di schede di rilevazione costruite liberamente
Interviste semi-strutturate	Da aprile 2013 a giugno 2014	- Individuazione dei testimoni privilegiati - Interviste della durata di circa 40 minuti	24 professori di varie discipline dei diversi licei, con anzianità di servizio dai 3 ai 35 anni.	Rilevare la distribuzione delle diverse attività nell'ora di lezione	- Revisione delle categorie. - Eventuali episodi di "social desirability bias"	- Registrazione - Trascrizione - Appunti della ricercatrice
Diario	Durante tutto il periodo della raccolta dati		Ricercatrice	Comprensione e riflessione sul processo di ricerca e sulla dimensione temporale del ricercatore durante l'analisi Field	Gestione del materiale prodotto	- Appunti eseguiti dalla ricercatrice

a) Osservazioni all'interno del quadro orario quotidiano

Oltre il 67% delle cronistorie sono state raccolte entro le prime tre ore. Infatti la terza ora raccoglie il 25%, la seconda il 21,5% mentre la prima il 20,8%, a cui segue la quarta ora di lezione (17,4%) e la quinta (9,7%). Numeri poco significativi registrano invece la sesta (3,5%) e settima ora (2,1), perché ore previste solo in piani di studio dell'indirizzo tecnico e professionale.

Grafico n.1



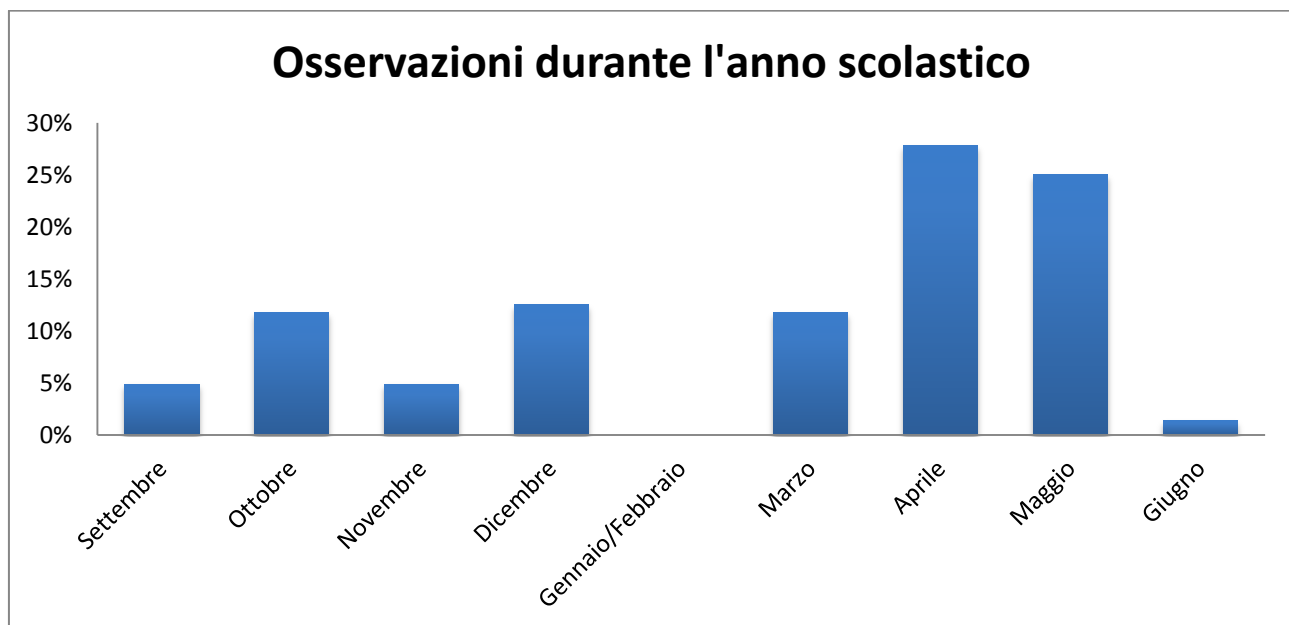
Le materie più insegnate dai docenti coinvolti sono: economia (26,4%), a cui segue diritto (13,2%), italiano (9,7%), matematica (8,3%), filosofia (7,6%) e pedagogia (6,9%). Tra le lingue straniere emerge inglese (5,6%) che distanzia di molto francese, impartita solo dallo 0,7% dei docenti coinvolti. Le altre materie si attestano al di sotto del 6%.

Nel periodo primaverile si sono registrate il maggior numero di rilevazioni: da marzo a maggio sono state infatti raccolte il 64,6% delle cronistorie, con un picco del 27,8% ad aprile e del 25% a maggio. Seguono i mesi di dicembre (12,5%) e ottobre (11,8%). Novembre e settembre registrano il

4,9%, mentre i primi giorni di giugno hanno interessato solo l'1,4% dei docenti.

b) Osservazioni durante l'anno scolastico

Grafico n.2



Capitolo V

ANALISI QUALI-QUANTITATIVA DELL'OSSERVAZIONE

5.1 Analisi tematica dei focus group

L'indagine di tipo qualitativo è stata avviata iniziando un percorso di consapevolezza e di riflessione sull'esistente con quella che è stata definita fase esplorativa. Si è privilegiato una postura di tipo riflessivo, ovvero la capacità di ripensare continuamente al proprio lavoro, al proprio approccio, soprattutto confrontandosi con coloro che sono ad un tempo i soggetti della ricerca, ma anche – in genere – gli interlocutori e i destinatari della medesima. Si è apprezzato il punto di vista degli altri come se fosse il proprio “*educative authenticity*”¹⁴⁰

Dopo la trascrizione della registrazione del primo focus group e confrontato con l'osservatrice gli appunti riportati, la ricercatrice ha lavorato a stretto contatto con il testo, annotando attentamente le esperienze raccontate dai partecipanti e la prospettiva sul loro modo di pensare, vivere il tempo nel loro lavoro.

L'analisi tematica dei focus group fa emergere che il tema è sentito non solo superficialmente come difficoltà quotidiana addotta, quasi come luogo comune, a giustificazione di qualsiasi altro aspetto problematico del lavoro docente, ma, in modo più inatteso come tratto significativo sia della propria professionalità che del proprio stile d'insegnamento. (L'iniziale dei nomi dei docenti è riportata all'inizio dei verbatim)

D - Io credo che il tempo è il trascorrere della mia vita, in generale, e rispetto alla scuola è la dimensione che dà valore, che custodisce. Il tempo non come cosa che divora la mia vita, ma appunto come dimensione che dà valore: a scuola io faccio questo, ricordo, riprendendo i vecchi libri, in modo che in quel tempo-scuola si dia valore, si faccia durare quello che è stato detto.

(Professoressa di italiano- latino)

¹⁴⁰ In linea con i criteri di criteri di autenticità prescritte da Guba e Lincoln (1989). I cinque criteri di autenticità sono: *Credibilità*, chi giudica il soggetto di indagine deve poter conferire alla ricerca una propria autenticità, *Trasferibilità*, la conoscenza deve poter agevolare lo scambio di esperienze tra i professionisti. *Lealtà*, lo studio deve poter rendere fede all'oggetto, attraverso testimonianze attendibili. *Confermabilità*, in mancanza di pregiudizi sullo studio, esso diventa scrupolosamente oggetto d'esame

S - Perché il difetto è quello di vederlo solo come un limite. Secondo me non è solo un limite, è anche qualche cosa che di fatto ti dà un senso di organismo.

(Professoressa di inglese)

M - Io ho scritto, quando penso al tempo, libertà e limite contemporaneamente. Libertà nel senso che tu puoi, nel tempo, scegliere personalmente cosa fare, dove e quando, ma nello stesso tempo è limite, il tempo è oggettivo: l'ora di lezione ha 60 minuti, io con le seconde ho due ore alla settimana... È un limite oggettivo e costante, che però non ha un'accezione per forza negativa, ma diventa anche costruttivo perché legato alla realtà, cioè toglie al tempo un aspetto di "indefinito"...

(Professoressa di scienze)

S - C'è da dire che io non riesco, perché non amo, non mi piace essere succube del tempo e di diverse costrizioni... purtroppo... Ma in questi ultimi anni ho preso comunque l'abitudine di farmi delle programmazioni, in base al tempo, ma che vengono regolarmente disattese. La mattina per esempio, "ne interrogo 4", no... non riesco a interrogarne 4, perché ho un rapporto con il tempo che è particolare, non mi rendo conto - o probabilmente non voglio - avere coscienza del tempo che passa.

(Professoressa di inglese)

A- Io sono uno di quelli che proprio "risparmia" tempo scolastico nella compilazione del registro personale e scolastico, io non lo faccio mai... lo faccio sempre "dopo", quando c'è il compito in classe, che non sono impegnato nel dialogo con gli studenti, allora torno indietro e compilo il registro... Quella la trovo una perdita di tempo... Mettermi in classe e fare quelle robe lì burocratiche...

(Professore di Italiano-latino)

L - Non lo so perché se penso alle nostre materie, abbiamo avuto un carico di lavoro in più con la riforma, da fare anno per anno, il tempo era organizzato più o meno in un certo modo negli anni e invece adesso il tempo lo devi riorganizzare diversamente... A noi (scienze) hanno dato qualche ora in più ma hanno dato anche delle cose in più da fare. Non è banale, io nello stesso arco di tempo in un anno devo fare anche altri contenuti.

(Professoressa di scienze)

A - Abbiamo tutti tanta esperienza. Il tempo per me è molto meno importante adesso di quanto lo fosse tanti anni fa. 20 anni fa io avevo il tempo molto più strutturato, io sapevo che dovevo entrare, fare questo... questo... prima facevo l'appello, poi scrivevo, poi... Dovevi essere anche tu strutturato, per non creare disordine mentale... Però la libertà che abbiamo, ognuno se la ricava in modo diverso, secondo me è anche dettata dal fatto che è tanti anni che insegniamo

(Professoressa di francese)

L - Però secondo me il tempo è importante, che un insegnante abbia l'idea del tempo che passa anche quando è lì e parla.

(Professoressa di diritto)

Proprio per questo motivo le indicazioni che emergono rimangono generiche e in qualche modo parziali, appaiono quasi tese da un bisogno comune per alcuni dei partecipanti di ricerca di conferme da parte del gruppo: una sorta di “social desirability bias”¹⁴¹. L’agire concreto nella gestione del tempo rimane sullo sfondo, cosicché emerge la necessità che le pratiche situate debbano essere esplorate attraverso l’osservazione e la successiva indagine dei vissuti. Così come in ogni teoria pedagogica è contenuto un modello temporale latente¹⁴² a maggior ragione nella pratica di ciascuno e nella riflessione su di essa, si manifestano un rapporto con il tempo e una sua implicita definizione:

¹⁴¹ Nelle scienze psicosociali, il fattore desiderabilità sociale viene definito come quell’effetto di disturbo che entra in gioco in una ricerca/studio quando il soggetto, che risponde a un’intervista o a un questionario, ha la possibilità di dare risposte che possono essere considerate socialmente più accettabili rispetto ad altre: questo fa sì che le persone cerchino di comportarsi in modo idealistico, ossia tendano a sembrare più “normali” possibile, nel senso di maggiormente “adeguate alla norma”

¹⁴² R. Massa: *Le tecniche e i corpi verso una scienza dell’educazione* Milano pp214

L - Secondo me forse è anche un po' la formazione che ti porta a essere in un modo piuttosto che in un altro, adesso io per es. mi faccio un po' più di schemi, non che loro (gli studenti) non li abbiano... Io lo vedo, vedo il tempo...(pausa) un po' come dei paletti, non in senso negativo ma...sì ti controlla lo controlli...

(Professoressa di inglese)

E - Ascoltando alcuni colleghi penso che per noi (professoressa di diritto) è un limite perché non riusciamo a svolgere il programma, a raggiungere determinati obiettivi, ma per molti è diverso, non riescono neppure a coprire il tempo, a colmare, nel senso che non sanno come far passare il tempo... per cui il tempo diventa un peso, è troppo per quello che loro possono fare e che devono dire, è chiaro che poi diventa un peso per l'insegnante e un doppio peso per gli studenti, perché loro ovviamente sono liberi di fare quello che vogliono, (Professoressa di diritto)

L - Io so che è molto relativo alle materie... Più ancora della vostra materia, scienze, io penso a matematica... Chi insegna matematica non può fare il ragionamento che ho fatto io, perché ha una prova scritta all'esame di stato che comprende tutta una serie di argomenti che... mentre nella prova di italiano tutto sommato questo limite non l'abbiamo. (Professoressa di scienze)

S - Ci sono insegnanti che purtroppo non sanno gestire le classi, e questo vuol dire che non sanno gestire bene il tempo con i contenuti, perché se non sai gestire una classe vuol dire che ti sfugge di mano il tuo tempo da poter investire, perché se tu lo riempi di contenuti, sai cosa dire e hai una buona relazione, il tempo trascorre più o meno velocemente. Ci sono quelli invece che dopo 10 o 15 minuti...non sanno gestire la classe e il tempo diventa un peso, io li ascolto i discorsi in sala professori, i supplenti sono quelli più in difficoltà. (Professoressa di inglese)

W - *Il passaggio successivo è se io quando ero giovane affrontavo le due ore in modo diverso piuttosto che da ora: la progettazione di queste due ore doveva essere più pianificata perché il sentimento che lei ha raccontato l'abbiamo provato, questo tempo che... che va un po' di pari passo a quello che diceva prima Maria: io mi posso permettere (adesso) anche di dire "fate quello che volete", adesso posso permettermelo... quando ero giovane probabilmente questo non me lo potevo permettere. Quello che diceva rispetto a "quanti anni abbiamo di esperienza" aiuta. (Professoressa di francese)*

C - *Nei miei primi anni di insegnamento le lezioni erano proprio scritte, in agenda, c'era anche proprio il calcolo...delle ore dei minuti ma quello credo che sia assolutamente normale quando uno fa la gavetta..*

(Professore di italiano)

A - *Anche perché magari nel momento in cui tu leggi quel determinato testo, affronti quel determinato argomento sei anche in una condizione psicologica, in uno stato d'animo diverso, che ti spinge a vedere più in una direzione piuttosto che in un'altra. E poi la cosa fondamentale, secondo me, è la relazione costruttiva con chi ti sta davanti. Essere in sintonia per esempio se leggo devo stare al loro tempo non al mio...però dipende da come mi sento io questo è ver, ora ogni tanto alzo gli occhi dal testo e li guardo e chiedo mi regolo, non ho timore di chiedere se sono attenti o se la lettura è noiosa....*

(Professore di italiano e latino)

A - *nei miei primi anni di insegnamento le lezioni erano proprio scritte, in agenda, c'era anche proprio il calcolo...delle ore dei minuti ma quello credo che sia assolutamente normale quando uno fa la gavetta.. (Professore di italiano e latino)*

Appare che, in questo primo stadio di lettura, affiorino due aspetti: uno che mette in rapporto l'anzianità di servizio con la competenza temporale, vale a dire che la capacità di gestire gli

imprevisti, le ansie, i tempi morti, le frustrazioni e i ritardi, sembra acquisita con l'esperienza; l'altro è la diversità nella gestione del tempo tra coloro che insegnano discipline scientifiche e coloro che insegnano discipline umanistiche. L'omogeneità dei partecipanti (tutti professori di scuola superiore, tutte professoressa tranne un professore, e tutti assunti a tempo indeterminato, con un'anzianità di servizio superiore ai venticinque anni), suggeriva una parzialità dei dati emersi e impegnava la ricercatrice nella programmazione di una estensione dell'indagine con gruppi maggiormente diversificati soprattutto relativamente all'anzianità di servizio. Ad una prima lettura inoltre appare la tendenza, da parte di alcuni partecipanti, a fare affermazioni e a dare risposte poco autentiche al fine di risultare più accettabili e sembrare più adeguati possibile al contesto, una forma di *desiderabilità sociale*, di *acquiescenza*¹⁴³.

Inoltre si sottolinea come nel procedere della discussione emerge ciò che Goleman, proprio nell'ambito di un'indagine sui requisiti richiesti nell'ambito delle professioni, chiama "autoconsapevolezza", intesa come attenzione ai propri stati interiori. *"In questa consapevolezza introspettiva, la mente osserva e studia l'esperienza, ivi comprese le emozioni"*¹⁴⁴.

M- *Penso che il tempo a mia disposizione è una regola che c'è, che la realtà ti mette, perché oggettivamente la realtà detta delle regole... Non puoi insegnare senza avere la percezione del tempo, perché tu hai davanti dei contenuti, delle cose... delle persone. Il tempo è una scelta, nell'insegnamento, nella tua ora di lezione c'è una scelta, ma nello stesso tempo un limite, perché hai quel tot. di tempo a disposizione e questo ti pone in una situazione di continua attenzione alla tua scelta.* (Professoressa di scienze)

L - *...io invece vedo come uno spazio che ha una durata diversa a seconda della situazione a cui ci si riferisce, dipende dalla situazione, anche per quanto riguarda il tempo scolastico lo vedo più, come lei (M), come un limite, dove io entro questo spazio devo*

¹⁴³ Questo fenomeno è detto anche central tendency, è quella forma di accondiscendenza e remissività, a volte incondizionate, nel rispondere positivamente ad ogni domanda, a prescindere dal suo contenuto.

¹⁴⁴ D. Goleman, *Intelligenza Emotiva*, Milano, 1997, Rizzoli pp. 86

fare questa cosa in questo tempo...non guardo l'orologio ma sento che...,che c'è...sì il limite.. (Professoressa di chimica)

W - "non avere tempo", il tempo dell'insegnante, mi è venuto in mente il discorso del tempo in base alla didattica nell'insegnamento della lingua straniera, e quindi a livello teorico i momenti in cui dedicare alle persone tot della presentazione,... ...fatto tutto questo c'è da dire che io non riesco, perché non amo, non mi piace essere succube del tempo e di diverse costrizioni... purtroppo... Ma in questi ultimi anni ho preso comunque l'abitudine di farmi delle programmazioni, in base al tempo, ma che vengono regolarmente disattese... La mattina per esempio, "ne interrogo 4", no... non riesco a interrogare 4, perché ho un rapporto con il tempo che è particolare, non mi rendo conto - o probabilmente non voglio - del tempo che passa, rendermene conto. Per me non è importante il tempo ma... ma ciò che accade. (Professoressa di francese)

D - Questa cosa la vivo comunque come un limite, perché è pur vero che quello che importa è la qualità e non la quantità delle nozioni, delle informazioni che passi, ma anche il 'come', che poi diventa un metodo di lavoro... Nel caso della scuola noi ci dobbiamo rapportare comunque con questioni di questo tipo...Cosa ne facciamo allora del nostro rapporto personale con il tempo? (Professoressa di italiano e latino)

A - Non sei tu... io non mi sento quello che è in grado di determinare da solo la durata della lezione, la durata è commissionata molto dall'altra parte, dagli studenti, perché a seconda della loro partecipazione, della loro interazione, la durata cambia... e non puoi prevederla. Se gli studenti, a fronte di una tua osservazione, ti pongono i quesiti, ti fanno delle domande, ti propongono anche delle obiezioni, il tempo cambia. (Professore di italiano)

S - però il trascorrere del tempo era molto più lento, adesso invece.. (Professoressa di inglese)

In ultima analisi, l'iniziale incursione nello scenario sociale della scuola secondaria superiore ha portato la ricercatrice ad ulteriori esplorazioni più ricche di informazioni via via che emergevano i temi ed i punti focali della ricerca. e rendesse possibile l'individuazione di diversi piani di lettura delle azioni educative.

Il focus group è apparso inoltre come un momento utile ad indicare gli strumenti di ricerca più adeguati, individuati nell'osservazione diretta e documentata, attraverso le cronistorie e le interviste.

In linea con la Grounded Theory, si è formulata la domanda di ricerca¹⁴⁵ in modo ampio, affinché un vero e proprio centro di interesse potesse emergere in modo esauriente nel corso dell'indagine stessa.

Sono stati così condotti successivamente 5 focus group¹⁴⁶; al termine delle rispettive registrazioni la ricercatrice e l'osservatrice hanno integrato i loro appunti scritti durante i focus. Possiamo dire che questa fase ha fatto da sfondo facendo emergere le criticità ma consentendo alla ricercatrice la contestualizzazione del problema e la messa a fuoco del campo di indagine, così da focus in focus le tematiche si sono fatte più puntuali e significative fino al raggiungimento della saturazione.¹⁴⁷

Questa seconda fase di analisi ha adottato uno schema grafico più funzionale a una lettura comparativa dei temi che emergevano. *“Si tratta di conoscere e valorizzare una pluralità di approcci, di metodologie e di paradigmi di ricerca che possano gettare luce da prospettive diverse su fenomeni complessi da analizzare, anche combinando e integrandosi fra loro attraverso sapienti e rigorosi mix methods”*¹⁴⁸.

E' in questo contesto che la GT, intesa come strategia di ricerca, è stata la risorsa euristica principale dell'indagine. Il disegno di ricerca ha previsto di svolgere le sessioni di focus

¹⁴⁵ Cfr.: La domanda di ricerca cap III 1.6 pp.10

¹⁴⁶ Cfr.: Cap III la raccolta dati i focus group pp.21, 23

¹⁴⁷ Si può ragionevolmente affermare di aver saturato il campione avendo acquisito la consapevolezza che ulteriori incontri non avrebbero portato ad un arricchimento di conoscenza del fenomeno oggetto di analisi, ma comparivano già nel quarto focus a confermare e a ribadire concetti, situazioni, atteggiamenti, modalità comportamentali già toccati nei precedenti colloqui. I docenti intervistati sono stati 57 intervistati, ciò ha permesso di saturare le tematiche in studio.

¹⁴⁸ Luigina Mortari, Massimiliano Tarozzi *TEORIA E METODI DELLA RICERCA EMPIRICA IN EDUCAZIONE* Coordinatori-Working group's coordinatorsin <http://www.siped.it/wp-content/uploads/2013/12/24>

group finalizzate ad esplorare il tema da sottoporre all'aspetto quantitativo¹⁴⁹ con la possibilità di generalizzare i risultati.

L'analisi dei focus è stata una disaggregazione dei discorsi allo scopo di far luce sui fatti immediatamente visibili, e di portare alla luce pensieri o procedure non immediatamente percepibili, o che stanno sotto le percezioni immediate. Le parole dei docenti sono state così categorizzate attraverso un processo progressivo di astrazione delle autorappresentazioni emerse dai focus group. In questa fase la ricercatrice ha cercato di intensificare il processo di distanziamento e riflessione per poter prendere piena consapevolezza della non-neutralità del suo punto di vista teorico e del suo punto di vista metodologico: le conclusioni sono sempre condizionate dalla storia, dalla cultura, dagli schemi impliciti e dai modelli di riferimento.

Nella codifica delle azioni raccontate dai docenti si è rispettata la contingenza valutandola come applicabile e coerente rispetto al contesto specifico in cui si svolge l'azione e si è cercato sempre di essere in linea con gli obiettivi e l'ipotesi della ricerca.

L'analisi del testo inizia con la descrizione dell'azione svolta collocata nel momento riferito dal docente, *correggo gli esercizi, o scrivo alla lavagna o ancora spiego la circolare*; in una seconda analisi si esaminano i comportamenti esplicitati in situazioni non strutturate, ad esempio *ascolto uno studente che mi chiede un consiglio, lascio del tempo perché si organizzino prima dell'inizio della lezione o lascio che facciano ciò che vogliono prima del suono della campana, o li osservo durante il compito*, inoltre si fanno emergere aspetti di interferenza imprevisti o abitudini e routine, che dai racconti appaiono accadere durante la lezione. Tutte le azioni individuate che indicano un momento che risponde alla domanda: cosa fa quando?¹⁵⁰ sono successivamente sintetizzate e raggruppate in categorie più ampie definite categorie sovraordinate, ad esempio, adempimenti burocratici, spiegazione, discussione, lavoro di gruppo, esercitazione, interrogazione/accertamento. Può essere che una categoria di livello superiore contempli una varietà di modelli di azioni, esperienze agite, emotive e cognitive sintetizzando o semplificando la varietà delle pratiche descritte. L'ultima serie di temi sono in genere riassunte e collocate in una categoria "altro" ad esempio -saluti-e-assistenza intervallo-.

¹⁴⁹ Nelle cronistorie sono descritti sinteticamente i comportamenti didattico-educativi dei docenti durante la lezione ovvero quelle pratiche ricorrenti già incontrate e categorizzate attraverso un processo progressivo di astrazione dalle autorappresentazioni emerse dai focus group.

¹⁵⁰ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, 1977, Adelphi, Milano

Successivamente si è costruita una griglia di lettura per ognuno dei focus analizzati, guidata dagli obiettivi e dalla domanda di ricerca, la si è compilata con i contenuti emersi integrati con le citazioni originali tratte dalle registrazioni, evidenziando all'interno di ogni citazione le parole chiave e le sequenze significative, si sono segnalati gli aspetti nuovi, non previsti ed emersi spontaneamente dalla discussione, evidenziando ciò era comune e ricorrente perché appartenenti al dato istituzionale e macrosistemico.

Le griglie dell'analisi dei focus sono allegate in appendice.

5.1.1 Definizione delle categorie

Dai focus group si sono individuate le categorie analizzando ed esaminando i materiali raccolti facendo emergere connessioni e analogie confrontate con la letteratura per giungere ad una miglior definizione dei costrutti individuati.

Si è proceduto in un'operazione di sintesi individuando, nei discorsi dei docenti, le etichette che descrivono le modalità operative o di comportamento che svolgono durante la lezione successivamente si sono individuate le categorie sovraordinate che hanno permesso di aggregare tutte le etichette in una cornice che rendesse conto dell'interezza e delle sfaccettature del fenomeno.

L'individuazione di criteri, che hanno permesso di cogliere i significati essenziali, resta ancorata alle parole degli intervistati. E' in questo contesto che la GT, intesa come strategia di ricerca, è stata la risorsa euristica principale dell'indagine. Il disegno di ricerca ha previsto di svolgere le sessioni di focus group finalizzate ad esplorare il tema da sottoporre all'aspetto quantitativo¹⁵¹ con la possibilità di generalizzare i risultati in modo da renderli confrontabili.

¹⁵¹ Nelle cronistorie sono descritti sinteticamente i comportamenti didattico-educativi dei docenti osservati durante la lezione, ovvero quelle pratiche ricorrenti già incontrate e categorizzate attraverso un processo progressivo di astrazione dalle autorappresentazioni emerse dai focus group.

Tabella n.6: sintesi delle categorie

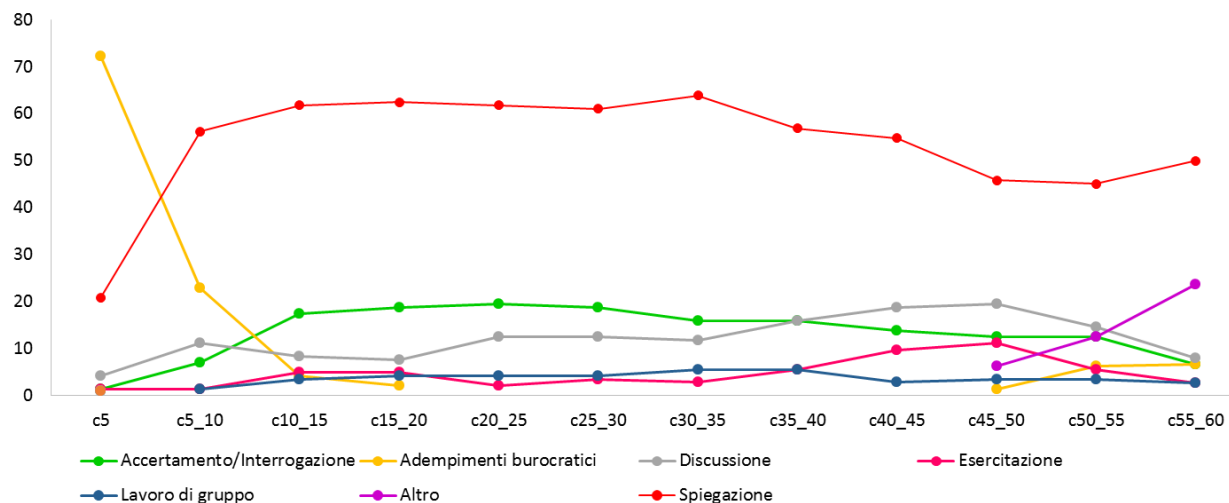
AZIONI	FUNZIONI	CATEGORIE
<p>L'insegnante fa l'appello, compila il registro cartaceo, elettronico,</p> <ul style="list-style-type: none"> -consegna verifiche corrette, -compila i libretti degli studenti. -spiega le circolari destinate agli studenti - L'insegnante comunica, spiega il giudizio da lei espresso dopo un'interrogazione una prova una esercitazione, un accertamento. 	<p><i>Interventi di comunicazione, controllo, rilevazione, registrazione, vigilanza secondo la normativa e il POF di Istituto</i></p>	<p>Adempimenti burocratici</p>
<ul style="list-style-type: none"> - L'insegnante espone gli argomenti e li spiega, - L'insegnante dà le indicazioni sulla progressione della lezione e/o dei diversi lavori da eseguire. - L'insegnante impartisce istruzioni agli studenti su esercizi, compiti, attività di progetto, tesi, avvisi. - L'insegnante si serve della lavagna: scrive alla lavagna o fa scrivere tutto ciò che supporta e integra la lezione - L'insegnante legge o fa leggere. - L'insegnante impartisce istruzioni circa attività di verifica, interrogazione, simulazioni, esercitazione. - L'insegnante fornisce spiegazioni circa il suo intervento educativo, in funzione di una situazione personale di uno studente o della classe. - L'insegnante predispone i materiali e/o gli strumenti. - L'insegnante distribuisce testi fotocopiati, schede, libri, si predispone computer, aula informatica, allestimento laboratori, e materiali didattici. - L'insegnante corregge una prova in classe quando c'è stata in precedenza una performance, una richiesta di accertamento di conoscenze, capacità, abilità (verifiche, compiti, esercitazioni, esercizi). - L'insegnante dà indicazione sulla lezione successiva. - L'insegante fa la sintesi della lezione svolta 	<p><i>Interventi di organizzazione, conduzione, trasmissione di informazioni, conoscenze. Interventi di chiarimento e esemplificazione</i></p>	<p>Spiegazione</p>

<ul style="list-style-type: none"> - L'insegnante opera un feed-back rivolgendosi alla classe, ad uno o più studenti nel corso della lezione. - L'insegnante da avvio ad una discussione con domande aperte. - L'insegnante pone domande circoscritte. - L'insegnante suggerisce una traccia, suggerisce la via da seguire con domande guida, - L'insegnante pone domande di chiarimento per favorire la collaborazione e superare malintesi. - L'insegnante risponde alle domande di chiarimento poste dagli studenti. -Gli studenti pongono quesiti di chiarimento. -Lo studente, gli studenti pongono domande spontaneamente. -Lo studente, gli studenti rispondono alle domande dell'insegnante. -La classe discute su un argomento preciso o su un argomento che sorge spontaneo. -L'insegnante raccoglie problematiche e risolve situazioni di conflitto 	<p><i>Interventi di interazione verbale introduttivi, di chiarimento, di sviluppo e promozione, di partecipazione e motivazione, organizzazione, conduzione e di autorità.</i></p>	<p>Discussione</p>
<ul style="list-style-type: none"> - L'insegnante interroga - L'insegnante pone domande per verificare le conoscenze e le competenze degli studenti. -L'insegnante tiene un colloquio con uno studente e al termine esprime un giudizio, una valutazione. 	<p><i>Interventi di accertamento che permettano di esprimere giudizi (valutazione) che indichino la posizione di ciascun allievo lungo l'itinerario formativo ovvero rispetto agli obiettivi cognitivi prefissati</i></p>	<p>Interrogazione/accertamento</p>

<p>-L'insegnante chiede alla classe di eseguire una prova (compito , verifica, esercitazione...) di consolidamento o di verifica degli apprendimenti.</p> <p>-L'insegnante chiede ad un gruppo di studenti di eseguire una prova scritta di consolidamento o di verifica degli apprendimenti.</p>	<p><i>Interventi di richiesta di esecuzione scritta, grafico o pratica di prove che permettano la verifica delle conoscenze e delle competenze, o che consentano di esercitare abilità.</i></p>	<p>Esercitazione</p>
<p>L'insegnante richiede che si svolga un lavoro: ricerca, esercitazione, una risoluzione di un problema, una progettazione, un compito di realtà in gruppo o di coppia</p>	<p><i>Funzione organizzativa, di sviluppo e promozione.</i></p>	<p>Lavori di gruppo</p>
<p>-L'insegnante saluta ed è salutata</p> <p>-L'insegnante assiste durante le pause</p> <p>-L'insegnante richiede una pause di silenzio o di riflessione individuale.</p> <p>-L'insegnante consente di fare libere attività.</p> <p>-L'insegnante non fa lezione, fa supplenza.</p>	<p><i>Funzione di relazione</i></p> <p><i>Assistenza</i></p> <p><i>Organizzazione</i></p> <p><i>Conduzione</i></p>	<p>Altro</p>

5.2 Analisi quantitativa

Grafico n.3



Dalla lettura delle cronistorie si sono individuate attività ricorrenti che descrivono e documentano l'agire dell'insegnante durante l'ora di lezione osservata. L'oggetto di osservazione sono state le varie categorie: adempimenti burocratici, spiegazione, interrogazione/accertamento, discussione, esercitazione. L'ora di lezione osservata è stata suddivisa in sub unità della durata di 5 minuti ciascuna, durante le quali sono state fatte le osservazioni oggetto di studio. Successivamente i dati sequenziali sono stati riportati su un foglio elettronico e in seguito con il software SPSS costruito i grafici.

c) Andamento temporale delle attività

L'osservazione compiuta ha permesso di quantificare la durata delle attività e la loro sequenza lineare. Le categorie emerse sono graficamente rappresentate con colori diversi.

