



Analizzare una conoscenza pratica implicita: le routine di spiegazione degli insegnanti

Analyzing a practical knowledge implicit: routines explanation of teachers

VIVIANA VINCI

Questo contributo si focalizza sul ruolo che le routine possono assumere nella ricerca didattica e nella formazione alla riflessività degli insegnanti. Dopo un'essenziale ricognizione del *frame* teorico che inquadra la routine all'interno di studi sociologici, psicologici e didattici, si riportano alcune risultanze di un'indagine collaborativa con insegnanti di Scuola secondaria. L'oggetto di indagine è stata la routine di *spiegazione*, la cui verbalizzazione ha permesso una focalizzazione anche su azioni, credenze, sentimenti e strategie didattiche nella quotidiana pratica di insegnamento. Lo strumento di indagine è stato l'intervista di esplicitazione (Vermersch, 2005). Attraverso la "presa di coscienza" degli insegnanti su una conoscenza pratica di tipo implicito (Perla, 2010) qual è la routine, la ricerca propone riflessioni interessanti anche sul piano formativo degli insegnanti.

This paper focuses on the role that routines can play in educational research and teacher training reflexivity. After a brief survey of the theoretical frame according to which the routine is included in the social, psychological and educational studies, we report some findings of a collaborative investigation with high school teachers. The object of this investigation was explanation routine, and its verbalization has also allowed to focus on actions, beliefs, feelings, and teaching strategies in daily teaching practice. The survey instrument was the explanation interview (Vermersch, 2005). Through the teachers' awareness on a practical knowledge of implicit kind (Perla, 2010) such as the routine, the research also offers interesting reflections on a teacher training level.

Parole-chiave: ricerca didattica, analisi delle pratiche di insegnamento, routine, implicito, spiegazione, riflessività

Keywords: educational research, analysis of teaching practice, routine, implicit, explanation, reflexivity

1. Il frame teorico polireferenziale: la routine unità di analisi per la ricerca didattica

La ricerca didattica più recente focalizza sempre più la sua attenzione sull'analisi delle pratiche educative; fra queste, un'attenzione peculiare meritano le pratiche ordinarie dell'insegnamento quotidiano, le routine¹ (Cortelazzo M., Cortelazzo M. A., 2004, p. 1092; Berger, 1995, p. 18). Diversamente dall'accezione comune negativa con cui il termine viene connotato – come ciò che si ripete meccanicamente – è possibile considerare la routine come risorsa utile per la ricerca sull'insegnamento e per la formazione della riflessività degli insegnanti.

Prima di focalizzare la rilevanza del tema nella ricerca didattica, occorre puntualizzare il significato di “routine” attraverso una ricognizione di alcuni ambiti di indagine che ne hanno fatto oggetto di riflessione. In particolare, si prenderanno in considerazione contributi di area sociologica e psicologica² (Vinci, 2010, pp. 41-87).

Il primo contributo, viene dagli studi sulla vita quotidiana. Esiste infatti un forte legame fra la *routine* e il *quotidiano* che indica, innanzitutto, ciò che accade e si ripete ogni giorno: lo studio della vita quotidiana si focalizza sui meccanismi attraverso i quali le routine, la familiarità e il senso comune si costruiscono e si decostruiscono ogni giorno.

Secondo A. Schutz (Schutz, 1979), padre della fenomenologia sociale, la conoscenza ordinaria che ha luogo nella vita quotidiana è dominata dall'atteggiamento *naturale*, un pensiero preriflessivo e ingenuo, capace di sospendere il dubbio che tale realtà sia diversa da quella che appare e di permettere un'interazione “scorrevole”, senza doversi porre continuamente domande di comprensione (*chi è? cosa fa?*) che renderebbero le attività quotidiane impossibili. Nella vita quotidiana le persone interagiscono in maniera non problematica, secondo *routine* e schemi di *tipizzazione*, utilizzati negli incontri faccia a faccia e nelle interazioni sociali per classificare eventi e persone e collocarli all'interno di modelli sociali già codificati. Le *tipizzazioni* sono un patrimonio di conoscenze pratiche che permette di organizzare la propria esperienza e che comprende modi di vita, metodi per gestire l'ambiente, ricette efficaci per utilizzare mezzi tipici ed adattare fini tipici a situazioni tipiche. Gli *schemi tipici* derivano in minima parte dalle esperienze pregresse del soggetto ma, fondamentalmente, sono tramandati come patrimonio di esperienza comune dalle generazioni passate attraverso il linguaggio, considerato mezzo “tipizzato” per eccellenza.