La categoria "spiegazione" risulta essere l'attività che ha una durata maggiore all'interno dell'ora. Come si può osservare dal grafico, tale categoria trova il suo momento più basso nel primo blocco, per poi toccare il proprio apice nella parte centrale e chiudere nuovamente al ribasso negli ultimi 10 minuti, a chiusura della lezione.

Sono inoltre rilevanti le durate delle categorie “accertamento/interrogazione” e “discussione”, le cui curve hanno durante la lezione un andamento speculare: nella prima metà della lezione prevale il momento dell’accertamento/interrogazione, mentre nella seconda parte dell’ora di lezione la curva della categoria discussione assume un andamento crescente.

La categoria “adempimenti burocratici” ha il suo picco nei primi 5 minuti, e si esaurisce nei primi 20 minuti.

Anteprima degli schemi

Per le diverse categorie in esame si è scelto di il seguente modello narrativo.

Per ogni categoria verrà quindi riportata

- una tabella che contiene l’unità di testo e la relativa descrizione sintetica,
- un grafico che mostra l’andamento nel tempo delle osservazioni realizzate in base alle categorie,
- infine una tabella che sintetizza funzioni e azioni emerse empiricamente dalle osservazioni.

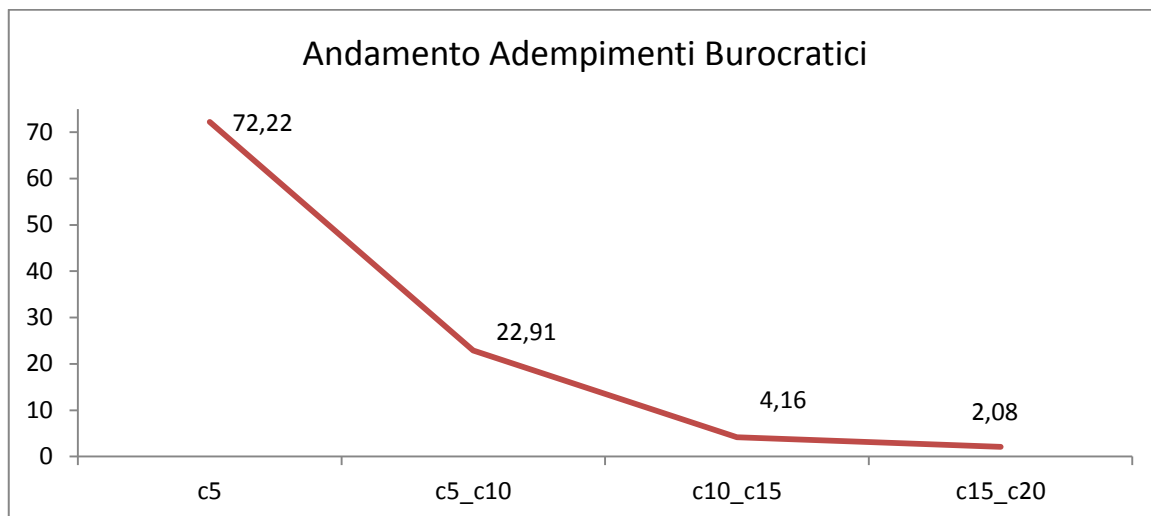
Inoltre saranno riportati i verbatim dei docenti.

5.2.1 Studio del fenomeno: adempimenti burocratici

Tabella n.7: analisi e categorizzazione - adempimenti burocratici

Analisi dei focus group		
Unità di testo	Descrizione sintetica	Categoria
<i>Di fatto a scuola questo è un problema perché oggettivamente si potrebbe fare qualcosa di più, perché secondo me se alcune delle trafale, dei compiti burocratici fossero attribuiti a delle macchine - come già stiamo iniziando a fare con questi registri - se non dovessimo segnare le presenze, le giustificazioni, se non dovessimo fare tutte queste cose qui potremmo avere ore più brevi, io un'ora potrei farla in 20 minuti. Non solamente togliendo la questione di segnare assente / presente, ma anche selezionando gruppi classe omogenei.</i>	Compiti burocratici, registro elettronico (segnare presenze/ assenze, giustificazioni) spiegare	Adempimenti burocratici,
<i>Io ho già la mia lezione prestampata in testa, nel senso che arrivo puntualmente all'ultimo secondo che segno sull'agenda - poi sul registro schematizzo in maniera molto sintetica, proprio perché secondo me è un aspetto burocratico, e a volte faccio anche gli errori...</i>	Stare nei tempi programmati, compilare il registro	<i>Spiegazione e adempimenti burocratici</i>
<i>Se avessi del tempo morto solo per compilare il registro... Perché a volte suona la campanella e non l'ho compilato, con l'aggravante che adesso che c'è il registro on line, per cui non lo posso fare in un secondo tempo, bisogna proprio attivare una procedura... Non è che mi mette in imbarazzo perché sono un informatico, però è molto meno naturale che scriverlo...</i>	Compilare il registro	Adempimenti burocratici

Grafico n.4



La curva decresce, come da grafico, con una pendenza maggiore nei primi 5 minuti, Tale pendenza decresce con l'aumentare del tempo. Come emerge dal grafico iniziale, tale categoria si esaurisce nei primi 20 minuti, per poi ripresentarsi negli ultimi 15, come si può notare nel grafico n 1:

Tabella n. 8: categoria adempimenti burocratici

Categoria	Funzione	Azioni
Adempimnti burocratici	<i>Interventi di comunicazione, controllo, rilevazione, registrazione, secondo la normativa e il POF di Istituto</i>	<ul style="list-style-type: none"> - L'insegnante fa l'appello, compila il registro cartaceo, elettronico, - Consegna verifiche corrette, - Compila i libretti degli studenti. - Spiega le circolari destinate agli studenti - L'insegnante comunica, spiega il giudizio da lei espresso dopo un'interrogazione una prova una esercitazione, un accertamento.

Verbatim

...perdo i primi due/tre minuti per prendere le assenze e per espletare il registro elettronico”
(Professore di italiano e latino)

Appena si entra bisogna fare l'appello e controllare che tutti ci siano e mettere la firma, per cui è la prima cosa. Si impiega 5/ 10 minuti perché a volte la pagina non va o non carica
(Professoressa di scienze)

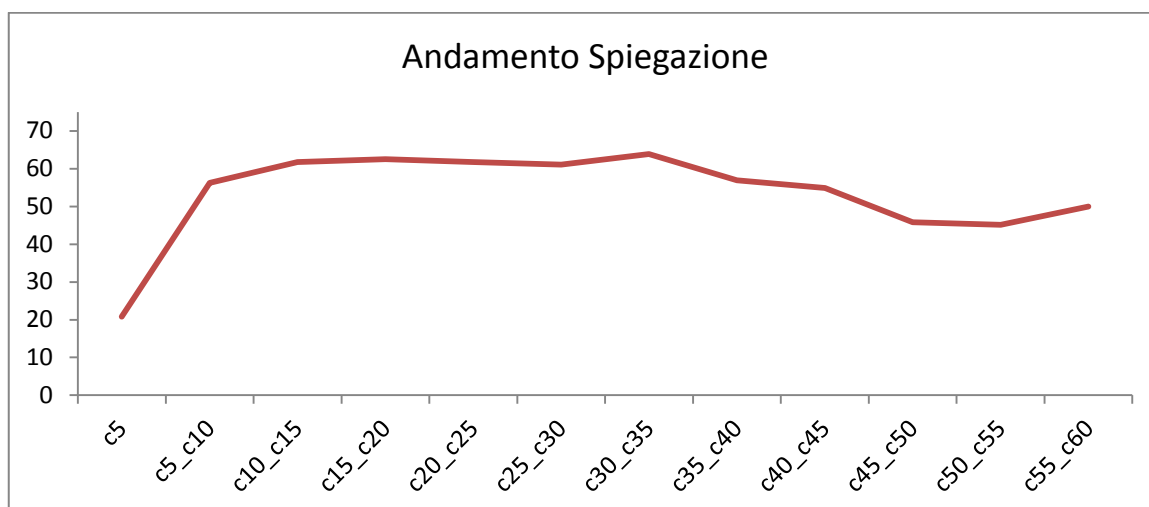
Li lascio per la fine, lascio sempre 10 minuti ai ragazzi per rilassarsi mentre compilo il registro. All'inizio avevo qualche dubbio sul registro elettronico ma sto vedendo che tutto sommato funziona (Professore di chimica)

5.2.2 Studio del fenomeno: spiegazione

Tabella n.9: analisi categorizzazione - spiegazione

Analisi dei focus group		
Unità di testo	Descrizione sintetica	Categoria
<i>Per me è importante la gestione del tempo, l'organizzazione, e nella lezione saper calendarizzare l'argomento e gestire il gruppo dividere i temi da spiegare”</i>	Gestire, organizzare, calendarizzare argomento da svolgere, dividere gli argomenti.	Spiegazione Conduzione e organizzazione
<i>Quando entro in classe penso che la cosa principale per me è l'argomento che devo trattare, cioè io devo sapere bene ciò che devo fare in quella classe, in quell'ora, per riuscire poi a far evolvere il programma che io ho pensato all'inizio dell'anno.</i>	Trattare un argomento Sapere bene ciò che devo fare Svolgere il programma	Spiegazione
<i>Di solito mi siedo sulla cattedra e dico: a che punto siamo arrivati? Cosa abbiamo fatto? E cerchiamo di recuperare ciò che abbiamo fatto la lezione precedente. Poi faccio sempre, il racconto di quello che faremo poi durante la lezione, e dura un quarto d'ora o anche più, in cui intervengono, cerco di guidarli, condurli alla presentazione di quello che verrà fatto poi in modo più formale. Quando mi giro e inizio a scrivere alla lavagna ripeto le stesse cose formalizzandole.</i>	Salutare, compilare il registro, discutere recuperare, conoscere scrivere alla lavagna, ascoltare gli interventi, capire insieme i concetti, formalizzare	Altro, discussione, spiegazione, discussione.
<i>Mi sembra che nel momento in cui riesco a far rientrare le cose all'interno della programmazione ben più ampia, di avere un po' più sicurezza e di essere meno...preoccupato E questo è tutto un discorso di preparazione, perché io arrivo al mattino, ben organizzato, e poi non so perché ma la mia organizzazione sparisce del tutto...</i>	Organizzazione, programmare, essere sicuri	Spiegazione

Grafico n.5



La curva della categoria spiegazione mostra un andamento fortemente crescente nel primo blocco (10 minuti), successivamente il grafico rileva un andamento pressoché costante che poi, verso la metà dell'ora, comincia molto lentamente la sua fase decrescente. Ciò che si evince è il fatto che la modalità spiegazione, eccetto nel primo blocco, possiede sempre il valore modale più alto. Questo valore è in media pari al 56,4%. Questo significa che in media i docenti utilizzano il 56% del tempo a disposizione per spiegare gli argomenti della lezione. Dal grafico si evidenzia, inoltre, un andamento crescente nella parte terminale ossia negli ultimi 5 minuti. In realtà l'andamento viene giustificato dal fatto che in tale periodo alcuni insegnanti sintetizzano la lezione, spiegano le consegne da fare a casa per la lezione successiva, o anticipano l'argomento della prossima lezione.

Tabella n.10: categoria spiegazione

Categoria	Funzione	Azioni
Spiegazione	<p><i>Interventi di organizzazione, conduzione, trasmissione di informazioni, conoscenze. Interventi di chiarimento e esemplificazione.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'insegnante espone gli argomenti e li spiega, - L'insegnante dà le indicazioni sulla progressione della lezione e/o dei diversi lavori da eseguire. - L'insegnante impartisce istruzioni agli studenti su esercizi, compiti, attività di progetto, tesi, avvisi. - L'insegnante si serve della lavagna: scrive alla lavagna o fa scrivere tutto ciò che supporta e integra la lezione - L'insegnante legge o fa leggere. - L'insegnante impartisce istruzioni circa attività di verifica, interrogazione, simulazioni, esercitazione. - L'insegnante fornisce spiegazioni circa il suo intervento educativo, in funzione di una situazione personale di uno studente o della classe. - L'insegnante predispone i materiali e/o gli strumenti. - L'insegnante distribuisce testi fotocopiati, schede, libri, si predispone computer, aula informatica, allestimento laboratori, e materiali didattici. - L'insegnante corregge una prova in classe quando c'è stata in precedenza una performance, una richiesta di accertamento di conoscenze, capacità, abilità (verifiche, compiti, esercitazioni, esercizi). - L'insegnante dà indicazione sulla lezione successiva. - L'insegante fa la sintesi della lezione svolta.

Verbatim

Io ho già la mia lezione prestampata in testa, nel senso che arrivo puntualmente all'ultimo secondo che segno sull'agenda - poi sul registro schematizzo in maniera molto sintetica, proprio perché secondo me è un aspetto burocratico, e a volte faccio anche gli errori..”
(Professore di diritto)

Una lezione tipo si svolge con un quarto d'ora, anche venti minuti, di argomento teorico, trenta trentacinque di esercizi (Professoressa di matematica e fisica)

Inizio a pensare a cosa dire ai ragazzi, è un misto di lezione e seminario, anche se a volte questo alla fine diventa un punto debole, perché fanno le domande, se si dà troppa libertà di fare domande interrompono un'argomentazione (Professore di storia e filosofia)

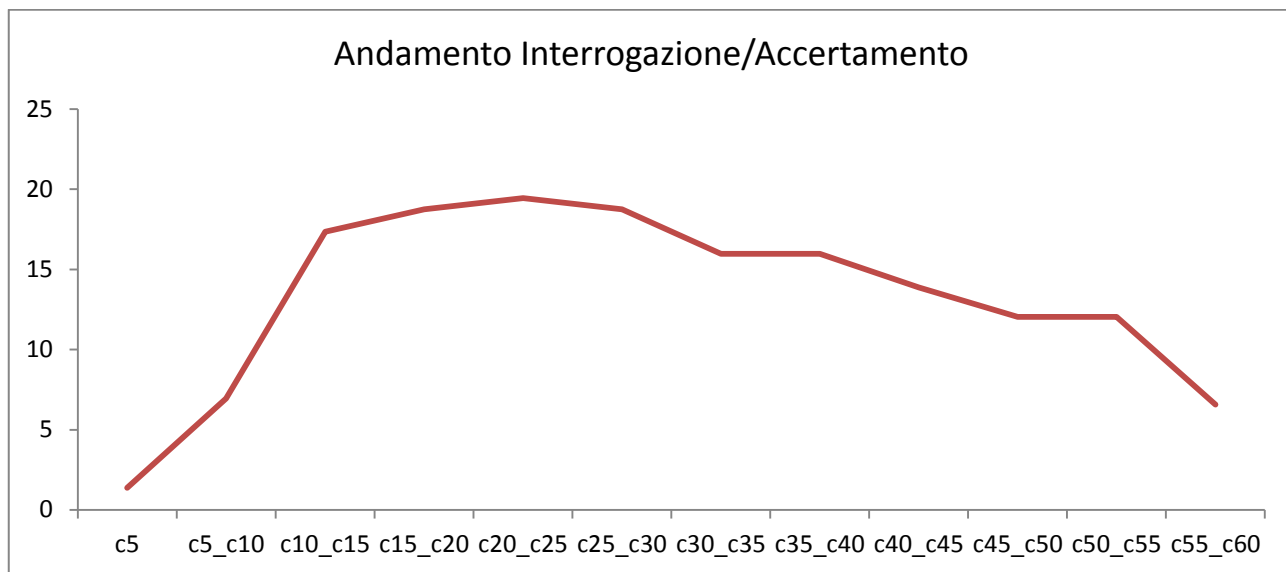
Per noi sono anche argomenti che conosciamo da anni, per cui non ci creano problemi, ma se uno si sta concentrando su un tema... (Professoressa di scienze)

5.2.3 Studio del fenomeno: interrogazione/accertamento

Tabella n.11: analisi categorizzazione – interrogazione/accertamento

Analisi dei focus group		
Unità di testo	Descrizione sintetica	Categoria
<i>Avevo lasciato degli spazi, ogni tanto, per recuperi ed interrogazioni; questo agli inizi, poi però non sono più riuscito a seguire il ritmo giusto...</i>	Recuperare. Interrogare	Interrogazione/ Accertamento
<i>Per me è importante riuscire a interrogare settimanalmente in modo tale da assolvere il fatto di dover mettere dei voti, di fatto</i>	Interrogare valutare	Interrogazione/ Accertamento
<i>.. di solito cerco di farli ragionare, perché mi interessa sapere se il ragazzo ha capito di cosa parla. [...] Sono dell'idea che qualcosa del programma saprà, a costo di pilotarlo verso la risposta... Magari vanno via anche 40 minuti per un'interrogazione di recupero...</i>	Far ragionare, pilotare verso la risposta, condurre l'interrogazione	Discussione, accertamento

Grafico n.6



L'andamento della curva ha un picco tra i 10 e i 15 minuti poi segue un assestamento per 10 minuti e terminare con una decrescita quasi regolare per la seconda metà della lezione, fa presumere che le interrogazione si svolgono maggiormente nella parte centrale dell'ora di lezione.

Tabella n. 12: categoria interrogazione/accertamento

Categoria	Funzione	Azioni
<p>Interrogazione/accertamento</p>	<p><i>Interventi di accertamento che permettano di esprimere giudizi (valutazione) che indichino la posizione di ciascun allievo lungo l'itinerario formativo ovvero rispetto agli obiettivi cognitivi prefissati</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'insegnante opera un feed-back rivolgendosi alla classe, ad uno o più studenti nel corso della lezione. - L'insegnante dà avvio ad una discussione con domande aperte. - L'insegnante pone domande circoscritte. - L'insegnante suggerisce una traccia, suggerisce la via da seguire con domande guida, - L'insegnante pone domande di chiarimento per favorire la collaborazione e superare malintesi. - L'insegnante risponde alle domande di chiarimento poste dagli studenti. -Lo studente pone domande spontaneamente. -Lo studente, gli studenti rispondono alle domande dell'insegnante. -La classe ha un'interazione verbale su un argomento preciso o su un argomento che sorge spontaneo. -L'insegnante raccoglie problematiche e risolve situazioni di conflitto - L'insegnante interroga - L'insegnante pone domande per verificare le conoscenze e le competenze degli studenti. -L'insegnante tiene un colloquio con uno studente e al termine esprime un giudizio, una valutazione. -L'insegnante raccoglie problematiche e risolve situazioni di conflitto

Verbatim

Io non divido il tempo in tempo di interrogazioni, quindi, loro devono essere sempre pronti...(Professoressa di matematica)

Alle volte l'interrogazione la devi fare rapidamente perché con trenta studenti non riesco a fare il giro di tutti (Professoressa di inglese)

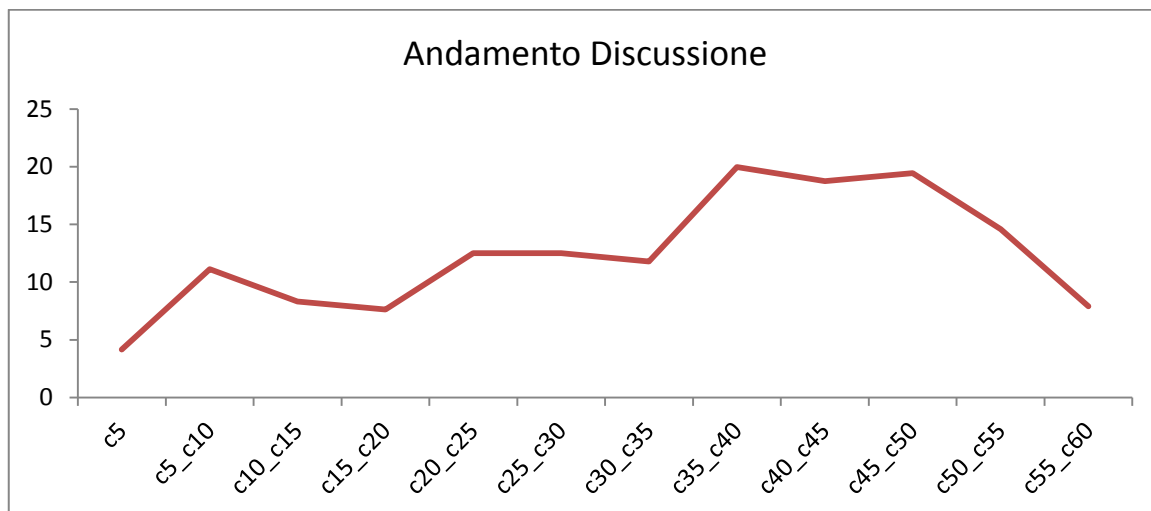
A volte lo studente dice: «ma non mi chiedi più niente? Io volevo dire quello..» Io se è possibile glielo faccio dire. (Professoressa di italiano e latino)

5.2.4 Studio del fenomeno: discussione

Tabella n.13: analisi categorizzazione – discussione

Analisi dei focus group		
Unità di testo	Descrizione sintetica	Categoria
<i>(....) mi piace comunque interagire con i ragazzi, confrontarmi, se ci sono dei dubbi, delle domande, mi piace comunque il dialogo sugli argomenti che abbiamo affrontato.</i>	Correggere, interagire, confrontarsi, fare e porre domande, dialogare.	Discussione
<i>Mi dico: devo svolgere quella lezione, ma anche se mi impongo, poi emerge quella vera, quella delle domande, e non guardo effettivamente il programma che mi viene consegnato (la mia scuola mi consegna un piano di lavoro da rispettare) ed è per questo che mi trovo sempre indietro... Perché comunque se i ragazzi non capiscono, non ce la faccio a non rispondere alle loro esigenze.</i>	Raccogliere problematiche, informarsi, parlare.	discussione
<i>Io ho notato che mi piace molto di più una lezione in cui sono attenti, perché poi se ti innervosisci tu inevitabilmente la lezione viene male. Invece se alimenti la lezione, fai domande, ti rispondono, automaticamente viene una lezione piacevole</i>	Alimentare la lezione, fare domande, rispondere alle domande	Spiegazione, discussione Altro

Grafico n.8



Il grafico mostra come l'andamento del fenomeno discussione ha un picco di salita nei primi 10 minuti proprio quando la lezione inizia, scende fino ai 20 minuti per risalire lentamente fino ai 50 minuti e ridiscendere rapidamente al termine della lezione

Si evidenzia che la modalità discussione si attesta a valori alti tra il 40° minuto e il 50° minuto di lezione. Ciò sembra dimostrare che in quella fase l'insegnante predilige la fase finale dell'ora per creare momenti di discussione più o meno attinenti alla didattica. Si noti un picco di salita nei primi 10 minuti proprio quando la lezione inizia, scende fino ai 20 minuti per risalire lentamente fino ai 50 minuti e ridiscendere rapidamente al termine della lezione.

Tabella n. 14: categoria discussione

Categoria	Funzione	Azioni
Discussione	<i>Interventi di interazione verbale introduttivi, di chiarimento, di sviluppo e promozione, di partecipazione e motivazione, organizzazione, conduzione e di autorità.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -L'insegnante opera un feed-back rivolgendosi alla classe, ad uno o più studenti nel corso della lezione. -L'insegnante da avvio ad una discussione con domande aperte. -L'insegnante pone domande circoscritte. -L'insegnante suggerisce una traccia, suggerisce la via da seguire con domande guida, -L'insegnante pone domande di chiarimento per favorire la collaborazione e superare malintesi. - L'insegnante risponde alle domande di chiarimento poste dagli studenti. -Gli studenti pongono quesiti di chiarimento. -Lo studente pone domande spontaneamente. -Lo studente, gli studenti rispondono alle domande dell'insegnante. -La classe ha un'interazione verbale su un argomento preciso o su un argomento che sorge spontaneo. -L'insegnante raccoglie problematiche e risolve situazioni di conflitto

Verbatim

Poi di solito la prima cosa che chiedo è se c'è qualche dubbio sulla lezione precedente, se hanno bisogno di sapere qualcosa, dopodiché poi rispondo immediatamente alle domande (Professoressa di matematica).

Ci sono dei momenti in cui io interrompo la spiegazione per chiedere opinioni, o se hanno capito veramente quello di cui stiamo parlando... (Professore di filosofia e storia).

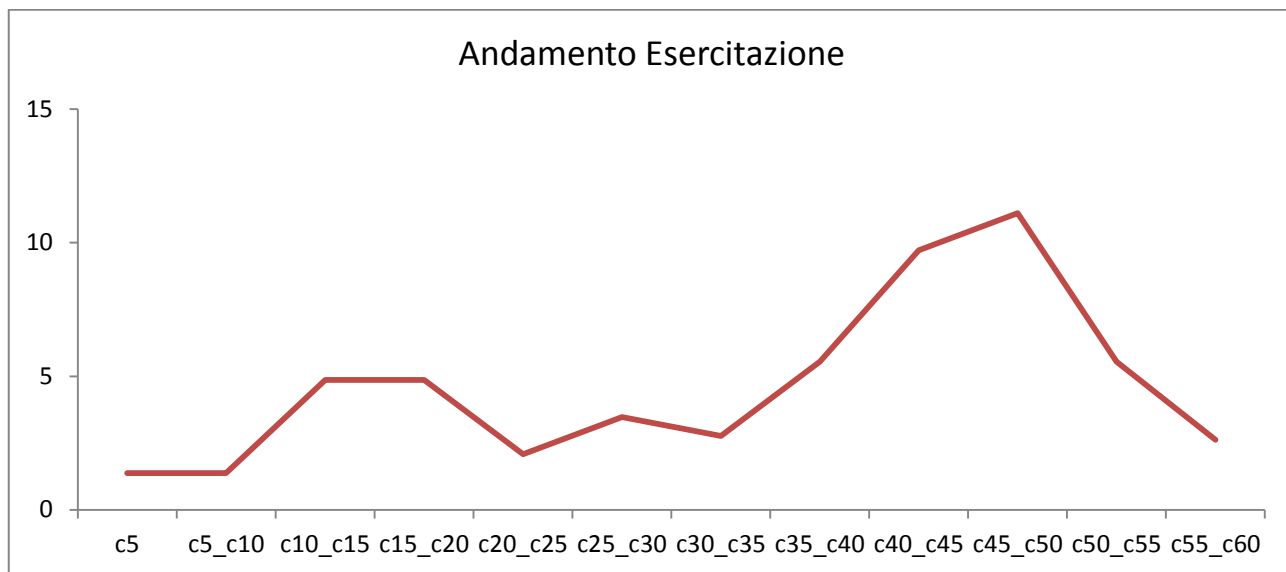
...Le domande che loro hanno preparato rispetto agli argomenti che stiamo affrontando le fanno alla fine della spiegazione, solo se non hanno capito possono fare domande rapide durante la lezione (Professoressa di italiano e storia).

5.2.5 Studio del fenomeno: esercitazione

Tabella n.15: analisi categorizzazione – esercitazione

Analisi dei focus group		
Unità di testo	Descrizione sintetica	Etichetta
<i>Spesso all'inizio rifacciamo gli esercizi, li correggiamo, poi si esercitano da soli e dico: ragazzi quando manca un quarto d'ora alla fine delle lezioni mi fermate e correggiamo gli esercizi.</i>	Correzione, esercitazione, interrogazione e correzione	Esercitazione
<i>La mia soddisfazione, visto che insegno matematica e fisica, quindi una cosa un po' ostica, è non quando vedo che tutti sono attratti da quello sto dicendo, ma sono le esercitazioni che riescono a fare in modo corretto, che dimostrano di capire.</i>	Insegnare, parlare, vedere, che si esercitano esercitazione, verifica dell'apprendimento (feedback)	Esercitazione
<i>La mia materia prevede sia le lezioni frontali che la pratica, il laboratorio.. (...) Dopodiché gli do un altro esercizio li sollecito a provare a eseguirlo da soli.</i>	Spiegare, didattica in laboratorio, far esercitare.	Esercitazione

Grafico n 10



Nella prima parte la curva è molto piatta, per poi avere un sussulto/picco nella parte conclusiva della lezione ed esaurirsi nella parte finale quando adempimenti e saluti risalgono. Il picco al 40° al 50° minuto della lezione dimostra che la modalità esercitazione si svolge prevalentemente a conclusione della spiegazione del docente che chiede agli studenti di provare a esercitare, dimostrare gli apprendimenti acquisiti.

Tabella n. 16: categoria discussione

Categoria	Funzione	Azioni
Esercitazione		<p>-L'insegnante chiede alla classe di eseguire una prova (compito , verifica, esercitazione)</p> <p>di consolidamento o di verifica degli apprendimenti</p> <p>-L'insegnante chiede ad un gruppo di studenti di eseguire una prova scritta di consolidamento o di verifica degli apprendimenti.</p>

Verbatim

Quando c'è il compito in classe, se non sono impegnato nel dialogo con gli studenti, allora torno indietro e compilo il registro...(Professore di italiano e latino.)

Quando fanno un compito in classe o gli esercizi che ho assegnato, sto attenta, li osservo tutti e vedo di capire chi è in difficoltà. (Professoressa di latino e greco).

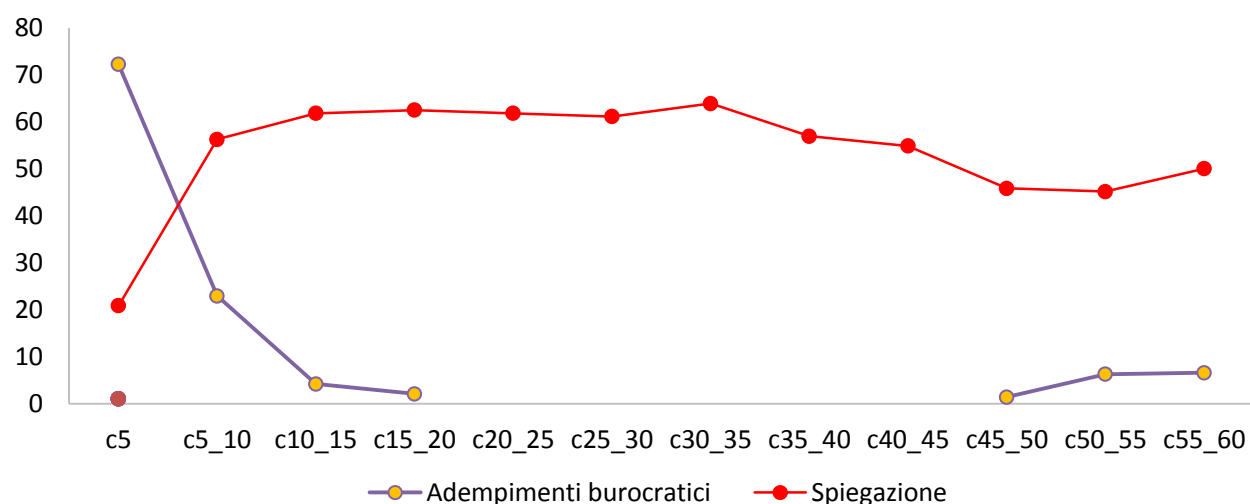
Spesso giro fra i banchi per vedere se qualcuno ha bisogno di un aiuto mentre fanno il compito (Professore di francese).

5.2.6 Comparazione fra i fenomeni

Diventa interessante fare un'analisi dei grafici per sovrapposizione in maniera da poter evincere l'andamento simultaneo delle varie categorie. A questo proposito si è ritenuto opportuno prendere in considerazione i seguenti grafici.

Grafico n.11

SPIEGAZIONE/ADEMPIMENTI



Le linee della categoria Adempimenti burocratici e Spiegazione hanno, sia per durata che per andamento, una funzione crescente e decrescente opposta, fotografano l'aspetto di evidente andamento temporale dell'attività che svolgono i docenti quando spiegano e quando espletano gli aspetti burocratici. Osservando il grafico si evince che in media più del 60% degli insegnanti impiega la gran parte dell'ora di lezione nella spiegazione, mentre alle questioni burocratiche è necessario dedicare un tempo visibilmente ridotto.

Le osservazioni effettuate evidenziano che gli adempimenti burocratici di regola si interrompono per dare spazio alla spiegazione; specie nella fase centrale della lezione, il docente, essendo impegnato nell'attività spiegazione non esercita alcun adempimento burocratico: la curva degli adempimenti burocratici può definirsi pertanto una curva spezzata, il cui andamento iniziale è giustificato dalla rilevazione di presenze, assenze e ritardi e quello

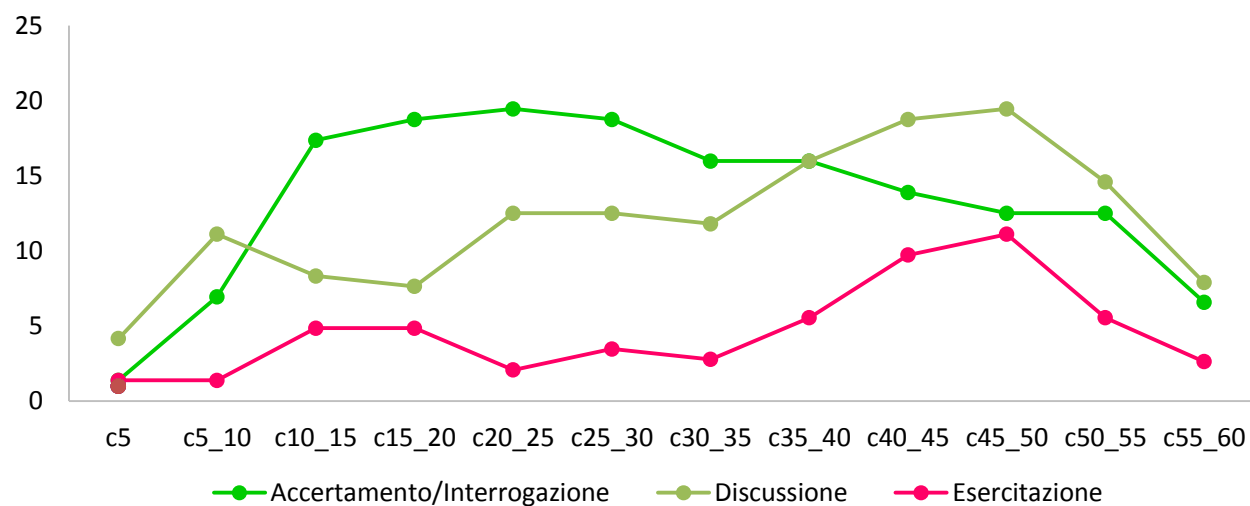
finale dalla registrazione dei voti e degli argomenti. L'attività adempimenti burocratici, compito esclusivo del docente non coinvolge mai gli studenti che durante questa attività hanno un tempo di transizione, attesa. La discontinuità rappresentata dai due fenomeni restituisce la differenza delle attività che si svolgono il docente e gli studenti, che non vengono mai coinvolti durante l'espletamento burocratico.

“Appena entro compilo il registro, assenze e argomenti...Questo dà modo ai ragazzi nel cambio dell'ora, intanto di sistemarsi. (Professoressa di scienze)

“In questa quarta al lunedì 10 minuti si può parlare di calcio e intanto io faccio il registro..(Professoressa di inglese)

Grafico n.12

ESERCITAZIONE/DISCUSSIONE/ACCERTAMENTO

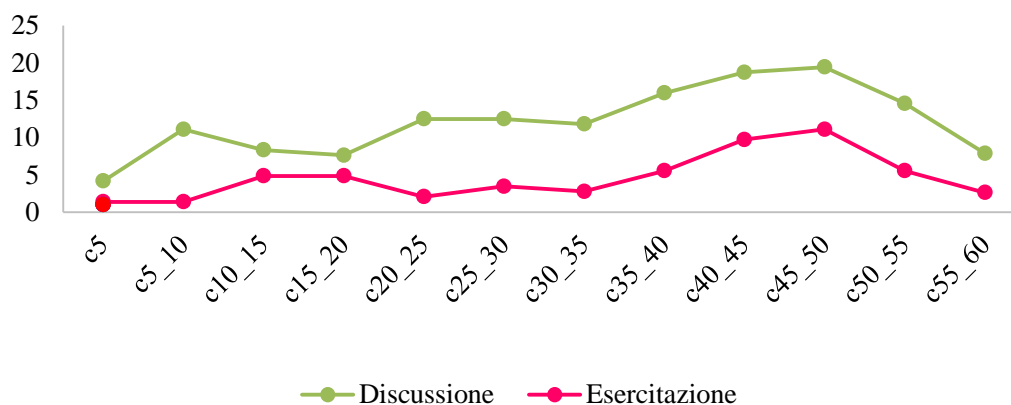


Le tre curve, apparentemente sembrano avere andamenti diversi e poco confrontabili fra loro.

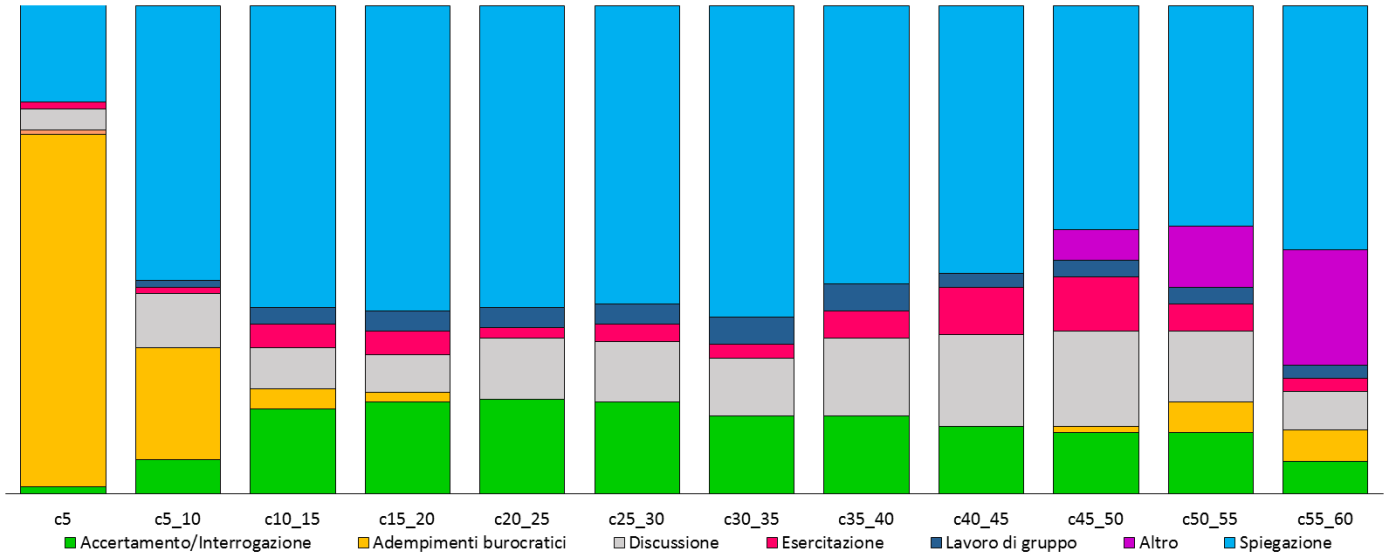
Nel primo blocco, fino al 15 minuto si nota un andamento concorde tra la curva delle interrogazioni e quella dell'esercitazione e un andamento opposto per la categoria discussione. Questo andamento non viene poi confermato in quanto possiamo notare che le categorie Esercitazione e Discussione procedono in modo concorde e quasi parallelo. La

categoria discussione si pone ad un livello superiore rispetto alla prima in quanto l'esercitazione può essere individuata come l'elemento base oggetto di discussione e commento. E' importante rilevare che tra il 15° e il 35° minuto le tre funzioni oggetto di studio hanno un andamento pressoché costante. Questo andamento si può giustificare in quanto, in quella fase, l'attività svolta (esercitazione) e quella svolta dall'alunno e dall'insegnante (esercitazione e discussione) risultano essere elementi necessari per l'interrogazione e la valutazione

Grafico n.13



Il tempo di una lezione



*Erano spaventati di non aver tempo per tutto, e non sapevano che aver tempo
significa precisamente non aver tempo per tutto.*

R. Musil L'uomo senza qualità

5.3 Aspetto qualitativo: analisi tematica

Il corpus delle interviste presenta una grande mole di contenuti che si è scelto di sezionare e riaggregare secondo la griglia delle categorie già individuate (adempimenti burocratici, spiegazione, discussione, interrogazione, altro), alle quali sono state aggiunte altre categorie (routine e rituali, distrattori) utili a integrare la rappresentazione del lavoro d'aula e che, giustapposte alle prime, ne rappresentano, come si vedrà, il completamento in controluce.

Lo scopo di questa riaggregazione è stato di rendere possibile il confronto tra le diverse narrazioni di ciascun segmento da un punto di vista tematico, rintracciando non tanto la coerenza interna ad ogni intervista quanto la ricorrenza di alcuni motivi e la loro diversa declinazione. Ne è risultato un corpus intermedio che non solo si propone come illustrazione e autorappresentazione della pratica didattica da parte del campione intervistato, ma che soprattutto offre il materiale più prossimo all'obiettivo dell'indagine, rende cioè possibile comprendere se e in che misura, il tempo istituzionalmente dato viene vissuto dai docenti come vincolo o come risorsa. L'analisi del contenuto ha permesso di far emergere la rappresentazione:

- delle variabili ritenute rilevanti nella gestione del tempo (difficoltà dei contenuti, capacità di apprendimento degli studenti, collocazione iniziale o finale della classe nel curriculum, esigenze particolari della disciplina)
- degli accorgimenti che vengono messi in atto per ottimizzare i tempi
- del ritmo che ciascuno ritiene di dover imprimere o, di fatto, riconosce di imprimere alla propria lezione
- della simultaneità di azioni diverse che avvengono durante la lezione
- dei motivi di soddisfazione o insoddisfazione rispetto all'impiego del tempo in classe

E' stato possibile, attraverso l'analisi del contenuto, costruire ex post una nuova, più larga ed elastica, griglia concettuale, utilizzando i temi che ricorrevano in maniera esplicita o che si potevano inferire dalle unità di senso emergenti e identificabili anche per il loro poter essere ricondotti a tipologie o stili riconosciuti di gestione delle pratiche di insegnamento.

Tali temi rivelano la relazione col tempo come funzione del rapporto

- con l'istituzione e con le sue richieste (adempimenti burocratici, rispetto dei ruoli, dei programmi e delle scadenze)
- con gli studenti (attenzione ai loro bisogni, alle loro reazioni e ai loro ritmi, spazio concesso ai loro interventi e agli aspetti relazionali.)
- con la propria identità professionale (esperienza acquisita, autonomia gestionale.)

La diversa gestione di queste relazioni configura opposte tipologie (rigida o flessibile, di adattamento o di controllo, aperta all'imprevisto o ancorata alla pianificazione), collegate in vario modo al diverso significato attribuito al tempo della lezione da ciascun docente.

L'analisi del contenuto viene perciò scandita per blocchi testuali riferibili alle categorie suddette, la cui successione rispecchia non tanto la sequenzialità reale, la cui variabilità può essere rappresentata solo dall'aspetto quantitativo, quanto la proporzione tra le diverse durate delle attività.

Si riportano in calce il numero dell'intervista e la disciplina insegnata. Altri dati che sono ritenuti utili per una migliore comprensione del loro significato sono specificati tra parentesi nel testo.

5.4 Analisi e discussione delle interviste

Categoria: adempimenti burocratici

*...li lascio per la fine della lezione, lascio sempre dieci minuti ai ragazzi per rilassarsi
mentre io compilo il registro*

Gli adempimenti burocratici che un insegnante compie durante l'ora di lezione rientrano negli obblighi di lavoro ¹⁵². La funzione di questa attività è prevalentemente di registrazione e controllo (e di presa in carico di tutte le incombenze e impegni di lavoro indicati dal Piano annuale stabilito nei Collegi docenti: riunioni, colloqui con i genitori, programmazioni).

Il docente, entro il termine della lezione, deve annotare sul registro di classe le attività svolte durante l'ora, se è la prima ora della giornata, deve fare l'appello e segnalare gli studenti assenti e chiedere le giustificazioni delle assenze degli studenti non presenti a scuola, nei giorni precedenti. Controlla quindi i libretti delle assenze e verifica la presenza della firma del genitore se lo studente è minorenne. Anche nel registro personale indica le assenze degli

¹⁵² Già a settembre ciascun Docente deve conoscere tutti gli impegni che lo riguarderanno in corso d'anno

scolastico, la loro scansione temporale, Il Contratto di lavoro dei docenti attualmente in vigore disciplina con l'art. 26 -Attività di insegnamento- e l'art. 27 -Attività funzionali all'insegnamento- L'art. 26, comma 4, del CCNL 2002-2005, dopo aver ricordato che gli "obblighi di lavoro" degli insegnanti "sono articolati in attività di insegnamento ed in attività funzionali alla prestazione di insegnamento", impone al dirigente scolastico, "prima dell'inizio delle lezioni", di predisporre "il Piano annuale delle attività e i conseguenti impegni del personale Docente che possono prevedere attività aggiuntive. Il Piano, comprensivo degli impegni di lavoro, è deliberato dal Collegio dei Docenti ... e con la stessa procedura è modificato, nel corso dell'anno scolastico, per far fronte a nuove esigenze". Il Collegio è quindi sovrano nel deliberare gli impegni di lavoro, deve discutere il Piano proposto dal dirigente e lo può modificare, più o meno ampiamente, rispetto alla proposta iniziale. Insomma, ricordate che il Collegio non è obbligato ad approvare gli impegni di lavoro degli insegnanti proposti dal dirigente scolastico (attività di insegnamento e attività funzionali). Le decisioni sulla quantità e sull'organizzazione degli impegni di lavoro sono una parte importante della professionalità Docente.

studenti, oltre che le sue valutazioni e gli argomenti trattati durante la lezione e ogni osservazione per lui utile¹⁵³.

L'adozione del registro elettronico riunisce le due documentazioni cartacee. Alla sua introduzione, il MIUR, il 3 ottobre 2012, ha emanato la prima nota (prot. 1682/U) concernente l'argomento, X¹⁵⁴ precisando che “ l'anno scolastico appena iniziato rappresenta un periodo di transizione durante il quale le scuole dovranno attivarsi per realizzare al meglio il cambiamento”. L'uso del registro elettronico veniva dunque considerato facoltativo e si puntava a fornire le indicazioni per attrezzare tutte le scuole di un personal computer per garantire la trasferibilità dei dati e richiedere ai fornitori la compatibilità delle soluzioni software da adottare. Ancora all'inizio scolastico del 2014-15 si registrava una ridotta applicazione di questa innovazione: *“ammesso che i pc vengano forniti, appena “il 23% delle scuole secondarie sono connesse ad internet con rete veloce, il 10% delle primarie”: complessivamente, conteggiando tutti i cicli scolastici, ben 140mila aule rimangono scoperte da connessione”*¹⁵⁵

Nei licei dove è stata svolta la ricerca, i docenti fanno uso del registro elettronico, solo uno dei ventiquattro docenti intervistati non utilizza per gli adempimenti burocratici il registro elettronico poiché non ancora in uso nel liceo dove insegna. Come abbiamo visto il 72,9% degli insegnanti del campione preso in considerazione (n=144), utilizza i primi 5 minuti della lezione per adempiere le proprie incombenze burocratiche.

Int.N.18 - Ogni minuto di quell'ora che faccio è fondamentale, perdo i primi due/tre minuti per prendere le assenze, dopodiché a seconda del tipo di ora che ho previsto, interrogazione o lezione canonica, lezione in cui utilizzo i primi minuti per espletare il registro elettronico (Professore di chimica)

¹⁵³Si riporta la circolare emanata il 28 settembre al Liceo M Curie di Meda Oggetto: adempimenti del personale docente. Facendo seguito alle indicazioni fornite nella seduta del Collegio dei docenti del 26 settembre 2013, si ritiene utile allegare alla presente un estratto del Regolamento d'Istituto in merito all'oggetto. Si ribadisce che gli alunni che entrano in ritardo devono essere giustificati direttamente dal docente in classe: in Presidenza vanno inviati solo i casi dubbi (coloro che entrano con ben oltre un'ora di ritardo senza motivazione verificabile o accettabile, chi non porta il certificato medico dopo 5 giorni di assenza...). E' possibile far entrare in aula solo all'inizio dell'ora successiva chi entra con un notevole ritardo tale da arrecare un sostanziale disturbo al regolare svolgimento della lezioni

¹⁵⁴ Nota del MIUR

¹⁵⁵ Orizzonte scuola.it 9 ottobre 2014 Categoria Anief registro elettronico [sito](#)

Int. N.19 - *Penso che sia un po' automatico...in effetti non ci penso neanche... so che se devo compilare...5 minuti e in genere ci sto...*
(Professoressa di matematica e fisica)

Int. N.1 - *Allora, io entro in classe, le faccende burocratiche le faccio inizialmente...l'appello solo la prima ora, dopodiché mi attengo a quello che c'è scritto sul registro, chiedo se è entrato qualcuno* (Professore di filosofia)

Alcuni intervistati ritengono positiva l'introduzione del registro elettronico, pur scontando i tempi di adattamento, riconoscendo che permette di economizzare i tempi e una rapida visualizzazione di quanto è stato fatto.

Int. N. 2 - *Ci sono delle routine istituzionali, legate alle esigenze burocratiche, il registro eccetera... adesso con questa vicenda del registro elettronico si può fare tesoro e avere tutti gli argomenti lezione per lezione* (Professore di matematica e fisica)

Int. N.16 - *Lo faccio subito, adesso abbiamo anche un unico registro, essendo digitalizzato, per cui è anche molto veloce, quando funziona il programma... abbiamo avuto dei problemi nella fase di attivazione ma adesso funziona abbastanza bene. Prima c'era il registro di classe che era compilato immediatamente, mentre quello personale magari lo compilavo poi al di fuori della lezione* (Professoressa di psicologia.)

Per questa docente il risparmio di tempo si estende oltre i confini dell'ora di lezione.

Int. N.4 - *Bè, adesso col registro elettronico... nel senso, appena si entra bisogna fare l'appello e controllare che tutti ci siano e metter la firma, per cui è la prima cosa. E per questo ci si impiega 5/10 minuti, perché a volte la pagina non va o non carica. Questo dà modo ai ragazzi intanto nel cambio dell'ora, di sistemarsi* (Professoressa d'inglese.)

La compilazione del registro elettronico appare come un obbligo indilazionabile, maggiormente soggetto al controllo rispetto al registro cartaceo, e tuttavia il tempo impiegato in questo adempimento viene vissuto come possibilità di concedere agli studenti la possibilità

di “sistemarsi” nel senso di riorganizzarsi e adattarsi al cambiamento: predisponendosi alla sua presenza. Il tempo necessario per svolgere gli adempimenti burocratici non permette, in questo caso, di svolgere la mansione contemporaneamente ad altre attività, serve concentrazione.

Int. N.11 – *Io odio il registro elettronico perché è una delle cose per cui mi sono battuto, perché il registro manuale lo faccio in un minuto e il registro elettronico da noi richiede l'accesso con 3/4 minuti tra password e username per entrare nel sistema della scuola; poi dobbiamo entrare nel registro elettronico, poi da lì passare dalla mascherina iniziale a quella della classe, da lì, se devi giustificare, passi a un'altra mascherina e questo comporta la bellezza di 5 minuti d'orologio, e 5 minuti per me sono tanti...vedo proprio gli studenti che chiacchierano (Professore di matematica e fisica.)*

Al contrario, è evidente in alcuni il fastidio provocato dalle difficoltà d'uso e dalla complessità procedurale che lo strumento comporta, insieme a un deprecabile spreco di tempo per loro e per gli studenti. Appare inoltre che l'impegno richiesto è per il docente noioso e improduttivo, non tollera la dispendiosità di questo tempo d'avvio.

Int. N.17 - *Si deve fare per dovere d'ufficio. La prima ora è fastidiosissimo, cerco di farlo più rapidamente possibile, una volta che ho imparato a fare l'appello visivamente non chiamo più gli studenti... Faccio l'appello solo se c'è una situazione di confusione, entrano in ritardo o problemi di questo genere. Gradirei tanto che da questo punto di vista la scuola fosse come un'azienda, la scuola avesse il pass... Entrano, fanno una "strisciata" e registrano la presenza... Non attribuisco nessun valore a questa parte. Cerco di farlo più in fretta possibile per evitare di dimenticarlo, lo ritengo una parte zavorra del mio lavoro (Professore di filosofia e storia.)*

Int. N.6 - *Io inizio la lezione prima di tutto eseguendo quelle che sono le pratiche di registro elettronico, registro cartaceo, eccetera... che faccio direttamente dal mio pc nell'aula LIM dove ci rechiamo...mi porta via veramente poco,3 minuti al massimo, soprattutto se non ho la prima ora e*

non devo guardare le giustificazioni, le assenze, eccetera (Professoressa di inglese)

Gli adempimenti burocratici coincidono con un tempo d'avvio necessario, permette alla docente di entrare in situazione, di essere a posto: *prima di tutto*.

Int. N.13 - Nel compilare il registro io sono abbastanza veloce, lo faccio nei momenti morti, in tre secondi... la parte burocratica è più veloce. Io apprezzo l'idea che i genitori possano vedere in tempo reale la situazione dei figli e vedo che la gestione da parte dei genitori non ha affatto tolto possibilità di relazione, ha solo semplificato... io ne faccio un uso assolutamente strumentale (Professore di italiano e latino e greco).

In questo caso: *lo faccio nei momenti morti*, fa pensare che il professore compili il registro dopo un tempo d'avvio dedicato agli studenti, dedicato alla didattica. Cerca di sfruttare al meglio il suo tempo. Stabilisce delle priorità.

Int. N.19 – Io cerco di vedere se il registro è completo, vado a vedere le lezioni che ho fatto, se è tutto scritto per bene, le assenze...cerco di capire anche rispetto alla classe come sono messa. (Professoressa di matematica)

Int. N.20 - All'inizio avevo qualche dubbio sul registro elettronico ma sto vedendo che tutto sommato funziona (Professore di francese)

Int. N.21 - L'unico vantaggio di questo registro elettronico... vado in internet a cercare per esempio dei testi o delle cose di lavoro che mi interessano, oppure la posta elettronica... però lo faccio in classe, nei miei spazi ed è sempre, se non proprio riferito a quella classe, comunque alla scuola. Fuori dalla scuola non riesco a farlo proprio, non mi sembra corretto. Professoressa di scienze)

Int. N.5 - C'è proprio più un mettere da parte tutte queste scartoffie, che ormai sono on line, e gestire invece, come le dicevo, l'accoglienza con i ragazzi (Professore di informatica)

Int. N.23 - *Siccome loro sono tanti e il tempo è poco, tutte le cose burocratiche non le faccio in classe, anche se sarebbe molto più efficace. Registro elettronico? No mai, sistemi diversi ma mai registro elettronico.*
(Professoressa di italiano e latino)

Il tempo impiegato per gli adempimenti burocratici è visto, per la gran parte degli intervistati, come *un tempo sprecato, speso inutilmente, un tempo morto*, dove l'attività didattica non c'è. Gli studenti sfuggono al controllo, chiacchierano o nella migliore delle ipotesi «si riposano» o «si sistemano» prima della lezione. Un professore dice *non do nessun valore a questa parte*.

Si evince che il lavoro dell'insegnante si caratterizza principalmente come conduzione delle attività didattiche in genere. Per qualcuno non dovrebbe competere all'insegnante occuparsi delle incombenze burocratiche. Alcuni ritengono positivo l'introduzione del registro elettronico, *fa risparmiare tempo*, permette anche di consentire una rapida valutazione del proprio operato, *cerco di capire anche rispetto alla classe come sono messa*. Un professore ritiene che il registro elettronico sia uno strumento democratico, nella misura in cui i genitori possono verificare in tempo reale la situazione scolastica dei figli, anche la loro presenza a scuola. C'è chi utilizza il pc d'aula collegato ad internet per navigare e cercare materiale per la lezione. In ultimo, interessante soffermarsi sull'affermazione: *c'è proprio più un mettere da parte tutte queste scartoffie, che ormai sono on line, e gestire invece, come le dicevo, l'accoglienza dei ragazzi*.

Forse anche fare l'appello e riconoscere gli studenti presenti è una forma di accoglienza prima di iniziare la lezione. L'adempimento burocratico nella sua forma di automaticità e di controllo, per qualcuno può ottimizzare il tempo a disposizione, per altri comporta la rinuncia a un aspetto della professionalità più creativo e identitario, come dire: queste *scartoffie* non sono il mio lavoro.

Anche la domanda retorica che la professoressa di italiano pone: *Registro elettronico? No mai, diversi sistemi ma mai registro elettronico*, denuncia insofferenza verso la tecnologia, ma *i diversi sistemi* non sono facili da immaginare, forse il desiderio è di mantenere un registro cartaceo che stabilisce in modo sicuro cosa fare, è rassicurante. La sua compilazione rientra nell'inevitabile questione delle routine.

Categoria: routine

*“Cerco di capire la routine: spesso ci porta a fare delle scelte
in maniera poco consapevole, quasi meccanica”*

Nell'intervista si è domandato a tutti i docenti quali routine, quali rituali adottano durante lo svolgersi della lezione. Questa domanda ha permesso di cogliere gli aspetti di ripetizione e gli aspetti di cambiamento, nelle modalità organizzative e di conduzione della lezione, aggregabili attorno alla configurazione di una gestione economica dei tempi per il docente e dei tempi per gli studenti.

I nostri comportamenti nella vita quotidiana sono scanditi da ripetizioni e da gesti che si assomigliano giorno dopo giorno. In quest'ottica le routine quotidiane che ci mettono a diretto e stretto contatto con gli altri rappresentano una parte rilevante della nostra modalità di rapportarci con il tempo, del modo in cui organizziamo le azioni e conduciamo le relazioni con chi ci circonda.

Il termine routine¹⁵⁶ è polisemantico e complesso. Viene studiato in ambiti disciplinari diversi come la sociologia, le organizzazioni, la psicologia, lo studio delle pratiche lavorative. “Il quotidiano è innanzitutto *un tempo*, o meglio una forma della temporalità vissuta: il tempo della ripetizione, dell'abitudine e della routine, di ciò che ritorna”¹⁵⁷. La *ricorrenza* è quindi l'elemento essenziale della definizione scelta.

Sono recenti le ricerche che hanno studiato le routine in ambito pedagogico didattico (Damiano, La Neve). Alcuni ricercatori (Damiano, 2006) applicano in modo estensivo il termine routine a tutte le attività ricorrenti quotidianamente nel lavoro d'aula¹⁵⁸, quelle stesse che ai fini della presente ricerca sono state individuate come categorie sovraordinate alle diverse pratiche osservate o riferite dai docenti. Altri definiscono il tempo dell'insegnante come “temporalità ripetitiva” (Massa 1990) o sottolineano come la sedimentazione delle cose

¹⁵⁶Si utilizza il termine *routine* piuttosto che *routines* mantenendo la forma originaria, applicando la norma comune a tutti i foresterismi acquisiti stabilmente e da tempo in italiano. Come da prassi, il plurale resta invariato.

¹⁵⁷P. L. Berger, B. Berger: *La dimensione sociale della vita quotidiana*, 2005 pp. 13

¹⁵⁸E. Damiano, *La nuova alleanza*, La scuola, Brescia 2006

ripetute sia condizione necessaria alla possibilità di fare esperienza (P. Jedlowsky, 2005). In ambito strettamente pedagogico didattico, una buona strategia può anche affidarsi “ a strumenti di azione su cui investire una qualche forma di fiducia,”¹⁵⁹ come le automaticità e le routine che consentono agli insegnanti di ottimizzare il tempo a loro disposizione senza per questo rinunciare alla creatività richiesta dalle situazioni impreviste.

Nelle interviste analizzate, i professori attribuiscono alle routine un ruolo ambivalente, dal momento che le mettono in atto intenzionalmente con un preciso scopo; non si tratta di automatismi, ma di precise strategie fondate sulla ripetizione.

Int. n.1- Quali possono essere... ci devo pensare... perché se le routine...se lo faccio fare ai ragazzi, se ingenero questo tipo di abitudine, è come se io dessi per scontato che loro tutte le volte devono studiare, essere pronti sulla lezione, ed io invece dico sempre che questo è preferibile, il fatto che loro mantengano uno studio costante e continuativo nel tempo, ma non sono certo io a obbligarli a farlo (Professore di filosofia)

In questo caso il docente riferisce di una richiesta reiterata e duratura nel tempo che permette di ottenere la continuità nello studio: il docente tenta di instaurare negli studenti una routine che connoti e sostenga il loro “mestiere”, scegliendo di non imporla ma di raccomandarla, convinto che si possa ottenere un migliore risultato proponendosi come modello di comportamento *costante e continuativo* attraverso la propria condotta routinaria: *dico sempre*.

Int. n.1- Inizio sempre la lezione con una richiesta agli studenti di esprimere eventuali dubbi o eventuali richieste riguardo la lezione precedente... ma non fatta da me, possibilmente fatta dagli studenti attraverso le loro richieste, le loro domande (Professoressa di filosofia)

E' una routine intesa a stabilire una continuità che consente di riattivare la memoria relativa a ciò che è stato fatto precedentemente, sia a livello di contenuti sia a livello di consapevolezza della propria comprensione.

Int. n.17 – Credo sia una costante, da molto tempo io inizio chiedendo se ci sono domande sulla lezione precedente e lavoro su queste innanzitutto. Dopodiché faccio una specie di "menù della lezione", cioè cosa farò, in

¹⁵⁹ Van Manen 1995 in L. Mortari” Ricercare e riflettere pag 130

quante parti è divisa, quali sono gli argomenti che saranno toccati e ci tengo molto che gli studenti prendano nota, almeno mentalmente, di questa articolazione della lezione (Professore di filosofia.)

Presentare in anteprima “*il menù della lezione*” permette forse agli studenti di liberare energie che vengono spese nel compito del qui e ora, in altre parole è rassicurante e anti dispersivo non doversi preoccupare di ciò che accadrà o che potrebbe accadere nel corso della lezione. Poco tempo ben speso per evitare domande anticipatorie da parte della classe.

Int. n.7- Per esempio io con il biennio correggo sempre i compiti e penso che quando entro, soprattutto in certe classi già abituate a questo metodo, loro hanno sempre il libro già aperto alla pagina giusta... con le classi che iniziano la letteratura, dedicare qualche minuto al ripasso di quello che abbiamo fatto l'ultima volta, la volta precedente, questa è un'altra cosa che io faccio abbastanza spesso, non sistematicamente... un breve cenno per riagganciarmi, quello mi serve... è come se fosse una routine la sintesi . (Professoressa di inglese)

Int.n.4 - La prima cosa che faccio è controllare i compiti. Cosa abbiamo fatto la volta precedente? Che compiti ho assegnato? Io regolarmente assegno compiti e quindi controllo dei compiti significa rivedere quello che si è fatto la volta prima. Per obbligare i ragazzi a fare i compiti, per dare più motivazione (Professoressa di inglese)

Nelle parole espresse dai docenti, le routine favoriscono l'acquisizione di un ritmo e di una regolarità sia per i soggetti che le mettono in atto, i professori, sia per i destinatari, gli studenti. In questi casi le routine assumono l'aspetto di strategia utile a ottimizzare il lavoro d'aula. Nel caso dell'assegnazione dei compiti appare che l'insegnante, mettendo in atto una regolarità della richiesta, renda la sua interazione prevedibile e di conseguenza consenta agli studenti di sapere in anticipo cosa accadrà.