L'atteggiamento naturale, che pone fra parentesi la vita quotidiana rivelandone le strutture nascoste – perché troppo ovvie – richiama il concetto husserliano di *epoché*, il sospendere o

1 La scelta di utilizzare il termine *routine* piuttosto che *routines* nella forma plurale deriva dal trattamento dei nomi stranieri entrati nell'italiano senza adattamento morfologico, cioè mantenendo la loro forma originaria, applicato a tutti i forestierismi acquisiti stabilmente e da tempo nell'italiano: il plurale resta invariato, al contrario dei neologismi recenti o dei termini fortemente specialistici, per cui è consuetudine utilizzare sempre il plurale della lingua di origine. Cfr. http://www.accademiadellacrusca.it/faq/faq_risp.php?id=3781&ctg_id=44. Diminutivo del francese *route*, “strada”, il lemma *routine* deriva dal latino *via(m) r pta(m)*, cioè “via aperta” o “strada battuta”, e si diffonde prima nella lingua francese con *routier* (1442) “colui che conosce bene la strada”, poi con il successivo verbo *rumper* come “facoltà di fare esperienza dall'uso più che dallo studio” e di “ripetizione della stessa azione nello stesso modo”. Cfr. M. Cortelazzo, M. A. Cortelazzo, 2004, p. 1092). La diffusione del termine *routine* nella letteratura scientifica si deve al sociologo Weber, con l'originale sostantivo *Alltag* e il termine derivato *Veralltaeglichkeit*: letteralmente “il quotidiano” e “trasformazione in pratica quotidiana”. Cfr. Berger (1995, p. 18).

2 Cfr. Vinci per una ricognizione di alcuni studi sulla routine.

mettere fra parentesi il *mondo in quanto realtà che si autopresenta* nella vita quotidiana: il quotidiano è l'atteggiamento con cui affrontiamo le attività di routine *che rendono il mondo abitabile*, caratterizzato da una *disattenzione* costante per la complessità del mondo stesso:

«se vogliamo comprendere come si costruisce il mondo della vita intersoggettiva dobbiamo sospendere tale atteggiamento, e risalire al momento originario in cui tale atteggiamento ancora non si è consolidato. E per farlo occorre considerare problematici i presupposti dati per scontati. Detto altrimenti, proprio perché nella vita quotidiana assumiamo tale atteggiamento, dobbiamo in qualche modo estraniarci» (Sparti, 2002, p. 182).

Il senso comune, dato dalle rappresentazioni della realtà e delle regole di condotta condivise, costituisce la cultura e lo sfondo dell'esperienza ed è “dato per scontato”, come ovvio e naturale: è una sorta di tacito accordo tra i membri di un gruppo, si produce e riproduce continuamente grazie alla cooperazione di ognuno, alla ripetizione e, una volta contraddetto dall'esperienza, viene riformulato.

Alle radici del senso comune e delle routine nella vita quotidiana, sedimentati in una eredità culturale messa a disposizione dalle generazioni precedenti, troviamo ragioni pragmatiche, sociali e psicologiche (Ruggerone, 2000). Da un punto di vista pragmatico la ripetizione di comportamenti evita dispendio di tempo e risorse grazie all'applicazione di una soluzione già pronta all'interno di un repertorio standard, a livello sociale mantiene integra la nostra appartenenza al gruppo o al senso comune, e a livello psicologico restituisce un senso di familiarità che ci consente di evitare quella che Jedlowski chiama la *vertigine dell'indeterminazione, la vertigine generata dal sospetto dell'infinito* (Jedlowski, 2005, p. 23), ossia di tutto ciò che è imprevedibile e fuori dal nostro controllo. Giddens definisce meglio questo processo come *sicurezza ontologica*, fiducia nella continuità della nostra identità e nella costanza del contesto sociale nel quale viviamo (Giddens, 1994, pp. 96-101), sicurezza innanzitutto psicologica alimentata dalla familiarità dell'esperienza, dall'abitudine e dalla tradizione. Anche Goffman (1969), con la sua nota concezione della vita quotidiana come *rappresentazione teatrale*, sottolinea il ruolo dei *frames*, ossia delle “cornici simboliche” che conferiscono significato agli eventi: ogni azione diversa dalle aspettative altrui rompe un rituale e necessita di una nuova negoziazione di significati e di un nuovo *frame*.