Nei casi seguenti è il corpo dell'insegnante, che attraverso atteggiamenti ripetuti, manifesta una richiesta o segnala un'intenzione:

Int. N.7 - Oggi sono arrivata in una classe che stava rientrando in aula dalla lezione di educazione fisica, per cui erano un po'... stremati, stanchi e fanno proprio resistenza a iniziare, però io quando entro, sono già sul piede di guerra... e quindi poi

anche loro reagiscono... nel senso che sanno che dobbiamo far rendere il tempo a disposizione, per cui si aspetta che arrivino tutti, però poi si parte (Professoressa di matematica e fisica)

Int. N.15 - C'è un momento - ci deve essere per forza, anche durante le ore dedicate alla verifica, alle interrogazioni - c'è per forza un momento nel mio spazio, nella mia ora di lezione, in cui io mi alzo. Credo che sia proprio un bisogno fisico, di alzarmi e andare verso la classe . (Professoressa di italiano e storia)

In alcuni casi questa prevedibilità delle azioni fa trasparire anche l'ordine e la modalità con cui saranno svolte. In questo modo il professore ricerca soluzioni contingenti a problematiche connesse alla conduzione della classe che in alcuni casi può essere imprevista e far apparire quello della lezione, come tempo insufficiente per condurre ciò che si era programmato.

Int.n.3 - Io mi sono abituato a osservarli e quindi mi rendo conto se stanno seguendo, se non stanno seguendo e in tal caso mi chiedo per quale motivo e non è che vado avanti imperterrito... cerco di capire... la routine, spesso ci porta a fare delle scelte in maniera poco consapevole, quasi meccanica (Professore di italiano e latino)

Insomma, la routine mi è di supporto ma mi può far perdere un aspetto di consapevolezza perché ti fa entrare in un automatismo di economia della gestione del tempo. Spesso la routine viene messa in atto come standard d'inizio che non è riduttivo o spersonalizzato, non esclude lo sviluppo di un rapporto più individualizzato. C'è però anche un aspetto etico, di democrazia: tutti sono messi nella condizione di sapere, nel tuo agire ripetitivo: cosa farai, cosa chiederai, e questo dà a tutti le stesse opportunità.

Int. N.16 - Loro di solito sanno quello che li aspetta, sanno se devo spiegare, se devo interrogare, sanno esattamente che cosa devo fare, perché lo annuncio sempre la volta precedente (Professoressa di psicologia)

Int. N.15 - Di anno in anno mi rendo conto che non riesco quasi mai a utilizzare del materiale che avevo elaborato precedentemente, perché mi sembra che ogni classe abbia bisogno di qualcosa di diverso da quello che ho...la cosa mi fa molta rabbia perché perdo un sacco di tempo (Professoressa di italiano e storia)

C'è l'illusione da parte della docente che una routine, una proposta possa andare bene per tutti, mentre anche le routine si adeguano alle situazioni contingenti che si creano con le classi osservando chi si ha davanti, come nel caso seguente:

Int. N.14 - *Parlo con loro, all'inizio della lezione mi informo sempre di ciò che è accaduto nell'intervallo di tempo che ci ha separati* (Professore di francese)

Diverso appare il caso del docente che crea una routine “piacevole”, motivante, attraverso gli strumenti offerti dalla disciplina insegnata.

Int. N.5 - *Ultimamente insegno una disciplina in cui loro producono anche parecchi materiali multimediali, quindi il "fuori onda" che mi hanno consegnato piuttosto che un filmato, piuttosto che un gancio d'inizio, è diventato una specie di piacevole routine per loro, perché stimola anche, oltre la consegna, a vedere quel giorno con cosa si apre...è una specie di gioco* (Professore di informatica)

Spesso un docente nella sua attività quotidiana riesce a riconoscere i fenomeni legati a una pratica di routine o a una particolare attività didattica ma non è in grado di motivarle, di fornire una spiegazione adeguata relativa alle procedure di riferimento, alle metodologie messe in atto (Schön 1983)

Int. N.8 - *La lezione è molto metodica, perché io sono abbastanza metodica... cioè questo si fa così, questo lo diciamo così e questo così.....abituamente* (Professoressa di scienze)

La docente è consapevole di organizzare le proprie azioni in modo metodico perché è metodica il suo “stile” è metodico e questo anticipa ogni scelta.

Qualche docente non dimentica che tra le routine messe in atto ci sono quelle che eccedono il lavoro d'aula, che occupano il tempo necessario a renderlo produttivo.

Int. N.11 - *Diciamo che la lezione la preparo tendenzialmente, soprattutto le lezioni di fisica vanno preparate... magari le preparo una volta alla settimana poi le riguardo il giorno prima o 10 minuti prima, ecco, quelle più impegnative comunque comportano del tempo* (Professoressa di matematica e fisica)

Altri definiscono “rituale” più che routine, l’abitudine di ricavare all’inizio della lezione, un tempo di riconoscimento, di ingresso nella situazione della nuova ora di lezione, attraverso una conversazione informale oppure una formalità che assume proprio l’aspetto di ritualità.

Int. N.13 - In realtà c'è proprio l'idea che all'inizio si rompe il ghiaccio, si approfitta di qualcosa che dà l'occasione per parlare qualche minuto, in maniera di stabilire un percorso, una cosa di questo genere
(Professore di italiano, latino e greco)

Int. N.14 -Parlo con loro all'inizio della lezione, mi informo di ciò che è accaduto nell'intervallo di tempo che ci ha separati. Lo faccio spesso, quasi sempre. Professore di francese e inglese)

Int. N.7 Il primo rituale è l'ingresso in aula. Entro sorridendo e a voce alta dicendo: “buongiorno ragazzi”. Questo proprio come primo approccio alla lezione. Dopo un'altra cosa che voglio sempre è il saluto, perché io saluto sempre gli studenti così, cercando di essere positiva nel momento in cui entro, ma nello stesso momento richiedo da loro un saluto e una serietà, quindi si devono alzare in piedi e salutare.
(Professoressa di matematica e fisica)

Per il momento, è opportuno limitarsi a constatare quanto poco questa necessità sia riconosciuta nell’insieme di queste interviste, che propongono spessissimo l’immagine di un avvio come “partenza”, rimandando all’idea di un viaggio che ha orari e tappe obbligate: un’idea di efficienza che lascia poco spazio agli aspetti relazionali e motivazionali, ma anche al rispetto delle condizioni necessarie a risvegliare e mantenere l’interazione e l’attenzione.

Categoria: spiegazione

*C'è il fatto di sapere quello che sarà la sequenza delle cose da orchestrare,
però c'è anche un vedere un po' cosa succede*

Le interviste relative allo svolgersi della “spiegazione” riguardano le modalità operative e di comportamento nell’organizzazione di questa attività, modalità che appaiono aggregabili attorno alla configurazione

- di una gestione flessibile e di una rigidità nella programmazione
- di una gestione basata sulla relazione e di una basata sul controllo

Dall’analisi dei dati relativi all’aspetto quantitativo della ricerca, risulta che il docente impiega la maggior parte del tempo della sua lezione, nella spiegazione. Il termine “spiegazione” assume nella ricerca un significato di sintesi delle pratiche che un docente esercita durante la sua lezione con funzione di organizzazione, conduzione, trasmissione di informazioni e conoscenze, interventi di chiarimento ed esemplificazione.

Una delle prime domande aveva lo scopo di identificare l’organizzazione di una lezione tipo che il docente conduce.

Int. N.24 – Dipende dalle giornate. In genere non riesco, a meno che non faccia una lezione quasi totalmente di spiegazione, non riesco a rispettare ciò che mi ero prefissa, perché qualsiasi tempo che tu possa prevedere a casa, si dilata in classe. La lezione tipo dipende... se è una spiegazione di un argomento importante, allora è preponderante la parte in cui tieni l’attenzione su un concetto, sempre utilizzando esempi, letture e traduzioni, ripescando conoscenze pregresse e le cose già fatte, cercando sempre, anche nella lezione più frontale di avere un ritorno da parte loro. Le lezioni più frequenti sono quelle in cui si riprendono cose già fatte e si correggono gli esercizi. Dipende dai ragazzi, quindi non ho una lezione

tipo, c'è tempo di fare un canovaccio e di essere pronta, solo quando ho da fare argomenti molto importanti, allora sono rigida nei tempi
(Professoressa di italiano e latino)

La docente espone i diversi aspetti che può assumere la sua organizzazione e che, possiamo osservare, coincidono in linea di massima con la composizione di una lezione, come scrive Gagnè¹⁶⁰:

una serie di momenti separati, ciascuno dei quali ha un effetto distinto sul soggetto: gli uni impegnano la sua attenzione, gli altri forniscono informazioni e feedback, gli altri ancora danno lo stimolo essenziale all'apprendimento, altri lo stimolano a ricordare, altri assicurano che gli esercizi in ciò che ha appreso.

Da tale composizione non deriva la proposta di un modello sequenziale ma solo di componenti essenziali che l'insegnante articola e orchestra adattandole alla situazione; è proprio l'attenzione alla realtà che si presenta man mano, a definire la flessibilità di una didattica centrata sul discente, che non è improvvisazione, perché prevede e ricava dalla risorsa definita della sua ora: *il tempo di fare un canovaccio.*

Dipende dai ragazzi...non ho una lezione tipo: la docente esprime una difficoltà nel rispettare la programmazione della sua lezione e fa intuire che il tempo la impegna nell'organizzazione e conduzione. Possiamo domandarci se quando la stessa insegnante dice *...allora sono rigida con i tempi quando l'argomento da spiegare è importante,* il tempo sintetizzi sia l'aspetto di vincolo da rispettare sia la risorsa regolatrice che la guida quando l'argomento richiede un maggiore impegno. E' questa attenzione nell'affrontare la lezione che rimanda alla domanda di ricerca: se la dimensione del tempo è vissuta dagli insegnanti di scuola superiore come risorsa e/o come problema.

L'andamento di una lezione varia, per questo appare utile prevederlo con una pianificazione; le fasi di una lezione seguono una sequenza temporale che si apprende:

Int. N.11 - Parliamo di una lezione di fisica, una lezione tipo si svolge con un quarto d'ora, anche 20 minuti, di argomento teorico, 30-35 di esercizi. Questo parlando della lezione, perché il giorno di interrogazione è un altro discorso... teniamo presente che la lezione sulle parti difficili è

¹⁶⁰ R. M. Gagnè, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma 1970, pp 58

preparata, non so, oggi in terza ho cominciato la statica, ho spiegato per un quarto d'ora l'argomento teorico, poi ho detto: facciamo le leve, un esercizio di cui almeno sapevo dove andavo a parare, un esercizio mirato. Tenga conto che nel corso degli anni credo di avere imparato, o di aver deciso, che vale un po' più la pratica della grammatica. (Professore di matematica e fisica).

Int. N.3 - La lezione va abbastanza da sé, è naturale...io parto all'inizio dell'anno, faccio un po' di argomenti, ogni tanto mi fermo a pensare se sono un po' più indietro... ma sto imparando a pianificare, per esempio a sacrificare delle cose...diciamo che sto imparando ad autoregolarmi su quanto dare per argomento. Con le opportune correzioni, per cui se vedo che un argomento l'ho fatto troppo, magari quello dopo stringerò un po'... non sono così bravo, non c'è questa autoregolazione automatica, però c'è il desiderio di questo (Professore di italiano e latino).

Int. N.2 - Desidero che nella mia spiegazione ci sia un'introduzione o magari una conclusione, che merita di essere non dilatata nel tempo, in modo che si colga bene la partenza, l'arrivo e il nucleo centrale della questione. Io so che quella roba lì richiede un'oretta e magari dico: ragazzi, oggi parlo io, se vi segnate anche le domande che vi sorgono mentre tengo questa lezione, buona cosa, così la prossima volta vi rispondo, ma vorrei che proprio vedeste l'itinerario completo, in modo da avere chiaro, ripensandoci, qual era il punto di partenza, quale il punto di arrivo, qual è stato il metodo per arrivarci. Ma in generale non pianifico tantissimo, per esempio, l'altro giorno ho iniziato a pensare: devo spiegare gli specchi in seconda e mi sono detto: vorrei che trattassero e imparassero queste 3,4,5 cose; me le sono segnate, ho pensato al modo migliore di presentarle, poi ho iniziato. Cioè, di quello che avevo preparato, avrò fatto... un terzo ad essere veramente...ma non mi interessa, la prossima volta andiamo avanti. È un argomento che non si esaurisce nell'ora di lezione, quindi... (Professore di matematica e fisica)

Il professore *desidera* che la sua spiegazione sia strutturata in sequenze che gli studenti possano riconoscere e che al termine sia possibile individuare le parti che l'hanno costituita; il percorso che ha intrapreso non termina con la lezione ma prosegue, è una marcia: *la prossima volta andiamo avanti*. Sono gli argomenti che segnano il ritmo, il professore vuole che gli studenti non perdano di vista le tappe, lui li orienta, li guida (Recalcati, 2014). Ma la pianificazione o l'organizzazione della lezione indicata dal docente non sempre si traduce in soddisfazione perché il procedere non dipende solo da lui.

Int. N.19 - *Certo che stare nei tempi ti tranquillizza, ti rasserena, più che altro...è un altro tipo di sentimento, perché alle spalle probabilmente hai avuto lezioni che... in affanno sui tempi o dove c'era del disorientamento... se sono stata nei tempi e tutti mi hanno apparentemente seguito, ho questa sensazione di serenità* Professoressa di matematica)

L'intervistato che segue fa delle considerazioni ben diverse sul suo modo di condurre e organizzare la lezione.

Int. N. 17 - *Credo che il mio modo di spiegare sia cambiato molto nel corso del tempo, man mano che l'esperienza si è sedimentata vado d'istinto, anche per i contenuti che tratto cerco sempre di sfruttare l'interfaccia con gli studenti. Il tempo della lezione è istituzionale, non corrisponde del tutto al tempo diciamo fisiologico dell'attenzione dello studente. È vero che all'interno di un'ora si fanno cose diverse, per cui il tempo vero e proprio di lavoro concettuale è molto inferiore ai 55, 60 minuti... diciamo che c'è un po' un gioco, in questo caso, con il limite del tempo e il gioco sta in questo, nel risolvere il problema in un tempo dato; il tempo dato comunque fa parte della necessità, diventa funzionale, se si riesce a giocarlo in maniera creativa* Professore di filosofia)

In questo caso la flessibilità coincide con l'assenza di pianificazione a tavolino, il docente ritiene che il tempo dell'istituzione scolastica non coincida con il tempo fisiologico degli studenti, dunque sta nella sua capacità creativa di organizzare e trasformare il vincolo del tempo in risorsa. Sorge spontanea una domanda: quali potrebbero essere gli aspetti di creatività che gli permettono di vincere la sfida con il tempo? Forse il professore per ottenere maggiore partecipazione da parte degli studenti, confida soprattutto nella sua capacità

comunicativa o in un'organizzazione non esclusivamente frontale della spiegazione: *cerco sempre di sfruttare l'interfaccia con gli studenti.*

Molto più frequente è l'affidarsi a una struttura ritenuta funzionale, nelle parole degli insegnanti scopriamo che alcune modalità di avvio e di prosecuzione di una lezione sono ricorrenti.

Int. N.15 - *All'inizio della lezione faccio comunque sempre, soprattutto nella fase della spiegazione, una sintesi di quello che è stato fatto precedentemente, chiedo anche se ci sono delle domande di chiarimento (Professoressa di lettere)*

Int. N.1 - *Con la lezione parto generalmente ripercorrendo quello che è stato fatto nelle tappe precedenti, in maniera sintetica o riannodando i fili del discorso se si tratta di un filosofo, di un avvenimento storico... dedico i primi minuti a una ripresa che faccio generalmente io, non lo faccio fare ai ragazzi (Professore di filosofia)*

Alla luce degli elementi di cui disponiamo, appare che alcuni professori utilizzano il feedback per dare avvio alla spiegazione, altri danno loro la ripresa orientando gli studenti sullo scopo didattico della lezione. Da sottolineare come il professore di filosofia esprime proprio la modalità di conduzione: *una ripresa che faccio generalmente io, non lo faccio fare ai ragazzi.* La sottolineatura fa presumere la cura nel prestare attenzione alle aspettative che gli studenti hanno sempre all'inizio delle attività. Il feedback viene inteso come un rafforzatore didattico: strumento di monitoraggio cognitivo con il quale il docente può rendere gli alunni partecipi dei loro processi cognitivi. In questi casi non si parla di feedback ma di "ripresa" e "battuta", scambi comunicativi con funzioni molto diverse ma che, anche nell'informalità della "battuta", dimostrano un'intenzionalità nell'agire comunicativo del docente tesa alla relazione, che facilita l'avvio della lezione.

Int. N.10 - *Nei primi 5 minuti di solito sono io che faccio una battuta, ed è motivazionale. Questo è il mio approccio. Molto meno in quinta, in quinta sono teso ad organizzare subito le attività (Professore di Greco e Latino)*

Questa cura degli aspetti relazionali che possono incentivare la motivazione viene sacrificata però all'urgenza delle scadenze istituzionali. L'esigenza di ottimizzare i tempi in quinta è un

dato comune. Nell'intervista che segue il professore anticipa argomenti del programma particolarmente impegnativi per concedere il tempo necessario a consentirne l'apprendimento.

Int. N. 2 - Verso febbraio o marzo, mi pongo l'obiettivo di introdurre il calcolo delle aree, in anticipo rispetto al programma, nel senso che con la teoria non ci siamo ancora arrivati. Perché faccio questo da circa dieci anni? Perché altrimenti con la teoria e con lo sviluppo ordinario, arriviamo a trattare questi argomenti troppo a ridosso dell'esame di stato e quindi non c'è tempo per i ragazzi di acquisire un'esperienza, una dimestichezza che solo il vedere, il metterci mano per qualche mese in più rispetto all'ultimo può produrre (Professore di matematica e fisica)

Nelle testimonianze che seguono i professori dimostrano attenzione alle condizioni che possono migliorare la partecipazione degli studenti.

Int. N. 18 - La mia lezione canonica è quella lezione in cui utilizzo i primi venti minuti, perché lì riesco a ottenere la massima attenzione da parte dei ragazzi, per cui cerco di concentrare quello che è la mia lezione in quei venti minuti, dando i concetti fondamentali e le indicazioni utili per la riuscita. Se ci fosse anche la parte applicativa di laboratorio non riuscirei poi a concludere tutto, quindi mi limito a lezioni che mirano strettamente a quello che sono i punti fondamentali che ho evidenziato e che cerco di far arrivare ai ragazzi; poi li ascolto per vedere se quello che ho appena profuso è arrivato o meno, spesso vanno via dieci/quindici minuti di domande (Professore di chimica)

Int. N.22 - Considerando i tempi morti iniziali ecc. diciamo che confido sul fatto che c'è un'attenzione che come dire, ha dei picchi e poi dei momenti di stasi e allora l'ideale per me è quello di riuscire ad avere nell'arco di una lezione, da quando inizio un argomento come può essere "il contratto", all'interno della spiegazione che è formata da 35/40 minuti. Inserisco diciamo degli elementi di disturbo, esempi particolari o la battuta per permettere agli alunni quasi di rigenerarsi, in modo da riuscire a fare tutti e quaranta i minuti sul pezzo... altrimenti se inizio dal primo minuto fino alla fine, a un certo punto mi rendo conto che magari

fingono di stare attenti, guardano la lavagna, mi guardano, mi ascoltano, però la loro attenzione va calando clamorosamente. Invece se riesco ad avere questi alti e bassi disseminati nell'ora di lezione, la cosa funziona
(Professore di diritto)

L'attenzione è considerata un fattore importante nella determinazione dell'efficacia della prestazione degli studenti, emerge una consapevolezza del fatto che i processi cognitivi si attivano a seguito di stimoli intensi che suscitano attenzione. Essa funziona come un filtro che seleziona le informazioni in ingresso in base alla loro rilevanza biologica o psicologica. La capacità di prestare attenzione a una fonte d'informazione per un tempo prolungato fa riferimento al variare della prestazione in funzione del tempo. Bruner osserva come diverse sono le funzioni mentali di chi ascolta rispetto a chi parla. Chi ascolta è in qualche modo rivolto all'indietro: a capire ciò che ha appena ascoltato. Ciò comporta un notevole sforzo interpretativo con la conseguenza che appena vengono meno le energie di attenzione e concentrazione si instaura una fase di stasi, di evasione di divagazione: *“L'ascoltare, ha conseguenze soporifiche”*¹⁶¹. Infatti, una docente riferisce:

Int. N.21 - Perché so che se no li addormenterei, li perderei, allora ogni tanto interrompo e magari faccio una battuta sull'argomento, o chiedo a qualcuno... ma tu cosa stai facendo? perché sei così? (Professoressa di scienze)

Int. N.7 - Certo bisogna da parte dell'insegnante valutare chi ha davanti e quindi impostare un ritmo di lavoro... non blando, nel senso che comunque la classe deve essere stimolata, però anche adeguato ai tempi che i ragazzi richiedono in quel momento... da parte dell'insegnante ci deve essere questa volontà e poi i ragazzi devono avere la loro risposta positiva alla sollecitazione... aspettare tutti non è possibile, perché magari qualcuno anche volontariamente non sta seguendo, perché è distratto per altri motivi o perché quel giorno lì non ha voglia... però avere un tempo che vada bene per tutti sarebbe l'ideale... non programmo mai il tempo come assoluto, non dico: devo arrivare per forza qui, qualunque cosa succeda,

¹⁶¹ J.Bruner,(1993) *La mente a più dimensioni*, Bari, ,(1993) *La Terza*

metto in conto che possano esserci delle domande oppure che si debba ripetere qualcosa che non è stato capito (Professoressa di matematica)

Tutto ciò impegna il docente a una puntuale pianificazione delle attività didattiche e a un'attenta scelta delle risorse da sottoporre all'attenzione degli studenti

Int. N. 14 - In genere porto un testo scritto oppure delle registrazioni che in parte leggo io, in parte faccio leggere ai ragazzi; lo traduciamo insieme, io aiuto se ci sono dei termini che non conoscono, dopodiché estrapoliamo il contenuto grammaticale della lettura e io introduco uno o due argomenti di grammatica, su questi argomenti faccio svolgere degli esercizi sia orali che scritti e poi torniamo al testo per fare delle domande di comprensione. Se si distraggono, mi fermo e chiedo, cerco di capire il motivo e cerco di interessare nuovamente, in genere funziona, se scopro il perché perdendo quei 5/10 minuti... poi vedo che la distrazione passa (Professore di francese)

In questo caso il professore di Francese utilizza una serie articolata di attività per rendere la lezione più ritmata e varia ma ammette che gli studenti possano comunque distrarsi nonostante la varietà degli stimoli: la sua reazione è “*cerco di capire*”, e dedica a questo il tempo necessario. Sarebbe interessante, da un punto di vista prettamente didattico conoscere se le strategie adottate rappresentano un riscontro di efficacia (*dice: in genere funziona*) in termini di attenzione sostenuta¹⁶².

È pur vero che una spiegazione fondata sulla varietà di stimoli, sul coinvolgimento degli studenti e sulla presentazione dei contenuti sotto punti di vista diversi (ascolto, lettura del testo, traduzione, lettura dell'insegnante, esercitazione, domande di comprensione...) può essere efficace in termini di attenzione sostenuta solo temporaneamente, poiché la vera energia che permette e sostiene la concentrazione, è la motivazione (Balboni 2002).

Gli insegnanti di lingua straniera individuano tecniche didattiche appropriate allo sviluppo e consolidamento dell'apprendimento in particolare per favorire l'interazione, mettono a fuoco routine comunicative e atti comunicativi.

¹⁶² Capacità di mantenere l'attenzione su eventi critici per un considerevole periodo di tempo.

Int. N. 6 - *La prima cosa che faccio normalmente è un po' di brain-storming per sentire un po' di lessico, soprattutto collegato all'argomento che andiamo ad affrontare, e questo io lo scrivo sulla lavagna. Per esempio, i ragazzi dicono i termini che si ricordano legati a quell'argomento e io li scrivo alla lavagna. Poi ci sono degli esercizi nel libro di testo, lettura di immagini...allora cerchiamo di organizzare queste parole che abbiamo scritto a casaccio in frasi strutturate, magari relative alle immagini che il testo ci propone, che sono sempre avviamento all'argomento proposto dal testo. E questo prenderà 10-15 minuti a seconda della risposta della classe. Dopo, immaginando per esempio di fare il primo esercizio, che è un esercizio di comprensione scritta, io chiedo ai ragazzi di leggerlo in silenzio, per pochi minuti, per capire di che cosa parla questo testo e chiedo a uno, due ragazzi, di riassumere l'argomento centrale del testo (Professoressa d'inglese)*

In questa intervista l'insegnante descrive come dà avvio alla lezione con un brain-storming, che "normalmente" introduce l'argomento della sua lezione di lingua inglese, secondo una sequenza di consegne precise. Pare non siano previsti momenti di contrattazione dove gli studenti possano scegliere tra una gamma di alternative: le modalità di lavoro sono indicate dall'insegnante forse anche per poter controllare i tempi di esecuzione, che appaiono piuttosto rapidi. Ne è un esempio il suo modo di proporre il brain-storming, che, in quanto metodologia attiva che prevede l'espressione libera di idee rispetto a un tema, a un contenuto e a un compito da portare a termine, prevederebbe tempi non strettamente contingentati. In questo caso l'obiettivo dell'insegnante è di potenziare la memoria lessicale facilitandola con la libera partecipazione senza prevedere tempi di attesa; tutta la sequenza della lezione risulta incalzante, il tempo "detta le regole", lei conduce, gli studenti seguono e si adattano al suo ritmo. Più che vincolo il tempo diventa risorsa che le permette di esercitare la sua capacità organizzativa.

Int. N. 4 - *Adesso non pianifico più perché ormai, ad occhio lo so...ad esempio se io dico: "devo spiegare i comparativi",so già che perdo un sacco di tempo nella spiegazione alla lavagna. Quindi anche se volessi dire "faccio questo esercizio, questo e questo..." so già che non ce la*

faccio, per cui ormai ad occhio mi viene automatico capire quanta attività posso fare (Professoressa di inglese)

Prevedendo la durata della sequenza delle attività che potrebbe svolgere, l'insegnante opera scelte fondate sulle possibilità che ritiene le vengano concesse dal tempo disponibile. Quando dice *ad occhio lo so*, ci fa capire che per lei il tempo è un vincolo che le fa compiere delle scelte rinunciatricie prima di iniziare la sua spiegazione. L'aspetto di scelta, di rinuncia, è parte della modalità di conduzione : “nel qui e ora” della lezione, il docente sa cosa deve fare e a cosa deve rinunciare.

Int. N. 2 - Il tipo di esercizio, nel possibile, raramente è il modello base... cioè, non abbiamo tempo per fare tutto, per cui si parte già da un livello abbastanza decente. Il trucco non è di fare 20 esercizi diversi, ma è di fare quelli lì bene. Professore di matematica e fisica)

Si sceglie di rinunciare “a fare tutto” o si può decidere, come nel caso che segue, di procedere in solitudine rinunciando alla partecipazione degli studenti piuttosto che alla spiegazione programmata (anche se la responsabilità di questa scelta viene attribuita, in un certo senso, agli studenti, al fatto che *non fanno la loro parte*).

Int. N. 19 - La lezione frontale di un'ora di spiegazione non la faccio quasi mai perché non la reggono, la faccio solo quando sono particolarmente arrabbiata perché loro non fanno la loro parte, e lì dico: che io ti aspetti o decida di andare via dritto non cambia niente, almeno vado avanti col programma (Professoressa di matematica e fisica)

Nelle parole della docente emerge anche un aspetto tipico del lavoro dell'insegnante, che si manifesta nella standardizzazione delle attività prodotta dalla scansione oraria del lavoro: “*almeno vado avanti con il programma*” .

Per altri la spiegazione può trovare spazio anche in attività diverse da quelle standardizzate.

Int. N.13 - L'altro giorno abbiamo avuto l'open day e quando c'è l'open day siamo qui solo quelli fatti in un certo modo, e alla fine della giornata ci siamo detti: che bello, che soddisfazione...la soddisfazione del lavoro che poi fai sempre, però lì sei in una situazione in cui parli più in termini

"meta", non in termini di quello che fai tutte le mattine e devo dire che secondo me è piacevole, ti permette di riconoscere il tuo ruolo, una professionalità, vedere che altri hanno una professionalità, improvvisamente non vedere solo le cose negative, perché poi una cosa fastidiosa è che spesso diventi una noia, perché dici: che schifo, questa cosa non funziona, quest'altra non funziona (Professore di italiano e latino).

Nel caso che segue c'è una consapevolezza che rimanda alla complessità dell'agire docente nella sua quotidianità.

Int. N.11 - Invece quando hai ancora una buona padronanza puoi permetterti il lusso anche di scherzarci su... per poi arrivare alla fine. A volte esci e ti rendi conto che è andata proprio bene, perché loro erano reattivi, tu eri in forma, magari non erano le ultime ore quindi non erano particolarmente stanchi eccetera...a volte invece ti rendi conto di aver trascorso un'ora che dovrai sicuramente riprendere perché c'è stato qualcosa che non andava, magari in te o magari in loro soprattutto nelle ultime ore, dove le difficoltà affiorano (Professoressa di italiano)

Categoria: distrattori

...la postura, quando vedo qualcuno sdraiato capisco che l'attenzione è assente...

La prima emergenza nelle risposte che riguardano questa voce è individuabile nella incertezza riguardo alla sua definizione: si tratta di una sorta di reazione ad una “cartina di tornasole”, dal momento che la necessità di mettere a fuoco il senso del termine fa assumere alla riflessione sulla propria gestione della lezione direzioni diverse e impreviste, ponendo i docenti in atteggiamento di maggiore attenzione; in tal modo, più di ogni altra voce dell'intervista, questa domanda ha consentito di andare in profondità nella individuazione dell'agire dei docenti in risposta alla doppia istanza del rapporto col tempo dato e con gli studenti. Così molti iniziano la risposta con una domanda:

Int. N. 2 - Distrattori nel senso che possono distrarmi nella conduzione dell'ora di lezione?.. Forse il distrattore principale potrebbe essere quando ...non so se posso chiamarlo distrattore, quando mi accorgo di una certa resistenza della classe che non mi aspettavo... se mi accorgo per esempio che all'interno della classe c'è un gruppo che non segue. Non so se questo posso chiamarlo distrattore, perché in un certo senso se io mi accorgo di ciò è anche una cosa positiva, ...mi obbliga a rivedere, a soffermarmi, magari a interrompere quello che era il corso naturale di quell'argomentazione, di quella riflessione che stavamo facendo o di quegli esercizi che stavamo facendo, per aprire uno spazio diverso da quello che avevo pensato all'inizio della lezione... è certamente qualcosa che modifica l'andamento di quella lezione, magari in modo inaspettato, ma non lo chiamerei distrattore, nel senso che a distrarmi dalla lezione ci sono davvero poche cose se non le interruzioni. (Professore di matematica e fisica)

Ad interrompere davvero il corso della lezione sono per questo docente solo le “irruzioni” nello spazio e nel tempo ad essa destinato di istanze, presenze, incombenze derivanti da altre

funzioni istituzionali, quelle burocratiche di comunicazione e di controllo (parte delle quali evidentemente gli sono state affidate)

Int. N. 2- ... *il personale che arriva con delle comunicazioni, vuoi che arrivano da me con le funzioni all'interno dell'istituto, l'ammissione o la dismissione di studenti fuori orario, se c'è qualcuno fuori che non è in classe spesso e volentieri vengono da me...* (Professore di matematica e fisica)

La “resistenza” imprevista della classe, invece, viene accolta come esigenza di rimodellare l'intervento: essa costringe all'interruzione del percorso avviato, ma per reindirizzarlo, per ottenere una rimotivazione all'ascolto, un recupero della partecipazione di tutti gli studenti.

Significativamente, alcuni docenti riferiscono immediatamente a sé l'eventualità della distrazione,

Int. N. 15- *I distrattori rispetto al mio filo logico o.....quello che comunque mi interrompe rispetto a un flusso di comunicazione...*(Professoressa di italiano e storia)

O a entrambi:

Int. N. 17- *Per distrattori io intendo qualcosa che mi fa perdere il filo del mio percorso o che fa sfuggire il focus dell'argomento* (Professore di filosofia e storia con 25 anni di servizio)

Mentre altri non hanno alcun dubbio nel riferirla esclusivamente agli studenti, anche se su richiesta precisano:

Int. N. 24- *Qualsiasi cosa che è un distrattore per loro lo è anche per me.* (Professoressa di filosofia e storia ha partecipato all'osservazione)

E c'è chi addirittura interpreta il termine come indicante non eventi o situazioni, ma le stesse persone che distraggono l'attenzione altrui:

Int. N. 8- *a volte lascio perdere, a volte non ce la faccio e io... tolgo la pistola e sparo sul distrattore... ...che si mette la crema sulle mani... oppure quello che si gira e chiacchiera con il proprio compagno devo*

stare attenta a quella là che fa così, a questo qua che fa così, l'altro che ride, l'altro che apre la porta ...e quell'altra che si lancia il cappello in testa nel frattempo... (ride) I distrattori sono anche questi. Devo andare in quella classe là... Allora devo essere ancora più pronta... Perché non mi possono....distrarre... Devo procedere...(Professoressa di scienze)

C'è chi sottolinea la relatività della ricaduta di possibili interruzioni

Int. N. 22- possono, a seconda della quotidianità, delle circostanze, essere pro o contro la gestione dell'ora. Mah, sono delle situazioni quotidiane, nel senso che quello che può essere un problema oggi potrebbe essere un elemento di salvezza domani.... Gli stessi elementi possono, a seconda della quotidianità, delle circostanze, essere pro o contro la gestione dell'ora. (Professore di diritto)

Qualcuno si spinge a considerare possibile un uso positivo anche dell'interruzione proveniente da fattori esterni, anche la più banale, che può essere utilizzata come spunto, occasione di apprendimento, o per alleggerire la tensione, migliorando la “tenuta” dell'attenzione:

Int. N. 6 - Oppure: il tempo, si è riannuvolato, qua con 'ste vetrate si vedono 'sti nuvoloni neri, oppure piove, e allora... Quella distrazione che diventa magari un'opportunità per dire qualche parola che loro non sanno... Allora, piove: tre, quattro modi per dire piove, diluvia, eccetera... Per cui le faccio rientrare comunque nella lezione...(Professoressa di inglese)

Int. N. 18 - ogni due per tre una circolare o qualche richiesta che arriva dalla presidenza o che arriva dai numerosi impegni che abbiamo a livello di materie e coordinamenti vari, quello succede, ovviamente c'è subito la distrazione perché si tende a vedere il nuovo, quello che è arrivato, io personalmente mi aggancio, sfrutto quel momento come un momento per fare respirare i ragazzi, dato che io so che la richiesta è alta, soprattutto nel caso della mia materia, una disciplina scientifica, allora sfrutto quel momento per regalare quella distrazione, quel momento di relax, limitato

ovviamente, poi mi riaggancio, magari attraverso una battuta, e dalla battuta ritorno al punto di partenza (Professore di chimica)

Int. N. 10- Sì, se ci sono dei rumori che vengono da fuori, inusuali, per esempio, ci si distrae facilmente, oppure a volte capitano dei giochi di parole involontari per cui magari uno si mette a ridere però io lo trovo positivo perché la concentrazione... 50 minuti di concentrazione sono troppi, bisogna ogni tanto spezzare questa tensione della concentrazione per cui io non sono infastidito da eventuali distrazioni, se non rovinano la scansione della lezione (Professore di latino e greco con 17 anni di servizio)

Il «distrattore» diviene così sinonimo dell'imprevisto, e l'arte di affrontarlo diviene indispensabile componente della competenza didattica. "In questo tipo di didattica l'imprevisto accade più facilmente o viene programmato dall'insegnante, che deve essere in grado di gestirlo conoscendo bene come programmare tempi e spazi e deve essere in grado di affrontarlo, superarlo con una trovata, un' intuizione che permette di risolvere il problema. (V. Iori, 1994)

Riannodare il filo, riprendere il discorso appaiono ad alcuni come compiti privi di difficoltà, mentre altri sembrano mal tollerare qualsiasi interruzione, anche quella che altri considererebbero apprezzabile:

Int. N. 21- oppure sai che c'è quello studente che comunque un pochino di disturbo te lo può dare... Anche perché per me la mano alzata di uno studente è proprio l'interruzione di una lezione, non riesco a sopportare che uno studente abbia una mano alzata senza dargli una risposta.(Professoressa di scienze)

I toni appaiono talvolta davvero intransigenti, come di fronte a violazioni di territori sensibili:

Int. N.19 -Quello che sicuramente interrompe il mio flusso di spiegazione è vedere gli sguardi persi... Oppure qualcuno che parla... Io guardo e voglio essere guardata, perché secondo me questo è un segno comunque di attenzione, non di comprensione, questo non lo posso sapere, però almeno di attenzione e di volontà di ascolto. Se non c'è almeno questo, almeno il

contatto visivo, io non lo tollero...Io ho bisogno di sentire e di sapere che dall'altra parte almeno ci provano, ad ascoltare. Se no m'interrompo, ma i miei rimproveri sono duri, sono aspri, non sono morbida... Lo faccio e faccio pesare la cosa, al limite lo sottolineo anche, lo dico: «sono una rompipalle», lo so, ma io ho bisogno di questa cosa, se no non si va avanti (Professoressa di matematica e fisica)

Int. N. 17 -Non a caso i bidelli del mio piano girano alla larga perché in genere vengono trattati piuttosto male, perché io ho la concezione sacrale del mio lavoro, non è una lavanderia, in cui si entra e si esce, questa è una cosa che mi fa specie, perché invece l'atteggiamento normalmente è più "democratico", invece io tratto dei temi su cui non posso perdere l'attenzione emotiva, e quindi queste cose danno fastidio. (Professore di filosofia)

Int. N. 21 -Una cosa che mi indispette molto è quando consegno le verifiche, l'attenzione alla verifica del compagno e non alla propria. Ecco, questo lo considero un distrattore insopportabile. (Professoressa di scienze)

Se in questo caso l'intolleranza del docente potrebbe essere rivolta più verso la messa in discussione dei suoi criteri di valutazione che verso la "distrazione" che ne deriva, la sua reazione è ugualmente insopportabile nei confronti di un altro elemento indicato da più di un docente come distrattore:

Int.n.21-..l'ultimo distrattore insopportabile è il registro elettronico... Veramente insopportabile, perché uno ha una certa esigenza, sicuramente tu entri in classe, controlli le assenze, le valutazioni, però una volta non si collega, una volta salta... Questo diventa un enorme distrattore, sia per gli insegnanti che per gli studenti, perché fa perdere proprio anche l'attenzione, la tensione durante la lezione. (Professoressa di scienze)

Un altro apparecchio tecnologico è frequentemente indicato come distrattore

Int. N. 23 - Il primo in assoluto, e penso che sia unanime, è il cellulare. Se lo ritiri all'inizio dell'ora, della mattinata, già lì perdi cinque minuti. Se

non lo fai, ogni tot devi richiamare l'attenzione di chi perde tempo chattando ecc.... Quello è il distrattore principale (Professoressa di filosofia)

Int. N. 4 - Il cellulare. Loro hanno sempre in mano il cellulare. Per cui quando io vedo che uno è in fissa significa che sta guardando sul cellulare. Prima sgridavo, adesso io m'avvicino e glielo porto via. Ho imparato, se no si perde troppo tempo a spiegare adesso mi avvicino, ormai lo sanno.(Professoressa di inglese)

Ma non è scontato che la reazione sia di intolleranza: c'è chi sembra rassegnato all'invadenza, chi si dichiara addirittura indifferente:

Int. N. 12 - Io chiedo sempre, se qualcuno ha la necessità di avvisare casa, di non fare sotterfugi, me lo chiede e lo lascio fare, però deve essere una richiesta motivata. Se invece li becco che messaggiano o che..., allora va beh... Ho provato anche a mettere delle note... Però non accade tantissimo. O sono molto bravi a non farsi vedere... (Professoressa di italiano latino)

Int. N. 9 - Innanzitutto io non sono quella che "assolutamente il cellulare deve essere rigorosamente spento", va bene anche il silenzioso....io quelle poche volte che ho sentito un cellulare suonare, magari la vibrazione perché loro tengono il silenzioso, ma quando c'è silenzio a parte la mia voce si sente, ma io non ho reagito... Non mi interessa. (Professoressa di italiano latino)

Questo non lasciarsi distrarre dalla distrazione degli studenti, evitando interventi di contrasto, è una strategia che alcuni dichiarano come più funzionale all'economia dei tempi e dei ritmi dell'insegnamento/apprendimento: essa sembra rispondere per un verso ad un riconoscimento di autonomia che viene concesso soprattutto nelle ultime classi, e che comporta l'accettazione di una contemporaneità di attenzioni e attività diverse nello stesso ambito spazio-temporale, per l'altro è assunta come difesa contro ulteriori dilatazioni dei tempi e dispersioni delle energie.

Ovvero, qualcuno preferisce rinunciare al completamento del programma pur di ottenere piena attenzione (concedendo solo ai maggiorenni la possibilità di sottrarsi):

Int. N. 4 - Mi fermo e li richiamo perché voglio che mi ascoltino. Non che facciano altro. No, io no. Allora, dipende se sono le prime o le quinte. Perché cominciano quelli più grandi a 20 anni, hai scelto di non ascoltare... Però in linea di massima io li faccio interrompere e devono ascoltare me. No, no mi fermo, faccio meno programma in linea di massima. Infatti non finisco mai il programma. Manca sempre qualcosa.
(Professoressa di inglese)

Mentre altri, a ragion veduta, proseguono accettando la distrazione di alcuni:

Int. N. 1 -Se quindi loro decidono che in quel momento per loro è più importante studiare fisica piuttosto che stare attenti alla lezione di filosofia, è una scelta che secondo me viene fatta in consapevolezza, al punto tale che io posso accettare che venga fatta. È chiaro che sarei più contento se seguissero filosofia o storia con partecipazione, ma non posso entrare in un conflitto che finirebbe per non portare niente di buono, perché vorrebbe dire costringere un'attenzione che non sarebbero in grado di tenere, orientata ad altro (a fisica) e vorrebbe dire anche impedire a me di svolgere la lezione per quelli, pochi o tanti a seconda dei momenti, che invece la lezione sono in grado di seguirla, portare avanti il discorso in maniera coerente. (Professore di filosofia)

Qualcuno si dimostra consapevole della necessità di interruzioni mirate ad ottenere un ritmo che, variando, eviti la noia, considerata essa stessa come il principale distrattore:

Int. N. 7 - Innanzitutto può essere la noia, quindi una cosa che quando ci sono i ragazzi molto distratti bisogna un po' fare il cinema e cercare di sollecitare l'attenzione, anche magari con una battuta, un cambio di ritmo eccetera... (Professoressa di matematica e fisica)

Int. N. 20 - *Spesso ho la cattiva abitudine di saltare “da palo in frasca” ma alle volte questo piace ai ragazzi, mi viene in mente una cosa e la dico, e si distraggono terribilmente, però vedo che a volte è funzionale alla lezione perché vedo che l’attenzione viene tenuta alta.* (Professore di francese)

Qualcuno osserva, infine, che

Int. N. 23- *Anche la campanella in ogni caso è un fatto distrattore, soprattutto quella dell’ultima ora, anche l’attesa che suoni è un distrattore.* (Professoressa di filosofia)

Stanchezza, eccedenza del compito rispetto alle energie, all’interesse, alla motivazione innescano, col desiderio e l’attesa della cessazione di un impegno, l’attenzione verso il “dopo”, la fuga dal momento presente con il suo “ancora”.

Categoria: discussione

*Quando devo fare la spiegazione
chiedo subito di non farmi le domande,
dico: fatemele dopo..*

La categoria “discussione” raggruppa gli scambi comunicativi fra docente e studenti di tipo formale e informale, domande che l’insegnante pone alla classe e domande che la classe pone all’insegnante, la discussione come confronto di idee, ipotesi, pareri e interpretazioni.

Nella fase esplorativa la ricercatrice ha potuto osservare le azioni dell’insegnante, ma anche quelle degli studenti visti non solo come destinatari dell’intervento del docente, “*ma come veri e propri partecipanti all’interazione in atto, capaci di influenzarla e di negoziarne l’andamento*”¹⁶³. *In grado di connotare, attraverso le dinamiche agite, la quantità e la qualità del “tempo educativo”*¹⁶⁴

L’aspetto quantitativo ha mostrato come la curva della categoria discussione abbia un andamento costante nella prima parte della lezione per risalire sensibilmente nella seconda parte della lezione facendo presumere che la discussione trova il suo sviluppo verso la fine della lezione quando il docente alterna la spiegazione con domande alla classe, o gli studenti fanno domande spontaneamente o su richiesta del docente per chiarimenti o approfondimenti, così da generare talvolta un vera e propria discussione. Come emerge dalle parole dei docenti

Int N. 4.-La mia lezione sempre prevede dei momenti in cui io interrompo per chiedere, per tastare il polso della classe, o chiedendo opinioni, o se hanno capito veramente quello di cui stiamo parlando, che sia un concetto o che sia un processo storico particolarmente complesso... (Professoressa di italiano e storia)

¹⁶³ R. Zuccherini *Conversazione e interazione* La nuova italia 1991 Perugia pp40

Int N.3.- *Per cui può essere per esempio che gli studenti chiedano un approfondimento, per un po' il percorso della lezione cambia direzione.*

(Professore di italiano e latino)

Queste prime interviste sono state scelte per comprendere come il ritmo della lezione sia scandito abitualmente dal docente con il feedback, sia dagli studenti che pongono domande e fanno riflessioni. Interessante vedere come la dimensione temporale della lezione viene interessata dallo scambio comunicativo dei soggetti coinvolti.

Int. N. 2 -*Chiedo se ci sono delle domande aperte, dei quesiti che possono essere significativi. Se non c'è nulla di ciò andiamo avanti abbastanza... normalmente, senza nessuna cosa prefissata.* (Professore di matematica e fisica)

Nell'ultima intervista il professore chiede *se non ci sono domande aperte* procede normalmente “senza nessuna cosa prefissata” fa intendere che segue il flusso senza avere una meta precisa “prefissata”. L'interazione sembra avere il carattere della routine.

Anche nell'intervista che segue il professore *va in automatico*:

Int. N.5 -*Io tengo le lezioni di informatica prevalentemente in laboratorio e c'è una struttura; su alcune cose che sono fatte ormai in automatico c'è un andare a vedere cosa può succedere e porre le domande o rispondere alle domande degli studenti; è parte della lezione, preferisco sempre presentare il lavoro da svolgere farli lavorare e accogliere tutte le domande che spesso risultano problemi anche tecnici da risolvere.*

(Professore di informatica)

Si noti come le parole dei docenti delineano non solo il loro ruolo, il loro l'atteggiamento ma soprattutto quello degli studenti, visti come veri e propri partecipanti all'interazione in atto, il professore *mette in comune il proprio tempo per fare una «cosa» insieme.*¹⁶⁵

¹⁶⁵ ibidem pp80

Int. N.8 - *Le domande, anche lì dipende dalla classe... Ci sono classi dove si entra in aula e la spiegazione va senza domande, ci sono delle classi, soprattutto quelle terminali, quelle più alte, dove mentre si spiega loro fanno domande... Allora se sono domande che possono essere risolte in poco tempo, io rispondo subito, se invece sono delle domande un po' più complesse dico di tenermele per la fine e io continuo nella spiegazione e poi rispondo... È una tecnica che è abbastanza mobile nel mio caso, e a seconda delle classi... (Professoressa di scienze)*

L'insegnante adotta una "tecnica" dinamica che si adatta alle diverse situazioni, distingue l'impegno in termini di tempo e spiegazione che richiedono le domande.

Int. N.16 -*Mi capita a volte di dire: "Oggi parlo io per un'ora perché l'argomento lo richiede per cui se vi sono delle questioni aperte le segnate, appuntatele, che la prossima volta ci diamo tutto lo spazio che ci serve per partire come al solito dalle vostre questioni, relative al vostro studio. (Professoressa di psicologia)*

Anche in questo caso il docente anticipa che spiegherà per tutto il tempo dell'ora perché *l'argomento lo richiede* e quindi non potrà rispondere alle domande, ha bisogno di un tempo utile per terminare, stabilisce prima il ritmo che avrà la lezione. Si presume che gli studenti siano abituati a chiedere a esprimere idee e opinioni durante la sua spiegazione, per questo forse il professore ha cura di anticipare cosa farà lui e cosa dovranno fare loro: non dovranno modificare l'andamento della spiegazione che per essere esaurita dovrà essere affrontata *per un'ora*. Chiede dunque che la partecipazione si esprima temporaneamente solo come ascolto.

Int. N.21 - *Fanno sempre delle domande ma a volte sono ferma nel chiedere il silenzio e non rispondo. Questo succede soprattutto in prima.(...). Poi devo dire che purtroppo i tempi vanno un po' ad accorciarsi sempre, alla fine dell'anno si corre sempre di più. Ai primi argomenti dedico sempre più tempo degli ultimi, indipendentemente dall'importanza di questi. (Professoressa di scienze)*

Diversamente qui di seguito il professore, che insegna filosofia, accoglie le domande che aprono nuovi percorsi integrandole nella sua lezione, che viene in tal modo utilmente rimodellata.

Int. N.5 -Al massimo quello che faccio è rinviare la risposta a un tempo successivo, semplicemente perché la domanda anticipa qualcosa che sta per arrivare, allora dico: abbi un po' di pazienza, che adesso la risposta arriva. Ma se la domanda non anticipa qualcosa a cui sto arrivando e devia, io tendo a deviare perché la domanda mi sta portando in quella direzione... appunto mi capita spesso di fare delle lezioni in cui io non arrivo al punto previsto, perché ci sono queste deviazioni - quando sono sensate ovviamente... E così facendo se gli interventi ci sono, li faccio diventare parte integrante della lezione, nel senso che può accadere che io vada in una direzione che non avevo previsto, e che viene dettata dagli interventi. (Professore di filosofia e storia)

Le diverse tipologia “della discussione” che emergono delineano l’andamento di una lezione dialogata, nell’intervista precedente la modalità di conduzione del docente è intenzionalmente predisposta per creare le condizioni perché una discussione possa avere luogo. Gli interventi degli studenti impegnano i docenti ad una diversa conduzione, diversa da quella pianificata, le domande ridefiniscono, insieme ai contenuti, anche i tempi della lezione.

Insomma le domande sono *utili*, come è detto nell’intervista che segue. Ma anche quando l’insegnante non le considera propriamente tali, il bisogno di attivare un’interazione può spingerlo ad accoglierle ugualmente, mentre in altri casi può ritenere più opportuna la richiesta di un ascolto “paziente”:

Int. N.24 -Ci sono dei casi in cui dico “aspettate a fare domande perché magari la risposta l’avrete nel corso della lezione”. Poi dipende dalle classi, ci sono quelle in cui ti fanno molte domande e alcune anche non utili e altre classi in cui invece non te ne fanno e allora devi far sembrare anche le domande non utili tali. Alle domande in genere cerco di rispondere, però alcune volte in cui l’obiettivo è quello di spiegare delle cose, chiedo di rimandarle. (Professoressa di italiano e latino)

La strategia adottata l'abbiamo già incontrata: «temporeggiare» nel dare risposta, *chiedo di rimandarle*, perché c'è un tempo d'attesa che va «insegnato»: *abbi un po' di pazienza*.

Gli interventi degli studenti impegnano i docenti ad una diversa conduzione, devono ridefinire i tempi, lasciare sullo sfondo l'urgenza del programma.

Il ruolo dell'insegnante che comunque deve trasmettere dei contenuti e il ruolo del facilitatore che sceglie la cooperazione, si gioca fra i limiti del tempo a disposizione e la consapevolezza del valore di far fare esperienza di un tempo comune quando si dà avvio ad una discussione:

è come questo prendere il ritmo

Int. N.1 - Ovviamente se qualcuno vuole intervenire in fase di ripresa dei temi già trattati è liberissimo di farlo. Ecco, questa è un'altra caratteristica fondamentale, il fatto che possano intervenire sempre, in qualsiasi momento, non ci sono momenti in cui non possono prendere la parola.(...)Uno dei motivi per cui io lascio totalmente libera la possibilità di intervenire sempre, in qualsiasi momento della lezione, è perché voglio esattamente questo, che siano i vogatori, a prendere il ritmo, e non a lasciarselo imporre, è vero che noi dobbiamo percorrere il fiume, però non è detto che noi dobbiamo percorrerlo alla velocità che non è quella del nostro equipaggio... Noi dobbiamo cercare di raggiungere, di ottimizzare le nostre qualità, ed è sicuramente vero, però se non siamo degli olimpionici non possiamo far finta di esserlo... dobbiamo partire dal livello che ci compete, quindi il ritmo conquistarlo poco alla volta e migliorarlo poco alla volta, e quindi l'intervento di ciascuno di loro è un po' come questo prendere il ritmo... Se io ho bisogno di più tempo per capire quella cosa devo poter fare la domanda. Se io alla seconda domanda che viene fatta sullo stesso argomento taglio corto e dico: va beh devo andare avanti, sto imponendo un ritmo che non è più un tempo comune, ma è qualcosa che ci è imposto dall'esterno. (Professore di filosofia e storia)

Il docente riconosce gli studenti come «interlocutori ideali» (Zuccherini, 1991), riconosce le loro capacità e cerca tutte le strategie per valorizzare gli stili di apprendere, i modi di porsi davanti ai problemi per assegnare valore all'esperienza e alle conoscenze che già possiedono siano esse state acquisite in famiglia, nell'extra-scuola o nella scuola. Dice: *se qualcuno vuole*

intervenire in fase di ripresa dei temi già trattati è liberissimo di farlo. Nell'andamento della lezione, e quindi l'intervento di ciascuno di loro è un po' come questo prendere il ritmo...

Nell'intervista che segue il docente «*apre lo spazio*» nel corso della fase delle domande.

Int. N.17 -Altra cosa è invece quando nel corso della fase delle domande, in cui si apre lo spazio, allora lì qualunque cosa va bene, qualunque contributo, anche quello magari più tangente, uso un linguaggio anche per mettere in luce, certe volte scherzo, ascolto la domanda ma non è detto che risponda, perché deve essere pertinente... Quindi anche da questo punto di vista l'invito è mettere a fuoco, a stare sull'obiettivo. Lo faccio anche in maniera abbastanza autoritaria in certi momenti, in altri no, sono più aperto, dipende da tanti fattori... Questi comportamenti in genere sono tipici di un certo tipo di studenti, mentre ce ne sono altri che acquistano il passo giusto: ascolto - intervento - ascolto - interlocuzione, varia molto da classe a classe... Sicuramente la mia tendenza è quella piuttosto normativa di stabilire momenti di ascolto e, separandoli abbastanza chiaramente, momenti di intervento, di richiesta, manifestazione di dubbi, perplessità... (Professore di filosofia)

Sorge un dubbio relativo alla possibilità da parte degli studenti di fare sia domande legittime che illegittime, il professore descrive *il passo giusto del procedere nel porre domande*. Il ritmo della lezione è segnato dal suo intervento puntuale che appare teso ad educare il pensiero critico attraverso la programmazione di un percorso che abbia una sequenza specifica; poco è lasciato all'improvvisazione¹⁶⁶. Le parole del professore sembrano mettere in luce l'aspetto più trasmissivo del ruolo del docente, preferito di fatto a quello di facilitatore: le informazioni che riceviamo dal suo discorso rimandano alla complessità dell'argomento da discutere, è possibile, che *la zona libera delle domande, dove qualunque cosa va bene*, sia tale solo nella misura in cui corrisponde alla programmazione del docente, che non risponde *se la domanda non è pertinente*. Si suppone che il tempo necessario per ricondurre sulla via della pertinenza ecceda i limiti previsti.

Int. N.2 *-Oppure alle volte la classe ci richiede: non può ripresentarci l'argomento magari in un modo diverso così lo capiamo meglio...? Ecco magari facendo tesoro di questa loro esigenza ho preparato, ho pensato a vari tipi di impostazione o di approccio a quell'argomento per cui ho capito che uno di questi, o due di questi, potevano essere migliori di altri e quindi ne ho fatto tesoro.(...) Di sicuro però gli studenti me lo dicono che vi sono degli argomenti che mi appassionano, per cui si vede che quasi parlo un po' con loro ma parlo un po' anche con la lavagna, diciamo... Loro dicono "con la lavagna" intendendo con le cose che vanno a dipingersi, a dipanarsi con la lavagna (Professore di matematica e fisica)*

In questo caso il professore verifica che la sua proposta didattica può essere modificata su una richiesta esplicita della classe, si può pensare che sia stimolato nel progettare il suo intervento: *ne faccio tesoro*, riorganizza non solo la spiegazione ma la sua proposta di lezione, ne risulta un ruolo di docente che ascolta e flessibilmente costruisce la lezione in cooperazione con gli studenti. Questo rimanda alla possibilità di passare dal feed-back (solo la risposta dell'allievo all'insegnante) al teach-back (processo multidirezionale) l'insegnante impara dagli studenti, scambio di informazioni (spirale educativa), ovvero la consapevolezza che si può insegnare qualcosa a qualcuno soltanto se si è disposti ad apprendere da lui. Il docente si predispone all'ascolto degli studenti così da poter comprendere quali strategie d'insegnamento e di relazione adottare per entrare meglio in relazione con loro. In quest'ottica l'errore e l'imprevisto sono rivalutati perché considerati informazioni da cui può sempre nascere un nuovo apprendimento.

Nell'intervista che segue il professore sfrutta la domanda imprevista degli studenti anche quando gli appare dilatoria o poco funzionale:

Int. N.13 *-Nelle giornate invece di lezione normale capita spesso che avevo in mente qualcosa e si modifichi, perché c'è qualche variabile, come ieri mattina, entro in classe e una dice: "Lei ci aveva promesso di darci dei libri su Lisbona..." Con tono polemico... E tu dici: "Va bene", e glieli do, si apre una strada che non avevo previsto e che in genere cerco di far diventare argomento educativo, mentalmente mi dico: funziona questa cosa, il modo in cui loro sono atteggiati, non è funzionale, vediamo come*

ricondurlo, e anche se quello in teoria non era l'oggetto della lezione di lingua italiana diventa però fondamentale perché loro riacquisiscano un atteggiamento corretto rispetto a qualcosa. Anche in seconda è frequentissimo, ed è più divertente, perché in realtà a volte ti accorgi che loro usano strumentalmente le domande per distoglierti, guadagnare tempo eccetera... E anche lì gli fai notare che è chiaro l'intento di fondo (ride) ma gli fai anche notare come invece di per sé la domanda che hanno fatto potrebbe avere un senso educativo... Per cui direi che la sceneggiatura c'è, ma è una sceneggiatura che viene variata spesso. Certo tenendo presente dove devi arrivare.(...) al termine della discussione mi hanno detto: "Con lei è impossibile cercare di uscire dal seminato, perché lei comunque riporta tutto nel seminato", mi prendevano in giro, anche le uscite, i viaggi d'istruzione, tutte quelle cose che per noi potrebbero avere una valenza ludica, lei ce la fa fare ludica, poi quando torniamo ci dimostra che nonostante sia stata ludica noi abbiamo imparato un sacco di cose... (Professore di italiano e latino).

Per cui direi che la sceneggiatura c'è, ma è una sceneggiatura che viene variata spesso. Certo tenendo presente dove devi arrivare. Questa affermazione fa presumere che il docente attua una modalità di conduzione consolidata ma che si avvale della sua capacità di mettere insieme arte e tecnica (P.Bertolini 2002) per utilizzare l'imprevisto come una nuova opportunità di mettere in atto procedure e soluzioni diverse da quelle ipotizzate, sia da lui, sia dagli studenti. Anche gli studenti infatti tendono a influenzare la gestione del tempo, il docente può rispondere in diversi modi a questa intenzione, a patto che la riconosca.

Il tempo sembra venir utilizzato come risorsa per rendere consapevoli gli studenti delle loro richieste, delle loro opinioni. Dalle parole del professore risuona quell'a componente manipolatoria che il docente mette in atto per gestire la classe, una manipolazione "leale, che dichiara e decodifica obiettivi e strumenti" (P. Bertolini2002)

Anche questo aspetto rientra nella gestione di ciò che è imprevisto, dato che la realizzazione in classe di un'esperienza di discussione, come momento di apprendimento e di arricchimento cognitivo (Pontecorvo), richiede da parte dell'insegnante una programmazione specifica. Dall'insieme delle interviste, però, in genere non emerge la pratica di destinare un momento

specifico alla discussione come metodologia attiva. in ogni caso sembra che non sia programmato un momento di apprendimento e di arricchimento cognitivo che abbia la discussione come strumento specifico di metodologia attiva.

Nell'Intervista che segue la docente di inglese dice che fa discutere gli studenti, nel senso di lasciarli conversare tra loro.

*Int. N.4 -Ad esempio il lunedì è giornata di discussione della partita di calcio per cui io, sono tutti maschi, sono tutti lì a dirsi “hai visto il Milan? Hai visto quello? Hai visto quel altro?”. Io ho la prima ora ad esempio in una quarta il lunedì e dico “vi do 10 minuti per parlare di calcio.
(Professoressa di inglese)*

In questo modo accoglie i loro interessi, fa rientrare nell'avvio della lezione la discussione sportiva mettendo in atto una negoziazione che le pare utile ai fini di una successiva concessione di maggior attenzione da parte loro una forma di collusione implicita tra lei e gli studenti, questo le facilita la gestione della classe e può organizzare al meglio il suo lavoro.

Int. N.9 -Quella della discussione è una tecnica che è abbastanza mobile nel mio caso, e a seconda delle classi...da parte degli insegnanti c'è sempre un atteggiamento di ascolto, man mano si sale c'è molta freddezza. Tuttavia i ragazzi hanno voglia di raccontare il loro vissuto ma spesso non si riesce a trovare il canale giusto. I bambini sono più spontanei, poi crescendo... Tuttavia il bisogno resta, e quindi non so come fare... Un conto è la discussione a seguito di una lettura, ma non c'è mai questa confidenza... Io ho una sorella che insegna alla scuola elementare e spesso mi dice: “ma a questi ragazzi nessuno di voi chiede mai come stanno, cosa fanno, quando per esempio in casa succede qualche cosa perché non so, un genitore sta male, una nascita...”(Professoressa di italiano e latino)

Pur consapevole della valenza tecnica della discussione questa docente ne riporta il senso soprattutto agli aspetti relazionali, lamentando la mancanza di un ascolto più teso ai bisogni personali degli studenti.

Si tratta comunque di una esigenza che altri docenti condividono, prendendosi la cura di ricavare un tempo da destinare a questo:

Int. N.16 -*Mi capita che a volte i ragazzi sono particolarmente agitati per cui vogliono parlare un attimo con me, vogliono parlare non degli argomenti ma magari di cose loro, personali, o comunque di problematiche che ci sono all'interno della classe, allora ritaglio dei momenti in cui si parla liberamente.* (Professoressa di psicologia)

Più consapevole appare l'attenzione riservata da altri docenti all'interazione con gli studenti come necessità prioritaria da non perdere di vista nell'incalzare del tempo.

Int. N.3 - *...di quei sessanta minuti, ogni minuto ha un'importanza, scorrono velocemente, l'aspetto prioritario che va dato è quel momento di interazione con i ragazzi.* (Professore di italiano e latino)

Categoria: esercitazione

*E per esempio in questa verifica
ho usato due ore, cosa che non avrei mai fatto...
10 domande si fanno in mezz'ora.*

Questa categoria raggruppa le attività relative all'esecuzione di un compito in classe, di una verifica, o di un'esercitazione. Dall'analisi quantitativa è emerso che la categoria Discussione si attesta su una percentuale del 20% nella prima metà dell'ora poi ha un leggero aumento nella seconda metà dell'ora, ciò ha dimostrato che maggiormente chiedono agli studenti di esercitarsi dopo aver fatto la spiegazione, inoltre la curva esercitazione è correlata strettamente con discussione, probabilmente il docente e gli studenti discutono a seguito di una richiesta di chiarimento relativa agli esercizi, alle prove che vengono proposti. L'esercitazione infatti è una prova dove gli studenti manifestano le loro conoscenze e il docente ne può accertare sia la quantità sia la qualità di ciò che hanno appreso.