Un secondo contributo in area sociologica allo studio delle routine viene dalla etnometodologia e dagli studi di Garfinkel sulle caratteristiche invarianti delle attività sociali. Il concetto di *accountability*, «adottato da Garfinkel (1967) per indicare come le persone rendano le proprie azioni spiegabili (*account-able*) nel momento stesso in cui le nominano (e le agiscono)»³ (Fele, 2002, pp. 54-55), indica la proprietà di essere visibile in modo evidente, descrivibile, disponibile allo scrutinio e giudicabile per la propria appropriatezza, caratterizzante sia ogni *pratica*, cioè azioni, gesti e comportamenti, sia qualsiasi *ragionamento pratico*, ossia il dichiarato. Agendo, dice Fele, «le persone si dimostrano reciprocamente che esse sono parte della stessa comunità morale» e «si ritengono vicendevolmente responsabili della ragionevolezza di ciò che stanno dicendo e facendo» (Fele, p. 53). Se le persone devono immedia-

3 Bruni, Gherardi (2007, p. 45). Il termine inglese *accountability* deriva letteralmente da *account*, ossia il racconto e resoconto impiegato per spiegare a noi stessi e agli altri ciò che sta accadendo, e nella lingua italiana non trova un'unica espressione equivalente che lo traduca, ma rimanda ad una costellazione di significati diversi traducibili come l'essere *rendicontabile, descrivibile, comprensibile e spiegabile*.

tamente produrre pratiche che gli altri valutino come adeguate e appropriate alla situazione, la conseguenza sul piano sociale sarà allora la produzione di comportamenti sociali standardizzati: le routine costituiscono infatti una risposta alla continua necessità di giustificare le proprie azioni secondo procedure esplicite, che possono essere mostrate, dimostrate e comprese. Tutte le routine hanno inoltre una storia e una identità locale, sono tipiche del contesto e dell'interazione nel quale sono state generate e, quindi, sono soggette al carattere dell'*indicalità* (il carattere *contestuale* di ogni attività quotidiana).

Il terzo contributo, in area sociologica, è dato dalle indagini sulle routine organizzative, suddivisibili in due correnti di pensiero: la scuola behavioristica e la scuola cognitivista.

La prima, behavioristica, considera le routine come *sequenze ordinate di comportamenti appresi attraverso meccanismi di stimolo-risposta-rinforzo*. Fra i principali esponenti di questa scuola di pensiero, Nelson e Winter (1982) sottolineano come le routine rappresentino la più importante forma di memoria di un'organizzazione, in quanto permettono ai membri di un'azienda di ricordarsi le modalità delle azioni semplicemente continuando ad agire, attraverso il comportamento. La conoscenza di un'organizzazione risiede nella memoria dei suoi membri e può essere replicata solo attraverso l'esperienza comune e condivisa.

Una seconda linea interpretativa, cognitivista, reputa invece le routine come *regole condizione-azione* ossia, come dicono March e Simon (1958), un insieme di regole da seguire per ottenere uno scopo, come fossero programmi distinti dal piano di azione. Secondo i due autori le reazioni agli stimoli non sono, meccanicamente, sempre uguali, ma di natura diversa e polarizzate: da un lato in attività routinizzate, o programmi di azione quasi istantanei, elaborati ed appresi precedentemente come reazione appropriata ad uno stimolo di quella natura; dall'altro, invece, la reazione allo stimolo diventa un'attività di *problem-solving*, finalizzata alla ricerca di alternative di azione o conseguenze di azioni. Conoscere il programma di un'organizzazione permette di prevedere il comportamento dei membri dell'organizzazione e maggiore è la ripetitività delle azioni, maggiore è la programmazione e la prevedibilità di quelle attività (March e Simon, p. 51).

Secondo Zamarian (2002) le conoscenze incorporate nelle routine organizzative sono *tacite* – difficilmente verbalizzabili – *distribuite* all'interno di un gruppo, cioè non possedute da singoli attori, e *situate* in un contesto: queste caratteristiche distintive delle routine organizzative permettono alle aziende di ottenere un vantaggio competitivo, in quanto la loro riproduzione in altri contesti diventa assai difficile, senza la possibilità di una loro codificazione esplicita.