L'attività di accertamento scritto, grafico o pratico coinvolge gli studenti impegnandoli anche per un tempo superiore all'ora di lezione che è stata la dimensione temporale finora considerata: l'unità d'analisi. Nell'orario scolastico la maggior parte delle discipline prevede la presenza di due ore consecutive per svolgere le verifiche, in alcune scuole anche più di due ore, per esempio i Licei Artistici, gli Istituti professionali e gli Istituti Tecnici dove alcune discipline curriculari d'indirizzo prevedono un tempo maggiore di esecuzione delle prove.

L'esercitazione avviene in un tempo dato stabilito dal docente secondo le indicazioni del POF. Questa attività vede gli studenti impegnati ad eseguire in autonomia una prova in aula, il docente svolge dopo la consegna, (che può comportare anche un aspetto di spiegazione che è stato analizzato nella relativa categoria) un'attività di sorveglianza, di controllo e di supporto come in questo caso:

Int. N. 17 -Io per fortuna non faccio tante verifiche scritte, quindi è una situazione limitata, però succede... in questo caso ne approfitto, dipende dalla situazione: se la situazione è ordinata e tranquilla adempio a funzioni burocratiche, arretrate, rimetto a posto appunti... Altrimenti giro

per i banchi, guardo il lavoro che stanno facendo, suggerisco qualche piccola cosa... Diciamo faccio un po' una specie di tutoraggio della prova, molto discreto... (Professore di filosofia)

Il professore mentre gli studenti scrivono e sono impegnati, recupera un tempo per sé: “rimetto a posto appunti”. Se non c'è silenzio o ordine, gira per i banchi, suggerisce; l'esecuzione delle verifiche è un tempo dovuto che deve passare. “ Per fortuna faccio poche verifiche” fa presupporre che l'aspetto di controllo si espliciti nell'esercitazione e che l'impegno richiesto dalle correzioni sia un aspetto dell'insegnamento poco soddisfacente.

Anche in questo caso

Int. N. 16 -Per esempio oggi io avevo una verifica proprio l'ultima ora in quarta e bisogna sempre stare attenti mentre i ragazzi fanno la verifica, perché a volte ci sono delle domande che qualcuno ti fa, magari qualcuno ti chiede dei chiarimenti, e quindi devi essere sempre pronto ad avvicinarti a loro, poi se vengono alla cattedra rispondere alle domande che loro ti fanno... (Professoressa di psicologia)

Devi essere sempre pronto ad avvicinarti a loro, anche in questo caso il movimento nell'aula del professore durante la verifica segnala il suo cambio di ruolo, dalle parole dell'insegnante si evince non un'esigenza di controllo ma la disponibilità a rispondere agli studenti in difficoltà, o che hanno dubbi. Da notare la sottolineatura *la verifica proprio in ultima ora* che rivela l'onerosità di questo ruolo in un momento di stanchezza.

Muoversi fra i banchi durante l'esercitazione ha il significato di un “rituale di mediazione”,¹⁶⁷ la scuola deve essere “uno spazio di sicurezza”.¹⁶⁸ Lo studente deve poter sperimentare in sicurezza attività e conoscenze, deve poter commettere errori, il docente con la sua presenza può tranquillizzare o rappresentare un monito di attenzione, un richiamo alla responsabilità:

In. N. 4 - Io quando c'è la verifica non posso stare seduta alla cattedra, devo muovermi, giro sempre senza mai un momento ...non mi fermo, so che se sto seduta loro copiano. (Professoressa di inglese)

¹⁶⁷ P.Merieu “Imparare... Ma come?” 1990, Cappelli Editore Bologna

¹⁶⁸ ibidem

L'esercitazione in forma di verifica è un elemento che impegna il professore nella preparazione, somministrazione, nella correzione e valutazione della verifica. La dimensione temporale di questa attività sembra venga vissuta dal docente in modo più costrittivo perché forse richiede di esercitare più le componenti di controllo burocratico di accertamento e di sorveglianza che riconducono a un ruolo esecutivo e non propriamente docente.

Int. N.6 -*Quindi io più che il tempo scuola vivo molto male il tempo a casa... La correzione stessa delle verifiche mi prende una grande quantità di tempo* (Professoressa di inglese)

Int N.14 -*Anche perché sono costretto ad utilizzare quel poco tempo che ho ed a organizzarlo in maniera dettagliata in modo che poi posso verificare quello che abbiamo fatto in classe attraverso delle verifiche e dei test, ovviamente sono mirati e guidati, di solito arrivo quasi sempre puntuale, non perdo mai un minuto, ogni minuto di quell'ora che faccio è fondamentale.* (Professore di francese)

Il ruolo docente qui impegna ad una organizzazione che in ambito di accertamento non consente improvvisazioni; quando l'insegnante afferma: “ *sono costretto ad utilizzare quel poco tempo*”, si coglie che desidera poterlo fare in tempi più lunghi, consoni alla sua programmazione.

Int. N.24 -*Io quando preparo la prova scritta per esempio di latino penso sempre se il tempo che hanno a disposizione sia sufficiente o sia troppo poco per farla come si deve, magari per me è poco e invece poi scopro che per loro era sufficiente, a volte certi consegnano molto prima di quanto io avevo previsto.* (Professoressa di italiano e latino)

La domanda che si pone l'insegnante quando prepara le verifiche ci rivela la sua consapevolezza nel riconoscere le diverse modi di esecuzione degli studenti, che forse nella preparazione delle verifiche vorrebbe rispettare. Interessante sapere che riflette su quanto tempo per lei sarebbe necessario nell'eseguire quello stesso compito, consapevole anche della necessità di considerare gli stile cognitivi rispetto ai tempi di esecuzione.

Int. N.20 - *Se poi vedo che tutta la classe è stanca per un motivo particolare, per esempio hanno appena fatto due ore di verifica di*

matematica preferisco fermarmi, non insisto perché so che non si ottiene lo stesso risultato. (Professore di francese)

Int. N.16-Se ha appena finito la verifica, nell'ora precedente, oppure hanno la verifica dopo, o nella mattinata, i ragazzi li vedi distratti, nervosi, perché pensano a questa cosa... o stanchi e refrattari, o parlano continuamente su come l'hanno svolta, e allora devo regolarmi... (Professoressa di psicologia)

Int. N.7 -Secondo me è anche giusto che ci siano una disciplina e un ritmo, perché comunque ti abitua a lavorare in un certo modo e anche i ragazzi vengono abituati a lavorare in un certo modo che può essere utile alla loro crescita, perché rispettare un certo ritmo, certi tempi, ti abitua ad una responsabilità, diciamo, nel tuo modo di agire, che può essere utile. Alcuni studenti per esempio hanno difficoltà a concentrarsi durante le prove, gli esercizi che devono svolgere da soli, io li vedo si agitano, per questo è importante che possano provare a fare...e a fare bene...(Professoressa di matematica)

La docente pone attenzione all'atteggiamento che gli studenti devono acquisire di fronte alle difficoltà: ritiene che esso si acquisisca con l'esperienza non solo per affrontarle ma per sapere come adattarsi, adeguarsi alle richieste, in ultima analisi per "autoregolarsi".¹⁶⁹

E' importante *che possano provare a fare e fare bene*: i modi del fare vanno individuati per ogni disciplina.

Int. N.11 -E a volte mi rendo conto che se stessi a casa 15 giorni, poi dovrei rincorrere perché ho indietro dei compiti in classe eccetera. Questa cosa andrebbe snellita di molto, perché se moltiplichiamo il numero di prove che fa in 6 ore un insegnante per il numero di insegnanti si trova effettivamente un carico di lavoro che è nocivo allo stesso studente, perché non riesce ad assorbirle... Il mio professore diceva: voi dovete assorbirle le cose, non solo impararle... E insegnava fisica teorica...(Professore di matematica e fisica)

¹⁶⁹ N. Elias, *Saggio sul tempo*, Bologna, Il Mulino, 1984, pp 55

Int. N.19 – *...io penso sempre, però questa è una mia utopia, di poter dedicare le ore di lezione a far lezione, a far delle cose, e lasciare il momento della verifica alla fine del pentamestre o alla fine del trimestre... Tutte queste verifiche secondo me li distolgono... Un po' il modello universitario, però mi rendo conto che per esempio in prima non si potrebbe fare, però nelle classi del triennio... Proporre qualche cosa che sia più a livello universitario mi sembra meglio, nel senso che loro hanno sempre un sacco di verifiche che si sommano, se hanno la verifica l'ora dopo non mi ascoltano... Preferirei una cosa tipo: si studia tutti il mese di settembre, ottobre, novembre, a dicembre si fanno le lezioni di ripasso, si lascia loro una settimana per studiare e poi si fanno le verifiche... Questa sarebbe la mia utopia, poi non so... (Professoressa di matematica e fisica)*

I due insegnanti pur convergendo nel ritenere necessario e desiderabile «snellire» il processo di accertamento, fondano questa opinione su aspetti diversi: l'una motivandola soprattutto con una visione centrata sull'importanza del suo ruolo di trasmissione del sapere: poter dedicare le ore di lezione a far lezione; l'altro mettendo in evidenza l'inefficacia reale di una didattica basata sulla prestazione e sulla frequenza dei controlli e probabilmente usata come condizionamento che secondo la sua esperienza: *è nocivo allo stesso studente*

Int. N.22 -*A volte lo faccio anche volutamente, nel senso che mi è capitato, scherzandoci su, ovviamente, « che durante una verifica scritta io parli per dare delle indicazioni, dilungandomi, e loro mi dicono "Prof, silenzio, stiamo facendo la verifica..." E io ribalto la questione: "Così capite quando io spiego e voi invece intervenite a sproposito! (Professore di diritto)*

Il professore crea una perturbazione durante la verifica, lascia pensare che il suo desiderio di collaborare gli faccia superare i limiti, ma la relazione che ha creato gli permette di ricondurre la situazione in termini «educativi». L'urgenza del tempo sembra qui essere vissuta più dagli studenti che dall'insegnante che si diverte invece ad invertire i ruoli, usando l'umorismo per trasmettere un richiamo ad una possibile leggerezza nel vivere sia il tempo che le prove, e riconducendo così la scuola a «spazio di sicurezza» che tranquillizza e sostiene.

Categoria: interrogazione/accertamento

*La mattina per esempio, ne interrogo 4,
no... non riesco a interrogarne 4*

La categoria interrogazione/ accertamento, coincide con l'attività più frequente tra i metodi di verifica della preparazione degli studenti: un colloquio fra docente e studente o una presentazione dello studente su un argomento di studio. L'interrogazione viene programmata e stabilita dal docente sia all'inizio dell'anno sia in itinere come previsto e regolato nelle sue diverse forme dal POF di Istituto.¹⁷⁰

Nell'aspetto quantitativo della ricerca la curva interrogazione mantiene un andamento costante quasi per tutta l'ora, decresce intorno al 45° minuto. Che dimostra come l'interrogazione sia una prassi consueta che i docenti gestiscono con attenzione ma vivono spesso come un impegno oneroso, che condiziona l'andamento della lezione, la relazione con gli studenti e la gestione del loro tempo.

Il tempo dedicato all'interrogazione solo in alcuni casi risulta essere risorsa, molto più spesso è vissuto come vincolo.

Nelle interviste i docenti hanno, anche in assenza di uno stimolo specifico, esteso spontaneamente i loro racconti la loro esperienza di insegnanti. Nel caso della categoria in esame, la maggior parte ha fatto riferimento all'organizzazione delle interrogazioni:

Int. N.6 - Io programmo le interrogazioni per dare la possibilità ai ragazzi di organizzare il loro lavoro e di affrontarlo nel modo più responsabile.
(Professoressa di inglese)

¹⁷⁰ In particolare il regolamento è l'attuazione concreta del Piano dell'Offerta Formativa, e perciò deve essere scritto da "una commissione in cui siano rappresentate tutte le componenti scolastiche", "La verifica periodica con la quale l'insegnante controlla, dopo ogni unità didattica, livelli e qualità degli apprendimenti; a tale scopo vengono utilizzati quali strumenti interrogazioni orali, schede di completamento, produzione di testi e sintesi, problemi, letture, prove grafiche".

La programmazione delle interrogazioni si mostra come strategia che permette la possibilità di organizzare il lavoro degli studenti e di affrontarlo nel *modo più responsabile*. Appare così che imparare ad organizzarsi sia una risorsa, un obiettivo, un risultato veicolati dalle interrogazioni programmate.

Int. N.20 - In alcuni periodi dell'anno, ma soprattutto sul finire del quadrimestre, gli studenti sono oberati di compiti, di interrogazioni e non hanno il tempo a casa di ripensarci con calma... di studiare come dovrebbero per la verifica, per l'interrogazione quindi ci sono delle organizzazioni più funzionali come le interrogazioni programmate. (Professore di francese)

Int. N.23 - Ci sono delle volte che concedo l'interrogazione programmata altri giorni no, per un motivo semplice: negli ultimi periodi del quadrimestre, soprattutto quando si avvicina il termine dell'anno scolastico, gli studenti sono bersagliati da verifiche e interrogazioni a ritmo battente, in tutte le materie. Se tutti i docenti interrogassero a sorpresa, gli studenti impazzirebbero, avrebbero molte difficoltà nell'organizzare il loro lavoro. (Professoressa di filosofia e storia)

I docenti riferiscono che la programmazione delle interrogazioni va verso la costruzione di un insieme di condizioni che offrono allo studente la possibilità di avere il tempo di studiare per le interrogazioni e le verifiche in genere.

Int. N.15 -Loro di solito sanno cosa succederà in quell'ora, per cui sanno se devo spiegare, se devo interrogare, esattamente che cosa devo fare perché lo annuncio sempre la volta precedente, e quindi si parte con quello che li aspetta. C'è un momento, ci deve essere per forza, dedicato alla verifica, alle interrogazioni. (Professoressa di italiano e storia)

La docente ha stabilito una mediazione con la classe¹⁷¹ *loro di solito sanno quello che li aspetta*: mediare consente di diminuire i rischi di contrasto. Il momento dell'interrogazione

¹⁷⁸ Freinet Elise e Celestin, *Nascita di una pedagogia popolare*, Firenze, La Nuova Italia 1995, pp76.

appare critico sia per gli studenti sia per la docente, è *un momento che ci deve essere per forza*. La mediazione sta nella possibilità da parte di entrambi di organizzare il loro lavoro e di affrontarlo nel migliore dei modi. In questo caso l'interrogazione assume un aspetto di performance periodica che ha caratteristiche diverse dalla routine, si direbbe inoltre che poter interrogare è un'opportunità di impiegare un tempo che si ritiene sovradimensionato rispetto alle proprie possibilità di conduzione della lezione:

Int. N.13 - *Nel triennio io interrogo tre studenti tutti i giorni perché ho tantissime ore, e ho detto loro: se vi offrite a me va benissimo. Quindi loro si sono programmati.* (Professore di italiano, latino e greco)

Qui appare che la mediazione sta nella possibilità di organizzarsi entro un limite temporale preciso: *tutti i giorni*, la semplice affermazione del docente suggerisce che il tempo a disposizione: «ho tantissime ore» consente di interrogare con un ritmo che può essere stabilito dal docente e gestito dagli studenti, riducendo forse l'aspetto ansiogeno e probabilmente con effetti positivi sugli apprendimenti.

Nell'intervista che segue la docente, deve essere disponibile a concedere la sua ora per un'assemblea di classe:

Int. N.19 - *E' inaccettabile per un'insegnante che si sta fidando, e loro chiedono l'assemblea per preparare le interrogazioni programmate – che peraltro io non faccio io interrogo a sorpresa, quindi la usano per le interrogazioni programmate delle altre materie.* (Professoressa di matematica e fisica)

La conduzione e organizzazione del lavoro d'aula sono pensate e gestite dalla docente, si evince che l'esigenza di controllo della docente *che si sta fidando* è tradita dalla strategia organizzativa degli studenti. Non c'è mediazione, la docente non accetta che gli studenti utilizzino il suo tempo per le interrogazioni programmate nelle altre discipline. Forse è proprio il tempo destinato all'interrogazione che viene vissuto come vincolante, in quanto impegna in un'organizzazione che deve rispettare i tempi della programmazione annuale:

Secondo Freinet il rapporto Face to Face è più rischioso rispetto a un rapporto mediato perchè diminuisce i rischi di contrasto. Non esiste nessun modello di mediazione didattica esaustivo, ogni modello deve essere collegato a specifici contesti educativi e presenta le proprie caratteristiche.

Int. N.16 *“Dipende dal periodo dell’anno, c’è il periodo che devo fare interrogazioni. Per cui prima di iniziare a spiegare interrogo. Cerco di fare un’interrogazione breve che sia anche sul compito, che sia delle cose assegnate in modo che correggo i compiti e interrogo un po’ così diciamo rapidamente. Per cui metà della lezione va via in questo modo. E poi dopo c’è la spiegazione. (Professoressa di inglese)*

Il contesto dell’interrogazione funzionale all’accertamento delle conoscenze appare non propriamente strutturato: *interrogazione breve anche sul compito* eseguito a casa, questo consente all’insegnante di rispondere contemporaneamente a due incombenze: interrogare e correggere i compiti assegnanti. Quantifica il tempo in metà della lezione.

Anche nei casi che seguono organizzare le attività diventa un problema:

Int. N.14 - *Nello stesso tempo li devo interrogare quindi ad ognuno devo dare almeno 10 minuti o un quarto d’ora. Quando una classe è di 29 e si sono programmati due/tre, per essere interrogati, cioè il problema è che mi va via tutta l’ora solo ad interrogare, non riesco mai... (Professore di francese)*

Se dunque l’interrogazione «porta via tempo», si può inferire che essa non è vissuta come parte della lezione: il ruolo di accertatore delle conoscenze e delle competenze non deve prevaricare quello di depositario delle conoscenze e dispensatore di sapere, che appare prioritario ed elettivo. Non emerge dal complesso di queste interviste quanto peso venga attribuito al momento di verifica come motivatore dell’impegno ad apprendere da parte degli studenti: tuttavia sembra di poter leggere in quest’ultima considerazione l’idea che il controllo sulla classe non passa tanto dalla valutazione quanto dal potere di trasmettere conoscenze¹⁷².

Anche nei casi che seguono organizzare le attività diventa un problema:

Int. N.4 - *A me ad esempio in alcune classi dà molta ansia l’interrogazione. Io ho una quinta di 31, giusto, ecco, il discorso del tempo, io ho due ore settimanali, io lì non riesco mai ad organizzare il numero delle*

¹⁷² Massa, R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell’educazione*, Milano-Bari: Laterza

interrogazioni. Le quinte hanno il programma d'esame per cui devo fare tanti testi che devono portare all'esame, devo preparare dei testi che loro devono poi saper esporre. (Professoressa di inglese)

In modo differente, altri utilizzano l'interrogazione e ne strutturano la modalità con scopi anche diversi ed aggiuntivi rispetto a quello di accertamento delle conoscenze acquisite:

Int. N.15 - Si è creato il clima per cui io sto cercando di far fare ai ragazzi delle presentazioni in cui loro hanno 7-8 minuti di tempo e devono raccontare e relazionare l'argomento su cui hanno lavorato, e questo è un altro modo di iniziare la lezione, così intanto si sistemano, chi sa che deve presentare quel giorno, uno se so che è un po' più nervoso degli altri si "toglie subito il dente"... Per cui se ci sono un paio di ore e ci sono più persone che sono nel calendario di questi appuntamenti, un paio li faccio subito per aprire la giornata e altri invece subentrano quando invece mi rendo conto che il ritmo della lezione sta un po' scemando. (Professore di informatica)

Qui il ruolo del docente è di regia e l'interrogazione è funzionale anche a dare avvio alla lezione o alla possibilità di conferirle un nuovo ritmo. Negli «appuntamenti» gli studenti espongono il loro lavoro sapendo quanto durerà l'esposizione e in quale momento della lezione avverrà. *Si è creato un clima* dato proprio da un'interazione che il docente ha saputo creato.

Nei casi che seguono, organizzare le attività diventa un problema:

Int. N.6 -E' un problema l'organizzazione del tempo quando devi interrogare, per cui io ho ridotto le interrogazioni, e mi organizzo così: mentre interrogo dò da fare(sic), in modo che appena finisco l'interrogazione rivediamo il testo che loro hanno appena letto, perché prima io volevo che stessero attenti durante l'interrogazione, ma non ascoltavano, facevano finta. Allora ho detto "non funziona". Dò da fare mentre interrogo...(Professoressa di inglese)

Forse solo con l'obiettivo di non disperdere il tempo a sua disposizione, la docente mostra un'abilità nell'attivare la classe; in questo caso, il tempo dell'interrogazione da vincolo

diventa gioco forza “risorsa”, non nel senso di rappresentare una nuova chance educativa, ma in quello più ristretto di ottimizzare le risorse a disposizione. Significativa in questo senso appare l’espressione “dò da fare”, nella quale l’oggetto dell’attività richiesta è tanto indifferente da non essere neanche indicato con un generico “qualcosa”: l’importante è solo che “facciano”, che non gestiscano quel tempo come un’opportunità per sé, per un proprio malcelato e dissimulato “assentarsi” sottraendosi temporaneamente ai compiti dell’apprendimento.

Questo docente, invece, convinto della assoluta rilevanza dell’interrogazione come momento di apprendimento, propone (anzi, “esige”), un “da fare” molto mirato e strutturato:

Int. N. 18 -Se devo interrogare inizio con le interrogazioni, di cui esigo un'attenzione totale; di solito le persone interrogate le faccio sedere nei banchi davanti, però tutta la classe deve stare in silenzio assoluto e spesso esigo proprio che prendano appunti, o faccio proprio delle domande a cui tutti devono rispondere per iscritto. L'interrogazione è proprio il momento del recupero in itinere, io poi insegno una materia orale (chimica) per cui l'interrogazione è in assoluto il momento di recupero più importante, perché in realtà si capisce bene fino a che punto gli argomenti sono stati compresi, sia da chi è interrogato che beh, si deve prendere il suo voto, ma anche dalle risposte collettive dei compagni che dal posto possono fare le domande... (Professore di chimica)

Quanto possa essere diversa (si direbbe meglio: opposta) la considerazione che i diversi docenti hanno del valore dell’interrogazione, e perciò stesso del loro ruolo, emerge con chiarezza dalla giustapposizione a questo intervento di quello che segue:

Int. N.4-Nello stesso tempo li devo interrogare, quindi ad ognuno devo dare almeno 10 minuti o un quarto d'ora. Quando una classe è di 29 e si sono programmati due/tre, per essere interrogati, cioè il problema è che mi va via tutta l'ora solo ad interrogare, non riesco mai. (Professoressa di inglese con 30 anni)

Se dunque l’interrogazione “porta via tempo”, si può inferire che essa non è vissuta come parte della lezione: il ruolo di accertatore delle conoscenze e delle competenze non deve

prevaricare quello di depositario delle conoscenze e dispensatore di sapere, che appare prioritario ed elettivo. Non emerge dal complesso di queste interviste quanto peso venga attribuito al momento di verifica come motivatore dell'impegno ad apprendere da parte degli studenti: tuttavia sembra di poter leggere in quest'ultima considerazione l'idea che il controllo sulla classe non passa tanto dalla valutazione quanto dal potere di trasmettere conoscenze¹⁷³.

¹⁷³ Massa, R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano-Bari: Laterza

Categoria: lavoro di gruppo

*Nell'attività laboratoriale,
dove la pratica esperienziale la fa da padrona*

La categoria in esame raggruppa le attività didattiche che vedono gli studenti impegnati a lavorare insieme per svolgere un compito, per affrontare un problema, in sintesi quando svolgono un'attività collaborativa. Il gruppo di lavoro, definito anche "di discussione o di apprendimento" favorisce la motivazione a lavorare insieme.

Dall'indagine quantitativa emerge che solo il 2% dei docenti sceglie questa metodologia attiva durante l'ora di lezione. Nelle interviste solo tre docenti parlano del lavoro di gruppo:

Int. N. 5-Nell'attività laboratoriale, dove la pratica esperienziale la fa da padrona, c'è il fatto di sapere quello che sarà la sequenza delle cose da orchestrare, però c'è anche un vedere un po' cosa succede. Soprattutto nelle attività dove sono loro a dover produrre magari dei contenuti, o sto seguendo gli sviluppi di alcuni lavori di gruppo, più o meno i macro blocchi della lezione ci sono, però bisogna anche essere pronti all'imprevisto, che se succede qualcosa, o una cosa va meglio di un'altra.
(Professore di informatica)

Int. N. 4-Io ho provato con ad esempio una prima in quinta ora che anche loro sono stanchi allora do degli esercizi che in genere li faccio fare a gruppi in modo che si possano aiutare e io giro tra i banchi ad osservarli. Non faccio mai altro. Cioè quando sono a lezione sono a loro disposizione, non faccio altro. (Professoressa di inglese)

Int. N. 23- Di solito fanno lavori a casa in gruppo che poi li rivediamo a scuola. Non si rispetta mai rigorosamente il tempo. Sono metodologie che prevedono più tempo. Il motivo per cui adesso sembra che si faccia di meno a scuola è perché si usa una metodologia diversa. Il fatto che tu faccia una lezione dialogata significa che il tempo è il doppio che se tu

quella lezione la facessi frontale. Se in 40 minuti effettivi di lezione riesci a spiegare tre tempi indicativo latino, ora li riesci a spiegare ma non riesci nell'ora, devi prendere il tempo dell'altra ora. Se vuoi verificare che capiscano davvero. (Professoressa di italiano e latino)

La flessibilità organizzativa del laboratorio, dove il professore d'informatica svolge regolarmente le sue lezioni e la presenza di strumenti tecnici comporta inevitabilmente un rapporto con il tempo diverso dalla lezione in classe.

La didattica laboratoriale, permette agli studenti che lavorano insieme di sapersi organizzare nel gestire le situazioni problematiche: *dove sono loro magari a produrre dei contenuti*. Nel lavoro di gruppo il ruolo del docente è di mediazione e tutoraggio, gli studenti sono «gli artefici» del loro apprendimento.

Nell'intervista n. 4 la docente di Inglese organizza i gruppi di lavoro nelle ultime ore perché ritiene che sia un tipo di attività meno impegnativa, lei è *a loro disposizione*.

Nell'intervista n.23 la professoressa afferma: *Sono metodologie che prevedono più tempo*, le metodologie attuate sono elementi di un dispositivo pedagogico che necessita più tempo, lei utilizza la strategia di farli lavorare a casa in gruppo, a scuola c'è la presentazione dei gruppi e la sua valutazione; la docente compie una riflessione su come sembra cambiata la modalità di insegnare proprio in relazione al tempo: *devi prendere il tempo dell'altra ora*.

Per concludere la rassegna delle interviste analizzate si è scelto di riportare questa riflessione del professore di diritto precario da 28 anni nella scuola.

Int. N. 23- *Io mi vedo....come un cammello che attraversa il deserto (ride) Nel senso che tu entri e sei la nave della situazione, del deserto... Però è anche vero che quando attraversi un segmento spero sempre che si trasformi in un'oasi, dove ci sia qualcosa di rigoglioso... Perché potresti trovare soltanto una situazione arida, il che non è bello. Quindi proprio una cosa preziosa, fondamentale, in un luogo bello - il deserto è quanto di più bello e suggestivo - ma ci deve essere un obiettivo... Un pezzo di strada che vale per arrivare da un'oasi all'altra... (Professore di diritto)*

5.4 Sintesi dei risultati

Il dato che emerge con maggior continuità dalle analisi fin qui condotte è la complessità dell'intreccio tra il tempo della lezione e le pratiche didattiche adottate dai soggetti intervistati, ovvero la presenza di differenti articolazioni tra le scelte legate all'uso del tempo dato e l'orientamento didattico di fondo, a cominciare dal fatto che, in quanto misura istituzionalmente data, quel tempo viene ripartito tra le diverse attività, calcolandone le rispettive durate e distribuendole in proporzione differente a seconda della diversa rilevanza didattica attribuita a ciascuna. In tal modo, l'assegnazione della maggiore quantità di tempo alla "spiegazione" e alla "interrogazione" e la corrispondente contrazione di quella dedicata agli aspetti relazionali e alle metodologie attive, restituiscono il profilo di una didattica intesa come trasmissione di saperi anziché come costruzione di conoscenze e abilità, senza anettere a questa osservazione un valore di approvazione o riprovazione, questo risulta essere il profilo più frequente negli istituti superiori osservati.

Questo orientamento, che si dimostra prevalente nei fatti, viene "giustificato" dalla scarsità del tempo disponibile: in questo senso si potrebbe affermare che il vissuto predominante è quello del tempo della lezione come limite, o come risorsa limitata da gestire in maniera tendenzialmente "ragionieristica", affinché il bilancio finale tra programmazione e "programma svolto" risulti in pareggio. Molti adducono un vero e proprio calcolo di minuti assegnati programmaticamente all'una o all'altra attività, in relazione alla densità dei contenuti o alla difficoltà di esplicazione delle argomentazioni. Chi dice di muoversi "istintivamente" all'interno delle opportunità offerte dal tempo disponibile, proponendosi come autonomo gestore di un'ora intesa come occasione per ricreare, hic et nunc, il percorso del pensiero da offrire come conoscenza, dichiara anche che questo «istinto» è stato strutturato attraverso la sedimentazione dell'esperienza.

Le «variabili» addotte come motivazione di scelte più o meno flessibili nella distribuzione dei tempi riportano ai contenitori temporali più ampi, l'anno scolastico con le sue scansioni e il curriculum con le sue tappe formative rapportate alla crescente maturazione degli studenti: destinare un tempo alla discussione intesa come interazione verbale non programmata è una possibilità che si ritiene più facilmente accettabile nelle prime classi o all'inizio dell'anno, mentre è tendenzialmente esclusa alla fine dell'anno o nelle ultime classi.

La spiegazione, che in genere comporta anche uno spazio dedicato alle domande, rimane la pratica più seguita e quella che assorbe la maggiore quantità del tempo di lavoro in classe, forse anche in quanto rispondente a una aspettativa comune sia all'istituzione che agli studenti. Una pratica diversa che preveda la discussione come modalità di svolgimento abituale della lezione, in cui cioè le domande siano non solo ammesse ma sollecitate «in qualsiasi momento», appare decisamente divergente; e questo, nonostante l'indagine riguardi docenti delle ultime classi della scuola secondaria superiore che potrebbero trovare nel dialogo educativo con studenti più maturi, maggiori possibilità di interazione.

Il silenzio del docente è previsto quasi esclusivamente nel tempo destinato all'esercitazione, il suo porsi in ascolto è prevalentemente destinato all'accertamento di conoscenze o al feedback di controllo sulla efficacia della propria comunicazione.

Come appare da molte, seppur diverse, narrazioni, il docente vive il momento della spiegazione e della connessa «discussione» come un tempo denso, grazie al quale il tempo della lezione acquista qualità, poiché vi si concentrano, convergendo, le energie del gruppo classe. Il momento in cui si produce un'attenzione profonda, in cui l'impegno della mente si manifesta nel silenzio, negli sguardi, nelle posture. Chiedendosi quali siano i «distrattori», gli insegnanti rivelano con grande intensità il loro bisogno che questa qualità del tempo si produca. Alcuni dimostrano una netta insofferenza verso i fattori che interferiscono coi loro sforzi per ottenerla, altri, più flessibili, usano anche i possibili elementi di disturbo o i segnali di allentamento dell'attenzione per riprendere il contatto e riavviare il percorso. Accogliere anche l'imprevisto, se lo si riconosce come occasione, è un'arte che alcuni dicono di aver appreso proprio in vista di una migliore gestione della classe e del suo tempo, così come la tolleranza occasionale verso l'attenzione divergente da parte di alcuni allo scopo di non disperdere energie. La conduzione della classe può essere più o meno rigida, ma è soprattutto nella richiesta di ascolto e di concentrazione che essa rivela il suo carattere.

Sia che i docenti sentano il tempo della lezione come vincolo che li costringe, sia che lo vivano come insieme di opportunità, quel tempo va ottimizzato proprio in ragione della sua limitatezza. A questo scopo, i docenti tendono ad adottare pratiche abituali e quasi automatiche, dei «faccio sempre», che si aggiungono agli altri aspetti routinari derivanti dall'istituzione per dare a ciascun differente tempo della lezione la sua riconoscibile

peculiarità, il suo andamento noto, che predispone al nuovo con maggiore facilità e risparmio di energia.

Tuttavia, quasi tutti dicono di affidarsi alla programmazione come principale strategia di ottimizzazione dei tempi: preparare la lezione o l'esercitazione comporta la necessità di applicare anche a sé, nel tempo fuori dall'aula, una valutazione della quantità di tempo che va impiegato.

Produrre con le proprie scelte un ritmo efficace nell'andamento della lezione è un'altra delle aspirazioni relative alla qualità del tempo speso in classe: l'immagine dell'equipaggio che voga insieme trovando la giusta cadenza è l'ideale espresso da qualcuno, mentre altri confidano ancora una volta su una conduzione che imponga un ritmo serrato o che, variando opportunamente tecniche ed interventi, tenga viva l'attenzione. Gli studenti devono «seguire», non c'è tempo per coltivare la motivazione attraverso strategie dedicate, ci si limita a curarsi di creare condizioni di partecipazione più o meno attiva adottando qualche espediente, concedendo tempi di decantazione tra una attività impegnativa e l'altra o tempi di adattamento al cambiamento.

La realtà istituzionale della turnazione emerge dalla rappresentazione quantitativa e dalla narrazione delle attività di avvio della lezione, successive appunto al «cambio dell'ora»: la stragrande maggioranza dedica questo inizio a un pur breve esercizio della funzione di controllo che si esplica nella registrazione delle presenze. Solo pochi riescono a considerare questo aspetto passibile di un uso anche «pedagogico», la stragrande maggioranza esprime insofferenza non solo verso l'aspetto tecnologico che ha ormai assunto questa attività (aspetto poco padroneggiato da alcuni, da altri invece gradito come facilitatore), ma soprattutto verso la sua componente puramente esecutiva, che riporta il ruolo del docente a quello del piccolo funzionario statale costretto ad adempimenti burocratici mentre incombono su di lui compiti di ben maggiore impegno. E' anche per questo che molti spostano alla fine della lezione questi adempimenti.

Perfino le funzioni, di per sé insite nella competenza e responsabilità didattica, dell'accertamento dell'apprendimento attraverso verifiche e interrogazioni vengono da taluni vissute come attività che sottraggono tempo alla «vera» attività docente: quella della spiegazione, della trasmissione di saperi.

Conclusioni

La ricerca ha avuto sin dall'inizio la finalità di poter contribuire a conoscere la scuola reale. Si è cercato di esplorare, in particolare, come un docente di scuola superiore organizza e conduce la sua lezione nel tempo dato. Si è prestata attenzione al lavoro quotidiano perché si è consapevoli che questo è lo snodo della qualità della scuola in gener, mentre molti sono gli insegnanti che lamentano una crescente difficoltà legata, al fatto che i tempi che si possono dedicare al fare scuola, alla didattica, alla preparazione delle lezioni e delle attività vengono gradualmente erosi da incombenze di tipo organizzativo e burocratico. La didattica che non si esaurisce solo nelle attività intenzionali mirate a raggiungere gli apprendimenti previsti ma anche: *i comportamenti quotidiani degli insegnanti (le azioni, le attività, le routine) ma anche i loro gesti, le loro proposizioni, che costituiscono le interazioni, le verbalizzazioni.*¹⁷⁴

Il percorso della ricerca ha messo al centro dell'azione euristica i professori, nelle osservazioni si è documentato il loro agire, nei focus group e nelle interviste si è chiesto loro di raccontare azioni e pensieri relativi alla loro quotidianità lavorativa. Scegliere in particolare di occuparsi di come conducono e organizzano la lezione i docenti di scuola superiore nella loro quotidianità ha permesso, in ultima analisi, di conoscere come gli insegnanti nel loro lavoro, "pensano" il tempo. I loro racconti hanno addensato degli insiemi temporali che hanno configurato il tempo scolastico, hanno dimostrato le loro capacità e dichiarato i loro limiti nella conduzione nell'organizzazione. Nel raccontare il loro impiego del tempo in classe, sia nei focus group sia nelle interviste, affiora non solo la pratica didattica ma anche il vissuto in relazione alla brevità/insufficienza del tempo dato, all'ansia o la tranquillità derivante dalla personale valutazione del tempo come limite o come risorsa alle circostanze a come la percezione del tempo sia profondamente influenzata dalle esperienze personali. Le differenze che si sono colte descrivono i ruoli assunti dai docenti, le scelte dettate dalle contingenze, il valore e i significati attribuiti alle attività svolte quotidianamente, le regole implicite ed esplicite che regolano le relazioni tra insegnante e studenti e di conseguenza le azioni e le aspettative reciproche.

Il metodo è stato quali-quantitativo: si sono condotti 6 focus group in diversi Istituti della provincia di Milano, si è proceduto con l'osservazione diretta, per esplorare il contesto di riferimento: la scuola superiore, per definire con chiarezza il tema, per mettere a fuoco la

¹⁷⁴ C. La Neve, *La pratica d' insegnamento*, (2006) Bari, La Terza ed. pp 8

domanda e per guidare l'indagine predisponendo la strutturazione di altri strumenti di ricerca. L'aspetto quantitativo si è avvalso dei dati dell'osservazione documentata, sono stati redatte 144 cronistorie che hanno riportato il repertorio delle pratiche svolte in classe dai docenti di scuola superiore che hanno partecipato alla ricerca. Di questi, 24 sono stati successivamente intervistati con l'obiettivo di ricostruire i loro punti di vista, le loro idee e le azioni che ne derivavano. Infine si sono organizzati tutti i dati sotto intestazioni tematiche.

Complesso è stato “creare” immagini delle persone su cui si è effettuata la ricerca, immagini che promuovano la comprensione della loro professionalità e umanità e che non siano ridotte o cristallizzate per esigenze di scrittura e stile. Questo assume un aspetto etico, un problema profondo perché *tutto ciò che ha a che fare con il vivere e il crescere delle persone non accetta di ridursi ad orizzonti di produzione.*¹⁷⁵

Inoltre la necessità di definire con chiarezza l'oggetto della ricerca ha posto subito la ricercatrice di fronte alla complessità e vastità della nozione più generale implicata nel pur limitato e concreto orizzonte entro cui si proponeva di estendere l'osservazione. Il tempo a cui lei “pensava” era la durata della presenza in classe dell'insegnante tra un suono della campanella e il successivo, con i suoi contenuti in termini di successione di attività più o meno previste e prevedibili e con i suoi ritmi presumibilmente diversi in relazione a fattori da scoprire; ma era, soprattutto, l'esperienza soggettiva connessa a questa presenza e a questo agire (come ad ogni nostra presenza e ad ogni nostro agire): il tempo che “stringe” o che offre possibilità, dal quale ci sentiamo limitati e condizionati, ma del quale desideriamo essere padroni. Ma contemporaneamente, la presenza “invisibile” del passato professionale della ricercatrice comportava il rischio di assumere inconsapevolmente un atteggiamento valutativo o comunque di confronto fra ciò che si osservava e la propria esperienza, rischio del quale si avvertiva il peso nell'interazione con l'altro: l'osservazione dell'altro rischiava di divenire un riconoscimento-rispecchiamento che poteva minare l'evidenza della scoperta. Come evitare che «il volto dell'altro» (Levinas 1976) sfuggisse nel gioco di specchi reciproco? Non è stato facile gestire quel «distanziarsi euristico» di cui deve essere capace il ricercatore dal momento che solo esso consente ‘un esame minuzioso’ e ‘vicinanza all'azione’ (Gubrium e Holstein 1997).

¹⁷⁵ L. Mortari, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, 2010, B. Mondadori, Milano pp 278

Inoltre il condurre una ricerca che ha per tema il tempo, ha obbligato la ricercatrice a confrontarsi inevitabilmente a sua volta con l'organizzazione e la gestione del suo tempo, stabilendo, circoscrivendo e limitando le azioni da svolgere attraverso la definizione del tempo disponibile. Il tempo è apparso subito come dimensione e non solo come oggetto della ricerca. Tempo quantitativo per permettere l'autoregolazione dell'agire nel contesto ai fini del risultato (nella conduzione dei focus group, nell'osservazione e nelle interviste), tempo qualitativo, quello dell'attesa, dell'elaborazione, necessario soprattutto nella prima fase, e che trova la sua misura nella natura del processo (ideazione, gestazione, realizzazione).

Il tema di ricerca è stato vissuto da tutti i partecipanti come occasione di riflessione nell'utilizzo del tempo di lavoro in classe e sulla sua funzione educativa *grazie alla quale gli individui imparano ad autoregolare i propri ritmi adeguandosi a quelli sociali*¹⁷⁶

Il percorso si è concluso con la restituzione nelle scuole, dove si è svolta la ricerca, dei risultati ottenuti. E' stato interessante durante gli incontri tenuti nelle due scuole, considerare la documentazione e gli aspetti collettivi dedicati alla riflessione sulle buone pratiche del repertorio estrapolate dalle lezioni stesse in forma anonima.

Le tre fasi d'indagine hanno dimostrato che la domanda di ricerca che ha dato origine al presente lavoro, hanno messo in luce nei processi esaminati sia l'aspetto quantitativo sia la dimensione qualitativa. L'aspetto quantitativo, evidenziando una sostanziale omogeneità nella conduzione/scansione del tempo orario, sembrerebbe dimostrare l'esistenza di un tempo scuola di carattere istituzionale che va al di là di quanto esplicitamente previsto (durata dell'orario giornaliero e delle ore, successione prevista degli insegnamenti, calendario scolastico annuale). Il contesto della scuola superiore fa trasparire che in ogni momento della mattinata, in tutte le scuole, gli studenti, si occupano delle stesse cose e principalmente ascoltano la spiegazione del docente.

Una prima modalità di analisi del modo con cui gli insegnanti aderiscono o si adattano a tale organizzazione del tempo porta a interrogarsi se il tempo istituzionale costituisca per loro un vincolo o una risorsa. Più specificatamente: posto che molto probabilmente rappresenta sia l'una che l'altra cosa, in che misura e per quali aspetti rappresenta un vincolo e per quali una risorsa. L'esplorazione assume programmaticamente il punto di vista degli insegnanti. Il modo di vivere l'organizzazione temporale della scuola da parte degli studenti si riflette come

¹⁷⁶ N.Elias

una maggiore o minore attenzione/percezione da parte dei docenti delle reazioni degli studenti o di quello che credono sia il loro modo di rapportarsi al tempo. Un elemento interessante in tal senso è costituito dai riferimenti ai tempi di concentrazione, dove l'attenzione degli studenti diventa a sua volta vincolo per gli insegnanti.

I risultati della ricerca sembrerebbero suggerire che il significato di tempo scolastico come tempo istituzionale (o istituzionalizzato) non dovrebbe essere semplicemente inteso come il risultato di un'imposizione da parte dell'istituzione scuola sugli attori sociali che vi operano (studenti e docenti), ma come qualcosa di più complesso e più vicino all'accezione sociologica del termine, nel senso di istituzione come insieme di azioni sociali oggettivate. Sull'organizzazione complessiva del lavoro pesano sicuramente potenti vincoli esterni (numero di ore – in relazione al programma da sviluppare, organizzazione nella settimana, a cui docenti e studenti sottostanno. All'interno dell'ora questi vincoli operano però in forma mediata e parziale. La tendenziale regolarità nell'organizzazione dell'ora emergerebbe non tanto in quanto appiattimento su richieste esterne, ma come espressione di un'esigenza comune, in una certa misura, sia a studenti che a docenti. Nel definirne i termini i docenti hanno sicuramente il ruolo preponderante, ma la sensazione è che il format che si viene col tempo a stabilire, sia l'esito di una sorta di contrattazione implicita che tiene conto in una certa misura delle esigenze che gli studenti esprimono attraverso i feedback che inviano.

Riguardo a questo aspetto del feedback, l'impressione è che esso assuma appunto due vesti, l'una istituzionale, costituita dalle verifiche, che proprio in quanto tale, occupa un posto riconosciuto (in forma codificata o in modo più informale) nell'organizzazione dell'ora; l'altra più impalpabile che si legge talora sul volto dei propri interlocutori (noia, distrazione, sfinimento).

I riferimenti a quest'ultima dimensione emergono talora a seguito della domanda sui distrattori che – quando non vengono intesi come fattori di interferenza esterna – assumono talora il volto di segnali, che più o meno consapevolmente, gli allievi mandano per condizionare l'andamento della lezione. E' interessante notare come chi li coglie, li possa anche vivere in positivo. Si tratterebbe di «distrattori» in senso etimologico senza connotazione negativa, ovvero qualcosa che ti distoglie da una certa strategia (soprattutto in termini di ritmi di lavoro) nel momento in cui questa si rivela inadeguata.

Fra le diverse riflessioni compiute dagli insegnanti sui modi di reagire agli imprevisti emerge la domanda aperta dal professore di diritto: *in una situazione di incertezza e rischio crescenti della nostra società, nel mio lavoro quotidiano, che si ripete ogni giorno, non occorre farci rientrare anche un po' di imprevisto?*¹⁷⁷ Riproponendo così in figura l'aspetto ecologico che è stato sfondo di tutta la ricerca.

Gli imprevisti risultano essere indicatori di un intervento didattico in grado non solo di destare l'attenzione come affermano alcuni professori, ma di “*Concepire e praticare una didattica dell'inatteso*”¹⁷⁸ perché l'imprevedibile è una variabile da mettere in conto, permette al docente di trovare nel proprio repertorio qualcosa di adatto alla situazione che si presenta, diventa motivo di discontinuità che è di stimolo nel loro lavoro.

Alla fine del percorso di analisi e interpretazione dei dati, appare possibile rimettere a fuoco il senso dei termini sui quali è incardinata la domanda di ricerca: il tempo appare risorsa in quanto principio organizzatore e regolatore, capace di produrre di per sé risultati educativi ma anche di offrire rassicurazione attraverso la ripetizione del sempre uguale e perciò stesso apertura al nuovo e alle opportunità del momento. L'aspetto vincolante e costrittivo, che induce talora a rinunciare preventivamente o genera insoddisfazione, emerge come risvolto di una scarsa flessibilità che forse, più che appartenere agli stili personali, deriva da una formazione professionale che non dedica sufficiente attenzione a questo aspetto. E' quanto meno significativo il fatto che spesso i docenti interpretino la loro capacità di modulare il loro ritmo di lavoro come una misura della loro acquisita professionalità.

Messi a confronto con la problematica della gestione del tempo in classe, i docenti trovano come in uno specchio severo l'immagine di sé professionale, quale risulta dalla mediazione che ciascuno riesce ad attuare tra la propria programmazione e la necessità di calarla sia nel contenitore dato istituzionalmente sia nelle dinamiche di relazione con la classe. Il confronto con la realtà oggettiva del tempo necessario affinché le cose si realizzino, con i tempi di esecuzione e con i tempi di apprendimento, è cosa ben diversa dal confronto con la durata istituzionale della lezione, ma deve con questa trovare una conciliazione.

Essa può nascere dall'apprendere e constatare che è proprio questo tempo misurato ciò che spinge a concentrare le energie, a espellere il dispersivo: il vincolo può diventare opportunità

¹⁷⁷ Broffenbrenner, 2005

¹⁷⁸ Bertolini P. (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994 38pp

nella misura in cui l'ora di lezione non sia la rete troppo fitta che non dà respiro e spegne, ma piuttosto divenga il punto focale in cui si può far convergere il calore che permette di accendere il fuoco.

Valutare ciò che può essere dispersivo e ciò che invece consente la messa a fuoco più rapida ed efficace è la sfida principale in un lavoro che da un lato si confronta con la risorsa limitata del tempo provando a calcolare e prevedere, dall'altro è costretto continuamente a confrontarsi col qui e ora che gli impone ulteriori scelte. E' infatti inevitabile trovarsi di fronte allo scarto fra il pensato e l'agito; non solo per l'influenza di un contesto difficilmente controllabile in tutte le sue articolazioni ma anche per la complessità della propria presenza in aula, delle componenti anche aleatorie di una comunicazione che passa attraverso il corpo e le emozioni, e perciò sconta anche gli umori del momento. Il problema della gestione del tempo è per il docente sanare lo scarto tra il tempo interiore, inteso come esigenza di realizzazione e aspettativa di comunicazione, e quello esteriore offerto dalle circostanze e dagli eventi inattesi, dalla realtà dell'incontro con l'altro.

La gestione della classe diviene un aspetto della gestione del tempo, o viceversa. Realizzare un tempo comune, un tempo che accomuni la classe e il docente nella condivisione di un percorso, rappresenta un desiderio diffuso, anche se più o meno esplicitamente espresso. Quel che più spesso viene raccontata è la fatica di far coincidere il tempo del docente con quello dello studente e del gruppo classe, ma le strategie a cui ciascuno si affida, appaiono frutto di un'esperienza acquisita sul campo più che di una specifica formazione. I tempi vengono negoziati stabilendo regole, aprendo o chiudendo spazi di disponibilità, sforzandosi di attrarre tutti verso il luogo dove si presume possa realizzarsi l'apprendimento. In genere, però, questo luogo è considerato quello della comunicazione del docente alla classe, gli studenti sono tenuti all'ascolto.

Le loro abilità argomentative vengono riconosciute per lo più nella forma dell'interrogazione e dell'esposizione orale, che non impegnano il docente nella tenuta della discussione, in quell'esercizio di incrementazione dei processi attivi di conoscenza a cui si può dar luogo sottraendosi ad un presunto obbligo di trasmissione delle conoscenze. Si tratterebbe, in questo caso, di produrre, quel "vuoto" (Recalcati, 2014)¹⁷⁹ che incoraggia alla formulazione di vere domande di sapere, di obiezioni, confronti, ipotesi. Esattamente

¹⁷⁹ M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino, Einaudi, 1914, pp.40-43

all'opposto della pretesa espressa da alcuni di riempire ogni momento del tempo disponibile con i contenuti e le azioni programmate, l'esercizio dell'ascolto, e dunque del silenzio autoimposto da parte del docente, potrebbe rappresentare una strategia alternativa che solo pochi docenti praticano, dal momento che verrebbe vissuta dalla maggior parte dei docenti come inadempienza al ruolo di depositario del sapere.

E' pur vero che la pratica socratica, la skolè dell'età classica da cui si è mossa la ricognizione storica della presente ricerca, non prevedeva la rigidità dell'organizzazione oraria, non soffriva dei tempi scanditi dalla rigida turnazione dell'incontro con i diversi docenti e dalla necessità sociale di coordinare tempi collettivi sempre più complessi attraverso una generalizzata routinarietà.

La riproposizione del modello socratico e di quella "erotica dell'insegnamento" di cui parla M. Recalcati, ha senso solo in quanto muove dall'esigenza di ridefinire e rivitalizzare proprio attraverso la relazione profonda, ricca di significato col docente, un ruolo svuotato non solo di prestigio sociale ma anche di un profilo identitario riconosciuto unanimemente. Nei rari casi in cui viene espressa una sorta di rimpianto per l'assenza di relazione, questa sembra assumere i contorni di una disponibilità a un supporto di tipo psicologico, ad una accoglienza verso i vissuti privati e personali degli studenti, che è sintomo di un malinteso riguardo ai compiti connessi all'istituzione scolastica e al ruolo docente.

E' proprio sulla natura di questo ruolo che i docenti qui osservati ed esaminati mostrano vissuti conflittuali, messi in evidenza attraverso la lente d'osservazione del rapporto col tempo: i ruoli di stimolo, guida, coordinazione, sembrano essere esclusi o nettamente sacrificati a favore di quelli di conduzione e gestione, e su quelli di controllo istituzionale sembra riversarsi un'ostilità derivante da un presunto svilimento del proprio status professionale. Su tale svilimento incidono ovviamente ben altre variabili, in parte tipiche del nostro tempo, di un'epoca di troppo rapida trasformazione dei saperi e di prevalenza in ogni campo di logiche che determinano una visione puramente strumentale dell'istruzione¹⁸⁰, in parte dalla complicata congiuntura politico-istituzionale del paese. Se è emersa dalla ricerca anche l'immagine di diverse identità professionali risultanti da diversi contesti, percorsi formativi, motivazioni della scelta lavorativa e sedimentazione delle scelte didattiche operate quotidianamente, si può però affermare che la rilevazione nel suo complesso restituisce il

¹⁸⁰ Ibidem, pp.9 e sgg.

profilo di una scuola superiore che si affida ancora a una routine istituzionale immobile da decenni, di cui la struttura oraria è il cardine, e a pratiche di continuo adattamento a questa attraverso stili e scelte personali. Rilevante appare la quasi totale assenza di una didattica che si avvalga di tecnologie: quasi nessuno racconta di lezioni supportate da lavagne luminose, videoproiettori, computer. Anche la scarsa competenza o il faticoso apprendimento del loro uso emerge dall'introduzione, per altro ancora incompleta, del registro elettronico. Ma a fronte di tanti limiti accettati come sfida o subiti come peso, un'unica voce parla di una scuola "sognata", di desideri e proposte di alternative; ma lo fa quasi autocensurandosi all'origine: "Questa sarebbe la mia utopia, poi non so..."¹⁸¹. La presente ricerca non aveva certo l'obiettivo di proporre alternative, ma dalle sue risultanze ricava quanto meno la necessità di una formazione, che partendo da qualche piega inesplorata dei vissuti dei docenti, alimenti la riflessione comune sulle buone pratiche e sulle condizioni migliori per la loro messa in atto.

¹⁸¹ Cfr. Analisi Interrogazione, int.n.12

Appendice

Focus group

<p style="text-align: center;">Analisi tematica 2° focus martedì 23 maggio 2013</p> <p style="text-align: center;">10 docenti dell'Istituto professionale Meda</p> <p style="text-align: center;">Con un'anzianità di servizio variabile da zero a cinque anni di servizio</p>		
Unità di testo	Descrizione sintetica	categoria
<i>10 minuti, un quarto d'ora al massimo li dedico al controllo, la correzione dei compiti, e far arrivare la memoria degli studenti al punto in cui eravamo arrivati la volta scorsa, dopodiché diciamo che c'è l'argomento, e il tempo finale per rispondere alle domande</i>	Correggere i compiti, riepilogare, spiegare, rispondere alle domande	Spiegazione Discussione
<i>Io parto dalla lettura di un dialogo, poi dal dialogo vediamo un po' le funzioni comunicative nuove, poi il lessico, poi faccio fare degli esercizi, poi alla fine faccio fare le correzioni.</i>	Leggere esempi, fare correzioni segnalando, proporre esercizi	Spiegazione Esercitazione
<i>Io comincio con la classica lezione frontale, la spiegazione, poi passo al ripasso degli argomenti trattati, oppure la correzione dei compiti assegnati a casa. Mi piace comunque interagire con i ragazzi, confrontarmi, se ci sono dei dubbi, delle domande, mi piace comunque il dialogo sugli argomenti che abbiamo affrontato.</i>	Spiegazione. Ripassare, correggere, interagire, confrontarsi, fare e porre domande, dialogare.	Spiegazione discussione
<i>La mia materia prevede sia le lezioni frontali che la pratica, il laboratorio. Quando sono in classe, faccio un esempio: se spiego l'assegno bancario mi porto un assegno fotocopiato per ogni ragazzo, inizio dicendo che cos'è l'assegno teoricamente, faccio un disegno alla lavagna, lo compilo, (loro sul loro assegno fotocopiato e io alla lavagna), spiegando tutte le</i>	Spiegare e disegnare mappe concettuali, far esercitare porre domande alla classe. Distribuire materiale, disegnare alla lavagna, cc.	Spiegazione Esercitazione Discussione

<p><i>parti cosa significano. Sulla lezione frontale faccio anche le mappe concettuali. Dopodiché gli do un altro assegno vuoto, e per capire se è stato compreso ciò che ho spiegato durante l'ora (parlo di quando ho due ore) li sollecito a provare a compilarlo loro, scrivendo un piccolo testo alla lavagna. Nel frattempo passo tra i banchi per vedere se effettivamente hanno compreso come si compila un assegno e cos'è l'assegno. [...]Ma se io vado in classe e dico: ragazzi, chi è l'amministratore delegato della Fiat? Marchionne è il soggetto economico o il soggetto giuridico?</i></p>		
<p><i>...ma io chiedo sempre il perché di tutto. Quando spiego, forse perché è retaggio di qualcosa che ho avuto a mia volta col mio prof di italiano, ma ho acquisito l'abitudine di fare le domande ai ragazzi, chiedere il perché, mi piace che loro concettualizzino, non imparino a memoria, o così tanto per... Facendo così ho imparato io per primo, perché certe cose ormai non le dimentico più, mi restano impresse, e così cerco di far fare anche con i ragazzi. Chiedo sempre il perché di tutto, perché tu pensi che sia così. [...]Io chiedo molto, voglio che siano loro a parlare a me...</i></p>	<p>Porre domande alla classe, ascoltare, spiegare, sollecitare discussione.</p>	<p>Discussione, spiegazione, discussione.</p>
<p><i>... volevo specificare che cercare di farli ragionare è anche il mio scopo principale, ma questo credo che sia naturale, dovrebbe esserlo, perché se mi citano il professore se ne accorge, mi interessa sapere se il ragazzo ha capito di cosa parla. [...] Sono dell'idea che qualcosa del programma saprà, a costo di pilotarlo verso la risposta... Magari vanno via anche 40 minuti per un'interrogazione di recupero...</i></p>	<p>Far ragionare, pilotare verso la risposta, condurre l'interrogazione</p>	<p>Discussione, accertamento</p>
<p><i>Beh però oltre all'aspetto pratico, dell'organizzazione della lezione è importante avere</i></p>	<p>Organizzare, conversare,</p>	<p>discussione</p>

<p><i>anche un dialogo con i ragazzi, magari - come diceva il collega - dedicare gli ultimi 5 minuti a chiacchierare, discutere con i ragazzi, cercare sempre di interagire con loro, al di là dell'aspetto strettamente legato alla disciplina... Penso che sia importante avere questo dialogo. È vero che non c'è molto tempo da dedicare ma...</i></p>	<p>dialogare</p>	
<p><i>Subito vogliono affrontare il problema e non puoi fare a meno di ascoltarli...[...] Capita spesso che entro in classe con l'idea di partire che so, dalla correzione di esercizi, e i ragazzi magari ti fermano, sa prof, è successo questo... cosa dobbiamo fare?</i></p>	<p>Ascoltare, cambiare programma</p>	<p>Gestire gli imprevisti <i>spiegazione</i> discussione</p>

Analisi tematica 3° focus giovedì 2 maggio 2013

10 docenti di Economia aziendale in formazione

Con un'anzianità di servizio variabile dai quattro ai dieci anni

Unità di testo	Descrizione sintetica	Categoria
<i>Io ho scritto: organizzazione, perché penso che comunque ciò che ritengo sia da fare è cercare di scandire l'ordine della lezione, ammesso che ci si riesca...</i>	Pensare, cercare, scandire l'ordine della lezione	Altro
<i>mi dico: devo svolgere quella lezione, ma anche se mi impongo, poi emerge quella vera e non guardo effettivamente il programma che mi viene consegnato (la mia scuola mi consegna un piano di lavoro da rispettare) ed è per questo che mi trovo sempre indietro... Perché comunque se i ragazzi non capiscono, se... non riesco ad andare avanti, non ce la faccio a non rispondere alle loro esigenze.</i>	Raccogliere problematiche, informarsi, parlare.	discussione
<i>A me quando esco dalla classe devo pensare di aver fatto apprendere qualcosa ai ragazzi, qualcosa di importante, di significativo, anche se magari non raggiungo l'obiettivo che mi ero prefissato perché i ragazzi magari quel giorno lì erano distratti, erano rientrati dal ponte, dalla gita e quant'altro... Allora non riesci a raggiungere gli obiettivi che ti sei prefissato, ma almeno cerco di fare qualcosa, fargli</i>	Pensare. Fargli apprendere qualcosa che può essere utile	Altro Spiegazione

<i>apprendere qualcosa che può essere utile.</i>		
<i>Se hanno capito quello che volevo proporre, se hanno recepito, se sono riuscito a stimolare una certa attenzione, una certa motivazione verso quello che cerco di fare</i>	Proporre, stimolare l'attenzione, motivare per far apprendere l'argomento	spiegazione
<i>Una delle mie priorità è cercare di avere l'attenzione di tutti. Quando arrivo in classe cerco di richiamare l'attenzione... Non so, metto la penna sulla cattedra, basta questo per richiamare l'attenzione .Poi non faccio l'appello guardo chi c'è, chi non c'è...</i>	Attirare l'attenzione, vedere chi c'è e chi non c'è.	Altro, adempimenti burocratici.
<i>- Fare l'appello è una tecnica che ogni tanto si usa, anche per richiamare l'attenzione, un'altra è quella di stare zitto... Io ogni tanto entro e smetto di parlare. Automaticamente quando sentono silenzio si zittiscono anche loro</i>	Fare l'appello, richiamare l'attenzione, stare in silenzio	Altro, adempimenti burocratici
<i>Capita che a volte uno non ha programmato bene la scansione dei tempi e tutto quanto, se non sa bene cosa fare quando entra in aula, allora il tempo sembra estremamente lungo...</i>	Pianificare la lezione	Spiegazione
<i>Avevo preparato delle slide ma non era disponibile il video proiettore, quindi sono stata messa in crisi da</i>	Preparare slide, gestire gli imprevisti, inventare un	Spiegazione, gestione

<p><i>questa situazione, quindi mi sono inventata un lavoro... Ho detto: va bene, oggi facciamo un lavoro di gruppo, ho fatto iniziare a loro il riassunto di un argomento e dovevano preparare una presentazione. Vai in ansia un attimo prima, però poi quando sei pratica in qualche modo riesci a gestire la lezione</i></p>	<p>lavoro, lavoro di gruppo, gestire a lezione Gestire la lezione</p>	<p><i>dell'imprevisto, lavoro di gruppo</i></p>
<p><i>comunque il punto è quello: se sono argomenti che conosci da due giorni vai in panico, ma se sono argomenti che affronti da tempo se mai è il problema contrario, di non avere abbastanza tempo...</i></p>	<p>Conoscere gli argomenti, affrontare gli argomenti</p>	<p>spiegazione</p>
<p><i>A volte sono contenta perché inizio con quello che mi ero proposta di fare, poi si inizia a chiacchierare di altri argomenti, sempre economici, ma diversi da quelli che io volevo fare... Poi però alla fine dico che non è tempo perso, comunque abbiamo parlato magari di attualità, comunque ho interessato tutti, allora a quel punto lì sono comunque soddisfatta... Non sono soddisfatta quando magari sono tutti agitati e allora non si riescono a gestire</i></p>	<p>Parlare degli argomenti programmati, discutere di attualità, di altri argomenti, gestire la classe</p>	<p>Discussione, discussione</p>
<p><i>Io sono come lei, quando trovo i ragazzi che partecipano, ascoltano, allora sono contenta, quando invece sono tutti agitati che ci vuole del tempo a riprendere, a continuare a sgridarli eccetera, allora esco un po' insoddisfatta, anche se ho pensato due cose: i ragazzi sono agitati, magari perché tornano dalla gita, però tante volte sono agitati perché sono io per prima che non sto bene. Se io entro in classe e sono tranquilla e mi pongo in un certo modo, loro</i></p>	<p>Pensare. Gestire la classe gli umori, Finire il programma, pensare ad attività diverse</p>	<p>Spiegazione Altro</p>

<p><i>mi seguono di più. Quando sono io per prima che sono stanca, nervosa, anche se cerco di non farlo vedere, loro sono tutti agitati... Come se fossero lo specchio delle mie sensazioni di quel momento. L'altra cosa che penso è che devo finire il programma, anche se li vedo agitati io voglio fare quello che avevo preventivato, e invece sbaglio perché tanto non ci riesco in quell'ora... Forse sarebbe il caso di capire perché sono agitati e pensare magari a qualcosa di alternativo perché in quell'ora tanto non combino nulla.</i></p>		
<p><i>mi guardano ma la loro mente è da un'altra parte, magari non sono agitati ma svogliati... Ti guardano con uno sguardo... Magari prendono appunti ma svogliatamente... Io ho delle classi e vedo quando non sono attenti...</i></p>	<p>Far prendere appunti spiegare</p>	<p>Altro, spiegazione</p>
<p><i>Io ho notato che mi piace molto di più una lezione in cui sono attenti, perché poi se ti innervosisci tu inevitabilmente la lezione viene male. Invece se alimenti la lezione, fai domande, ti rispondono, automaticamente viene una lezione piacevole</i></p>	<p>Alimentare La lezione, fare domande, rispondere alle domande</p>	<p>Spiegazione, discussione Altro</p>
<p><i>L'imprevisto è la cosa inaspettata, qualcosa di diverso che va fuori dal tuo cliché. A me non danno particolarmente fastidio gli imprevisti...</i></p>	<p>Gestire gli imprevisti</p>	<p>Altro</p>
<p><i>Soddisfazione è quando tu percepisci che capiscono che "ci credi" e ti rendi conto che "viene bene", e d'altra parte hai il riscontro la classe che in qualche modo fa domande, o comunque l'interesse che dimostra è un punto di soddisfazione. Per quanto</i></p>	<p>Controllare, relazionarsi, riorganizzare la lezione Gestione degli imprevisti Controllo della situazione</p>	<p>Altro Spiegazione</p>

<p><i>riguarda l'insoddisfazione c'è il disinteresse di qualcuno che poi inevitabilmente crea disinteresse anche in altri, ma c'è sempre qualcosa in te che ti porta sempre a cercar di gestirlo, per riportare la situazione sotto controllo.</i></p>		
<p><i>-...quando non riescono a capire, allora uno si fa una domanda, se non ha spiegato in maniera chiara, precisa, si cercano le soluzioni... L'imprevisto che crea problemi effettivamente è quello tecnologico, perché lì hai preparato un piano, hai una presentazione, e quindi se non riesci a mettere in funzione, a proiettare, diventa un problema... Per esempio nella scuola dove insegno non utilizziamo il testo, faccio io delle presentazioni, lì è fondamentale altrimenti... Uno pensa sempre a cosa fare nel caso non si riesca a... L'articolo di giornale, proporre altre cose... Quindi si prepara un po'...</i></p>	<p>Farsi delle domande, spiegare, gestire l'imprevisto, predisporre il materiale, proporre letture, prepararsi.</p>	<p>Altro spiegazione</p>
<p><i>Sì pensando a questo tipo di scuola, loro hanno talmente bisogno di un rapporto che sono lì che pendono dalle tue labbra, hanno un bisogno di relazione fortissimo</i></p>	<p>Relazionarsi, parlare</p>	<p>Altro, discussione</p>
<p><i>Perché se ti fanno la domanda alla quale non sai rispondere, lo sappiamo, prendi tempo... Se invece tu sei forte puoi anche permetterti di dire "non lo so", perché sono così fermo sulla mia professione che posso permettermi di dirlo. Di solito l'esperienza aiuta in questo..... perché la sfida è che per offrire i contenuti culturali, che magari non sono solo economici in quel momento, magari sono quello che loro ti propongono, che però veicolano la fiducia, in modo che anche quando tu proponi la tua disciplina lo fai con una modalità che è motivante. Non è</i></p>	<p>Fare domande, rispondere alle domande, conoscere gli argomenti, trasmettere contenuti.</p>	<p>Discussione spiegazione</p>

<i>proprio la trasmissione dei contenuti, è altro..</i>		
---	--	--

Analisi tematica 4° focus giovedì 30 maggio 2013

10 docenti di informatica, in formazione

Con un'anzianità di servizio variabile dai due ai quindici anni

Unità di testo	Descrizione sintetica	Categoria
<p><i>Io no, non faccio l'appello, però pretendo che ci sia un momento in cui... Mi mostrano un minimo di rispetto, semplicemente per far finire questo momento di caoticità, del cambio dell'ora. Sono convinto che insegnare sia una cosa faticosa, che ci vuole una certa concentrazione, e io pretendo che ci sia il rispetto dei tempi, dei luoghi e, se vogliamo, dei ruoli. Questo per iniziare, poi... Beh, l'appello lo faccio all'inizio dell'anno, poi non lo faccio più perché tanto mi ricordo...</i></p> <p><i>sì, anzi a quelli della quinta l'ho detto in maniera precisa: quando entro non è che vi dico 'buongiorno' perché pretendo che voi mi diciate buongiorno, perché è una cosa che impone la nostra scuola, ma perché serve per creare il momento iniziale, in cui...</i></p>	<p>Fare l'appello, salutare, far finire o creare un momento per...</p> <p>rispettare i tempi i luoghi gli spazi e i luoghi</p>	<p>adempimento burocratico altro</p>
<p><i>Io nel momento in cui entro raccolgo subito delle perplessità, mentre si sistemano, non pretendo che si vadano a sedere subito, tanto prima o poi lo dovranno fare quindi... Mi informo, avete avuto</i></p>	<p>Raccogliere problematiche, informarsi, parlare.</p>	<p>discussione</p>

<p><i>questo problema, quest'altro, e alla fine dico: va bene, adesso ne parliamo. Le prime classi fino alla terza di solito faccio così.</i></p>		
<p><i>Sono molto rilassato, non faccio l'appello perché non arrivano subito, tra le 8 e le 8.10 continuano ad arrivare studenti e quindi metto lì il registro e lo faccio dopo. Tempo 3 minuti sono tutti a posto. Si inizia a stabilire un po' di collegamento, magari anche 'com'è andata, come non è andata', magari con argomenti che non c'entrano, e poi sono loro che fanno qualche domanda - se è il caso di farla.</i></p> <p><i>L'appello, visto che ho sempre ore multiple, è facile che lo faccia per es. Tra la prima e la seconda ora.</i></p> <p><i>Scorro il registro... Che poi dopo 3 volte che li vedo li ho già imparato tutti. So chi manca ancora prima di... Guardo giusto in che posizione devo mettere i "pallini" (perché il registro è fatto così...).</i></p>	<p>Fare l'appello, relazionarsi, fare domande, compilare il registro</p>	<p>Adempimenti burocratici discussione</p>
<p><i>Generalmente, quello che cerco nell'entrare in una classe è perseguire il dialogo e catturare l'attenzione. Se invece devo pensare al momento in cui entro in una classe non come primo approccio, la parte iniziale è una specie di "menù del giorno", cioè dichiarare un po' quali possono essere le intenzioni per quella che è la giornata.</i></p> <p><i>Non faccio appello, alle volte gioco alla rovescia, chiedo "chi non c'è", che è una domanda stupida, però per vedere loro man mano chi risponde, far vedere anche a loro chi manca.</i></p>	<p>Dialogare, catturare l'attenzione, presentare la lezione, fare domande per verificare le presenze e rendere consapevoli della presenza dei compagni</p>	<p>Adempimenti burocratici. Discussione</p>

<i>i voti sul libretto se son firmati, non firmati... Io questo aspetto ho l'obiettivo proprio di levarmelo appena possibile di torno, c'è da gestire anche quell'aspetto cartaceo, burocratico, dopodiché parto... Chiedo a loro se c'è qualcosa su cui devo tornare... per cui essenzialmente io parto con questo, con l'aspetto burocratico.</i>	Partire con l'aspetto burocratico, chiedere alla classe argomenti da rivedere	Adempimenti burocratici, discussione
<i>ciò che mi capita nelle classi e che mi da un po' fastidio è il movimento, soprattutto in quarta e quinta. A me piace fare "il giro della lezione", che sia di un'ora, di due...</i>	Fare il giro della lezione	Discussione, accertamento
<i>i voti sul libretto se son firmati, non firmati... Io questo aspetto ho l'obiettivo proprio di levarmelo appena possibile di torno, c'è da gestire anche quell'aspetto cartaceo, burocratico, dopodiché parto... Chiedo a loro se c'è qualcosa su cui devo tornare... per cui essenzialmente io parto con questo, con l'aspetto burocratico.</i>	Controllare Chiedere se ci sono chiarimenti da fare	Adempimenti burocratici discussione
<i>non riesco mai a farlo prima di fare lezione, perché è vero che faccio una cosa molto formale, li faccio alzare in piedi, chi ha dubbi e quant'altro, e questa fase qua dura anche un quarto d'ora, di solito mi faccio prendere talmente tanto che... Se avessi del tempo morto solo per compilare il registro... Perché a volte suona la campanella e non l'ho compilato, con l'aggravante che adesso che c'è il registro on line, per cui non lo posso fare in un secondo tempo, bisogna proprio attivare una procedura... Non è che mi mette in imbarazzo perché sono un informatico, però è molto meno naturale che scriverlo...</i>	Fare lezione Compilare il registro	Spiegazione adempimento burocratico

Analisi tematica 5° focus giovedì 30 maggio 2013

10 docenti del liceo M. Curie di Meda

Con un'anzianità di servizio variabile dai cinque ai venti anni

Unità di testo	Descrizione sintetica	Categoria
<i>La gestione del tempo, l'organizzazione, e nella lezione saper calendarizzare l'argomento e gestire il gruppo dividere i temi da spiegare</i>	Gestire, organizzare, calendarizzare argomento da svolgere, dividere gli argomenti.	Spiegazione Conduzione e organizzazione
<i>Di fatto a scuola questo è un problema perché oggettivamente si potrebbe fare qualcosa di più, perché secondo me se alcune delle trafale, dei compiti burocratici fossero attribuiti a delle macchine - come già stiamo iniziando a fare con questi registri - se non dovessimo segnare le presenze, le giustificazioni, se non dovessimo fare tutte queste cose qui potremmo avere ore più brevi, io un'ora potrei farla in 20 minuti. Non solamente togliendo la questione di segnare assente / presente, ma anche selezionando gruppi classe omogenei, cioè io ho avuto degli allievi che sono usciti l'anno scorso, ne ho in mente alcuni che si sono sentiti le stesse cose per 4 volte quando le avevano capite la prima volta.</i>	Compiti burocratici, registro elettronico (segnare presenze/ assenze, giustificazioni) spiegare selezionare gruppi sentire (ripetere) le stesse cose	Adempimenti burocratici, spiegazione
Io compilo il registro...[...]. Inizio a pensare a cosa dire ai ragazzi, è un misto di lezione e seminario, anche se a volte questo alla fine diventa un punto debole, perché fanno le domande, se si da troppa	Compilare il registro, rispondere alle domande, interrompere un'argomentazione,	Adempimenti burocratici Spiegazione Discussione

<p>libertà di fare domande interrompono un'argomentazione, do le risposte che comunque sarebbero arrivate. Anche la concentrazione, perché più di un quarto d'ora è difficile, bisogna fare dei blocchi, bisogna dare respiro... Per noi sono anche argomenti che conosciamo da anni, per cui non ci creano problemi, ma se uno si sta concentrando su un tema...</p>	<p>argomenti conosciuti, ripetuti, tema (?) concedere pause</p>	<p>altro</p>
<p><i>-Quando entro in classe penso che la cosa principale per me è l'argomento che devo trattare, cioè io devo sapere bene ciò che devo fare in quella classe, in quell'ora, per riuscire poi a far evolvere il programma che io ho pensato all'inizio dell'anno.</i></p>	<p>Trattare un argomento Sapere bene ciò che devo fare Svolgere il programma</p>	<p>Spiegazione</p>
<p><i>-Io ho già la mia lezione prestampata in testa, nel senso che arrivo puntualmente all'ultimo secondo che segno sull'agenda - poi sul registro schematizzo in maniera molto sintetica, proprio perché secondo me è un aspetto burocratico, e a volte faccio anche gli errori...</i></p>	<p>Stare nei tempi programmati, compilare il registro</p>	<p>Spiegazione e adempimenti burocratici</p>
<p><i>-Avevo lasciato degli spazi, ogni tanto, per recuperi ed interrogazioni; questo agli inizi, però, poi sono uscito dal giro...</i></p>	<p>Recuperare. Interrogare</p>	<p>Interrogazione</p>
<p><i>-Era la prima volta che lo guardavo così poco, poi per classe mettevo a posto un mese di registro, non mettevo neanche gli assenti - li mettevo tutti alla fine - adesso invece quando entro mi sento obbligata a mettere a posto il registro, e se rimango indietro lo cancello...</i></p>	<p>Compilare registro</p>	<p>Adempimenti burocratici</p>
<p><i>Io per esempio rispetto all'ora di lezione, di solito la prima cosa è salutare e farsi salutare, compilo il registro, poi di solito la prima cosa che chiedo è se c'è qualche dubbio sulla lezione precedente, se hanno bisogno di sapere qualcosa, dopodiché poi rispondo immediatamente alle domande, rifacciamo</i></p>	<p>Salutare, sollecitare richieste di spiegazione, correzione, esercitazione, interrogazione e correzione</p>	<p>Altro, discussione, spiegazione, accertamento</p>

<p><i>gli esercizi, li correggiamo, oppure se ho l'esigenza - se ho usato per fare questo più tempo delle lezioni precedenti - dico: ragazzi quando manca un quarto d'ora alla fine delle lezioni mi fermate e correggiamo gli esercizi. Anche se interrogo è così, a un certo punto vedo un po' di tagliare le cose e ritagliamo un po' di spazio per la correzione.</i></p>		
<p><i>-per me è importante riuscire a interrogare settimanalmente in modo tale da assolvere il fatto di dover mettere dei voti, di fatto.</i></p>	<p>Interrogare valutare</p>	<p>Accertamento Adempimenti burocratici</p>
<p><i>Il registro lo compilo dopo, guardo chi è assente, per memorizzare, se no poi me lo dimentico. Il voto sì, se interrogo lo devo scrivere subito, è anche giusto. [...]In questi ultimi anni sempre faccio questa domanda: Dove siamo arrivati? Chi si sente di fare un riassunto delle puntate precedenti? E a volte, soprattutto nel triennio, nessuno partecipa a fare il riassunto delle puntate precedenti...</i></p>	<p>Adempimento burocratico, registrare voti, fare la sintesi degli argomenti precedenti, sollecitare interventi</p>	<p>Adempimento burocratico, discussione, spiegazione</p>
<p><i>io insegno storia e filosofia - da quello che loro desiderano e dalle domande che loro hanno rispetto a... Io non divido il tempo in tempo di interrogazioni, quindi loro devono essere sempre pronti... E per me devo dire che non c'è scissione tra lavoro burocratico e quello ... Perché mi sembra che pur nella forma un po' ostica, in quanto nuova e non perfettamente funzionante del registro elettronico, mi sembra anche quello un modo di rapportarmi a loro, per cui esattamente come a casa, quando cucino, è esattamente la stessa cosa di quando gli racconto la storia, così avere cura anche dello strumento, della programmazione, del preparare la lezione che è il lavoro che si fa prima, mi sembra che tutto sia un modo di avere davanti...[...] Nella modalità di compilare il registro, di ricordarmi, di ridargli un compito che mi hanno dato il giorno prima, di</i></p>	<p>Porre e fare domande. Rapportarsi, raccontare, accertamento, adempimenti burocratici, spiegazione, programmare, procedere, compilare, dare un compito, seguire</p>	<p>Discussione, accertamento, adempimenti burocratici, spiegazione</p>

<i>seguirli nelle tesine...</i>		
<i>ma io che sono la mia materia, il mio modo di fare lezione, di compilare il registro, il filosofo che spiego... Io.</i>	Il modo di fare lezione, compilare il registro, spiegare	Spiegazione, adempimento burocratico
<i>la mia soddisfazione visto che insegno matematica e fisica, quindi una cosa un po' ostica è non quando vedo che tutti sono attratti da quello sto dicendo, ma quando vedo - e non coincide necessariamente con la fine dell'ora di lezione ma con la fine di un periodo - quando vedo che comunque c'è qualcuno che ha capito che almeno quella roba lì non è così sterile, quando riesco a fargli vedere che dietro a questo c'è anche una motivazione storica, c'è qualcosa, e che tutte queste cose che per noi magari sono delle esercitazioni fini a se stesse in realtà sono inserite in un contesto più ampio, che possono servire a qualcun altro. Io vedo che sono molto soddisfatta delle classi dove questo messaggio riesce a passare, al di là di qual è la resa effettiva sulla materia.</i>	Insegnare, parlare , vedere, capire, mostrare, far passare il messaggio esercitazione, verifica dell'apprendimento (feed-back)	Spiegazione, esercitazione, discussione
<i>Se è una risorsa, tutto sommato compilare il registro non è la prima cosa. A meno che, non so, ci sia stata una verifica nel momento in cui si risistema allora ne approfitto.</i>	Compilare il registro, accertamento	Adempimenti burocratici
<i>Io di solito entro, saluto, compilo il registro velocemente e intanto, mentre compilo, faccio un minimo di saluto, tutto bene, ok, chi deve uscire, andare, sistemarsi, poi di solito mi siedo sulla cattedra e dico: a che punto siamo arrivati, cosa abbiamo fatto, e cerchiamo di recuperare ciò che abbiamo fatto la lezione precedente. Poi faccio sempre, più o meno da seduta, o passeggiando avanti e indietro, il racconto di quello che faremo poi la lezione, e dura un quarto d'ora o anche più, in cui intervengono, cerco di guidarli, condurli alla presentazione di quello che verrà fatto poi in modo</i>	Salutare, compilare il registro, discutere recuperare, conoscere scrivere alla lavagna, ascoltare gli interventi, capire insieme i concetti, formalizzare	Altro, adempimenti burocratici, discussione, spiegazione, discussione.

<p><i>più formale. Quando mi giro e inizio a scrivere alla lavagna ripeto le stesse cose formalizzandole. Anche qui magari c'è qualche intervento, però un po' di meno, perché la prima parte dell'ora è andata via già a cercare di capire i concetti. La cosa che mi interessa è che prima di tutto sia chiaro il concetto, anche qualitativo, e l'esigenza per cui nell'umanità c'è stata la necessità di fare, di studiare una cosa piuttosto che un'altra, e anche la bellezza intrinseca nella cosa che stiamo facendo. [...]capito il concetto, faccio degli esempi numerici, faccio delle simulazioni, va bene, nel momento in cui io mi giro e formalizzo</i></p>		
<p><i>quando vedo che io faccio un tentativo di instaurare una relazione, io non ho la pretesa di instaurare una relazione...[...] Invece sono particolarmente contenta quando c'è un argomento non facile e lo capiscono, lo apprezzano, la mia soddisfazione è molto legata alla mia materia. La relazione è indispensabile, perché se no uno neanche si mette, ma non ad un livello esagerato... Non è obbligatorio che ci sia sintonia tra un insegnante e tutti gli studenti, e non lo vivo malissimo... Se c'è il rispetto mi va strabene.</i></p>	<p>Instaurare una relazione, spiegare un argomento difficile</p>	<p>Altro Spiegare</p>
<p><i>mi sembra che nel momento in cui riesco a far rientrare le cose all'interno della programmazione ben più ampia, di avere un po' più sicurezza e di essere meno... E questo è tutto un discorso di preparazione, perché io arrivo al mattino, ben organizzato, e poi non so perché ma la mia organizzazione sparisce del tutto...</i></p>	<p>Organizzare, programmare, essere sicuri</p>	<p>Altro</p>

Bibliografia

- Aebli, H., (1980). *Principi fondamentali dell'insegnamento*, Firenze: Giunti e Barbera.
- Adam, B., (2005) *Timewatch. Per un'analisi sociale del tempo*. Milano: Baldini Castoldi.
- Agostino, (1958) *Confessioni*, XI, 21 trad. di Carlo Vitali, Rizzoli Editore, 1958
- Alberti, L.B., (1994). *I libri della Famiglia. PAESE: NUE Nuova Universale Einaudi*.
- Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B., (1993). *Teachers Investigate their Work*. London-New York: Routledge.
- Argiris, C., Schon, D., (1978). *Organizational learning: a Theory of Action prospective*. Addison Wesley: Reading (MA).
- Bachelard, G.,(1973). *L'intuizione dell'istante e la psicanalisi del fuoco*. Bari: Dedalo.
- Balani D., Roggero, M., (1976). *La scuola in Italia dalla Controriforma al secolo dei Lumi*. Torino: Loescher.
- Baldacci, M., (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bandura A., (1995). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Bateson, G., (1989). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z., (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Berti, E., (1993). *Soggetti di responsabilità*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Bertolini P. (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994
- Bezzi, C., Baldini, I., (2006). *Il brainstorming. Pratica e teoria*. Milano: Franco Angeli.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., Robson, K., (2001). *Focus groups in Social Research*.
- Bronfenbrenner, U.,(1979).*Ecologia dello sviluppo umano*,Bologna: Il Mulino
- London: Sage Publications (trad. it. a cura di Boccagni, P., *I focus group nella ricerca sociale*. Trento: Erickson, (2002)).
- Boyd, W., (1968). *Storia dell'educazione occidentale*. Roma: Armando.
- Borges, J.L., (1990). *Ultime conversazioni con Osvaldo Ferrari*. (A cura di) Tentori Montaldo, F., Bompiani.

- Bresciani P.G., (a cura di), (2012). *Capire la competenza : teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: Angeli.
- Bronfenbrenner, U., (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J., (1984). *Autobiografia. Alla ricerca della mente*. Roma: Armando (tr.it)
- Bruner J. *La mente a più dimensioni, 1993, La Terza*
- Bruner, J., (1991). *The narrative construction of reality*, in "Critical Inquiry". n. 18 pp. 1-21; trad.it. *La costruzione narrativa della realtà*, in Ammanniti, M., Stern, D.N., (a cura di). *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J., (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri. (ed. or. *Acts of Meanings*. Cambridge: Harvard University Press, (1990)).
- Calvino, I., (1990). *Lezioni americane*. Milano: Garzanti.
- Cappa, F., (2005). *Tempi di formazione. Temporalità, formazione e costituzione del soggetto*. Milano: Unicopli.
- Caronia, L., (1997). *Costruire la conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Carroll, L., (2002). *Alice nel Paese delle meraviglie*. Firenze: Giunti
- Carroll, S., (2011). *From eternity to here : the quest for the ultimate theory of time*. Milano : Adelphi.
- Coggi, C., Ricchiardi, P., (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Corbetta, P., (2003). *La ricerca sociale: metodologie e tecniche, vol. III le tecniche qualitative*. Bologna: Il Mulino.
- D'Amico, N., (2010): *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- D'Odorico, L., Cassibba, R., (2002). *Osservare per educare*. Roma: Carocci.
- Damiano, E., (1976). *Funzione docente*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E., (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E., (2007). *L'insegnante etico*. Assisi: Cittadella.

- De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N., (1999). *Aiutare a costruire le conoscenze*. Firenze: La Nuova Italia.
- Del Corno, F., Rizzi, P., (2010). *La ricerca qualitativa in psicologia clinica*. Milano: Cortina editore.
- Demetrio, D. (2001). *Tempo per sé*. In "Adulità" n. 18, Milano: Guerini associati editori
- Demetrio, D., (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D., (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina editore.
- Derrida, J., (1991). *Donner le temps*. Paris: Editions Galilée.
- Dewey, J., (1970). *Esperienza e educazione*. Firenze: Sansoni, (ed. or. 1938).
- Dewey, J., (1973). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra pensiero e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (ed. orig. 1933)
- Dewey, J., (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni (ed. or., Democracy and education, New York: The Macmillan Company, 1916).
- Dewey, J., (2004). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (ed.orig. 1938)
- Dordit, L., (2013) *Profilo professionale dell'insegnante standard di competenza-Analisi comparativa in campo europeo*. Roma: Isfol.
- Elias, N., (1984). *Saggio sul tempo*. Bologna: Il Mulino.
- Farné, R., (2011). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press
- Fasulo, A., Serranò, F., (2011). *L'intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio di ricerca*. Roma: Carocci.
- Fiorin, I., (2008). *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*. Brescia: La Scuola.
- Formenti, L.,(1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e associati.
- Formenti, L., Gamelli, I., (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Cortina editore.

- Foucault, M., (1993). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Fraire, M., (2004). *I bilanci del tempo e le indagini sull'uso del tempo : time budget studies (TBS), time use surveys (TUS) : metodologie di rilevazione e analisi statistica dei dati sull'uso del tempo umano giornaliero*. Roma : CISU.
- Fusaro, D., (2010). *Essere senza tempo : accelerazione della storia e della vita*. Milano: Bompiani.
- Genovese, L., Kanizsa, S. (a cura di), (1989). *Manuale per la gestione della classe*. Milano: Franco Angeli.
- Giovannoni, L., (1999). *La motivazione intesa come obiettivo scolastico*. La vita scolastica, n°10.
- Griffiths, V., (1995). *Adolescent girls and their friends. A feminist ethnography*. Aldershot: Avebury.
- Hammond, C., (2013). *Il mistero della percezione del tempo*. Torino: Einaudi.
- Hegel, F., (1973). *Fenomenologia dello spirito*. Trad. it. di E. De Negri, Firenze: La Nuova Italia.
- Holliday, A., (2010). *Doing and writing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Illich, I., (1972) *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori.
- Jones, B.F., Rasmussen, C.M., Moffitt, M.C., (1999). *Didattica per problemi reali. Rendere significativi gli apprendimenti*. Trento: Erickson.
- Knoles, M.S., (a cura di), (1960). *Handbook of Adult Education in the United States*. Chicago: Education Association.
- Knoles, M.S., (a cura di), (1975). *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Cambridge Book Co.
- Knoles, M.S., (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. New York: Cambridge Book Co.
- Knoles, M.S., (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Cortina editore.
- Knoles, M.S., (2002). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Iavarone, M.L., Sarracino, F., Sarracino, V., (2005). *L'insegnamento. Progettazione comunicazione efficace*. Lecce: Pensa Multimedia editore.

- Jedlowski, P., (2005). *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana tra esperienza e routine*: Il Mulino (pp145)
- La Neve, C. (2006). *La pratica d' insegnamento*. La Terza ed. Bari
- Lagorio, B., (2003). *Come si insegna, come si apprende*. Roma: Carocci.
- Le Goff, J., (1977). *Tempo della Chiesa, tempo del mercante*. Torino: Einaudi.
- Le Goff, J., (2014). *I riti, il tempo, il riso*, Bari La Terza
- Leccardi, C., (1989), *Spazio, tempo, e spazializzazione del tempo*. In *Tempo, spazio e attore sociale*. (a cura di) Belloni, M.C. e Rampazzi, M. Milano: F. Angeli.
- Leccardi, C., (2009). *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Levinas, E., (1985). *La traccia dell'altro*. Napoli: Tullio Pironti, (ed. or. En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger, Paris: Vrin 1949).
- Lumbelli, L., (1980). *La ricerca esplorativa in pedagogia*. in “ Ricerche pedagogiche” 56-61.
- Luria, A.R., (1976). *Storia sociale dei processi cognitivi*. Firenze: Giunti Barbera.
- Mandich G., (a cura di), (2010). *Culture quotidiane : addomesticare lo spazio e il tempo*. Roma: Carocci.
- Mantovani, S. (a cura di), (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi educativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marchetti, A., (2010). *Il tempo e il denaro : saggi sul tempo di lavoro dall'età classica all'epoca della globalizzazione*. Milano: Angeli.
- Marramao, G., (1990). *Minima temporalis*. Milano: Mondadori.
- Marramao, G., (1992). *Kairòs. Apologia del tempo debito*. Bari: Laterza.
- Marrou, H.I., (1950). *Storia dell'educazione nell'antichità*. Roma: Studium.
- Marx, K., (1955). *Salario, prezzo e profitto*. (A cura di) Vitello V., (trad. di) Togliatti, P. Roma: Editori Riuniti.
- Marzo P.L., (2012). *La natura tecnica del tempo : l'epoca del post-umano tra storia e vita quotidiana*. Milano: Mimesis.

- Massa, R., (1983). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano-Bari: Laterza
- McBurney, D.H., White, T.L., (2008). *Metodologia della ricerca in psicologia*. Bologna: Il Mulino.
- Merrill, B., West, L., (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo (ed. or. *Using Biographical Methods In Social Research*, London:Sage Publications).
- Mialaret, G., Vial, J., (1986). *Storia mondiale dell'educazione, vol.I*. Roma: Città Nuova.
- Morin, E., (1999). *La testa ben fatta*, Milano:Cortina editore.
- Mortari, L., (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., (2007). *Cultura della ricerca in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Morin, E., (2012). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina editore.
- Nagel, N.G., (1996). *Learning through real-world problem solving. The poer of integrative teaching*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Pagano U., (2011). *L'uomo senza tempo : riflessioni sociologiche sulla temporalità nell'epoca dell'accelerazione*. Milano: Franco Angeli.
- Pennac, D., (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Perrenaud, P., (2000). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Perrenaud, P., (2002). *D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?* in Dolz,G. et Ollagnier E., (a cura di), *L'enigme de la compétence en éducation*, Bruxelles: De Boeck (2002).
- Perulli, A., (1996). *Il tempo da oggetto a risorsa*. Milano, Franco Angeli.
- Professione: *l'orario dei docenti oltre i luoghi comuni in Scuola e formazione* n9/10, set/ott. 2014
- Recalcati, M., (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Milano, Feltrinelli.

- Rezzara, A. (2001)“*L’educazione come dispositivo*” Milano, Franco Angeli, Milano,
- Ricci Bitti, P.E., Rossi, V., Sarchielli, G., (1985). *Vivere e progettare il tempo. La prospettiva temporale nel comportamento umano*. Milano: Franco Angeli.
- Rovelli, C., (2012). *Et si le temps n’existait pas : un peu de science subversive*. Paris : Dunod.
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Polacco, G., Osborne, E., (1987). *L’esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*. Napoli: Liguori.
- Santoni Rugiu, A., Sanaita, S., (2011). *Il professore nella scuola italiana dall’800 a oggi*. Bari: Laterza.
- Scaglioni, R., Anceschi A. (a cura di), (2010). *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato canterbury e futuro*. Napoli Liguori Ed.
- Schon, D.A., (1983). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Schon, D.A., (2007). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Sclavi, M., (1989). *A una spanna da terra. Indagine comparativa su una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una “metodologia umoristica”*. Milano: Feltrinelli.
- Sclavi, M., (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Tassi, R. (2002). *Itinerari pedagogici per le scuole superiori vol.1.1: dalla Paideia greca all’umanesimo*. Bologna: Zanichelli.
- Thomson, E.P. (1969). *Rivoluzione industriale e classe operaia in Inghilterra*. Milano: Il Saggiatore.
- Vedaldi, A., (1960). *Dire il tempo*. Torino: Taylor.
- Vinci, V., (2010). *Le routine didattiche. Prospettive d’indagine*, in *La pratica dell’insegnamento*. Roma: Carocci.
- Vygotskji, L.S., (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Winnicott, D.W., (1965). *The Maturation Processes and Facilitating Environment Studies in The Theory of Emotional Development*. London: The Hogarth Press.
- Zerubavel, E., (1985). *Ritmi nascosti, orari e calendari nella vita sociale*. Bologna: il Mulino.
- Mezirow, J., (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Cortina.

Rogers, C. R., (), (trad.it. a cura di L. Lumbelli, *Terapia centrata sul cliente*. Firenze: La Nuova Italia Firenze (1997))

Schutz, A. (1974). *La fenomenologia del mondo sociale*. Bologna: Il Mulino. (ed. orig. 1932)

Severi, V., (1995). *Insegnamento e apprendimento in difficoltà*. Torino: Utet

Watzlawick P., Weakland J.H., Fisch R., (1974). *Change*. Roma: Astrolabio.

RINGRAZIAMENTI

Si ringraziano tutti i professori che hanno partecipato alla ricerca, in particolare i docenti del liceo F.Enriques e del liceo M.Curie, la preside Maria Luisa Crippa e il preside Bertolino Brunelli.

I professori Angelo Ottolini e Paolo Meli, senza la loro disponibilità questo lavoro non avrebbe avuto inizio.

La professoressa Silvia Kanisza, la professoressa Ottavia Albanese, la professoressa Jole Orsenigo che hanno saputo orientarmi e condurmi nel percorso di ricerca.

Un grazie particolare ad Alessandro Pepe, Daniele Capozucca, Stefano Levati, Fabio Cereda, Andrea Varani che mi hanno aiutato e sostenuto nei momenti di difficoltà.

Un grazie anche a Carmela Tandurella, Francesca Cardinetti, Elena Scotti e a tutti quelli che mi sono stati vicini in questa esperienza.