Un terzo contributo, infine, viene dalla psicologia sociale cognitiva sul ruolo che ripetizione e automatizzazione hanno nell'ordinare la cognizione: le routine offrono un *format* che organizza la cognizione sia per quanto riguarda la rappresentazione dello scopo da raggiungere, sia offrendo modalità operative e sequenze di azioni di risoluzione del compito socialmente sperimentate. Questo avviene attraverso la formazione di *script* (Fayol, Monteil, 1988, pp. 335-361; Schnk, Abelson, 1977), *strutture cognitive* adeguate alla risoluzione dei problemi sociali con l'ambiente circostante; nel trattare gli oggetti, è grazie a questi *script* che vengono elaborati *schemi pragmatici* funzionali e subordinati alla funzione sociale degli oggetti e delle pratiche ad essi connesse. Gli *script*, o copioni, rappresentano successioni di scene o episodi collegati fra loro e configurano una trama globale coerente e unitaria, un "copione di vita" o della situazione. La realtà sociale, secondo la *social cognition*, si presenta come insieme di copioni, di sequenze di episodi legati temporalmente o causalmente, e può essere ricostruita alla luce degli schemi cognitivi, ossia una struttura di conoscenze preesistente. Il *frame*, indicante appunto la *cornice cognitiva che rende intelligibile un flusso di atti* e che racchiude un insieme di schemi e sottoschemi cognitivi, ha la funzione di organizzare le informazioni di una situazione, richiamando automaticamente una serie di collegamenti che

rendono la situazione percepita come tipica. *Script* e *frame* hanno la funzione pratica di indirizzarci verso l'azione indicandoci la modalità corretta di comportarci in una data circostanza⁴ (Sparti, p. 134). L'apprendimento di questi schemi pragmatici avviene per mezzo di memoria di azione e grazie a supporti rappresentativi iconici, si sviluppa per imitazione e per apprendimento sociale ed è influenzato dall'ambiente familiare e scolastico.

E nella ricerca didattica? Quali contributi vengono offerti dallo studio della routine nell'insegnamento?

Diversi studi (Clark, Yinger, 1979; Joyce, 1978-1979, pp. 66-77; Morine-Deshimer, 1978-1979, pp. 83-99; Shavelson, Stern, 1981, pp. 455-498; Tsui, 2003, p. 31; Nuzzaci, 2009, pp. 59-75) hanno sottolineato il supporto che la creazione di routine didattiche può fornire agli insegnanti nel rendere prevedibile i tempi, le sequenze di interazione e il comportamento degli studenti, in modo da poter ridurre il carico di informazioni da elaborare e da poter sviluppare al meglio la loro capacità di monitorare la situazione in classe.

A questo proposito, Yinger definisce le routine come «insiemi di procedure stabilite che hanno la funzione di controllare e coordinare sequenze specifiche di comportamenti»⁵ (Altet, 2003, p. 102). L'autore classifica inoltre quattro tipologie di routine didattiche scelte nella fase di pianificazione:

- *activity routines*, routine di azione, *setting* di comportamenti controllati nella pianificazione educativa;
- *instructional routines*, routine di gestione, comprendenti metodi e strategie di insegnamento;
- *management routines*, routine di organizzazione e controllo, finalizzate a stabilire un ordine nella classe;
- *executive planning routines*, routine di esecuzione di un piano, costituiscono il processo mentale della pianificazione educativa e sono finalizzate alla costruzione di un modello di pianificazione che permetta agli insegnanti di far un miglior uso possibile del limitato tempo a disposizione per pianificare l'azione (Altet, 2003; Yinger, 1977; Yinger 1979, pp. 163-169; Stronge, Tucker, Hindman, 2004, pp. 97-98).

Damiano (2007) definisce le routine come «sequenze di azioni professionali tenute insieme dalla loro struttura operativa – chi-dove-cosa-come – e dallo scopo cui sono ordinate. Esse sono più o meno saldamente concatenate tra loro, e si sviluppano nel tempo in modo ricorsivo» (Damiano, 2007, p. 126). Secondo l'autore le routine sono «sistemi integrati di azioni che scandiscono la giornata come sequenze regolari che si congiungono fra di loro come “moduli operativi” simmetrici in una struttura architettonica, e che vedono gli attori negli stessi spazi comportarsi nello stesso modo e procedere nello stesso ordine» (Damiano, 2006, p. 147). Differenziandole a seconda della loro cadenza temporale in *quotidiane* e *non-quotidiane*, e a seconda del loro scopo in *attività operative*, che producono insegnamento, e *attività non-operative*, cioè che producono le condizioni adeguate all'insegnamento, Damiano riconosce nelle routine le unità di analisi su cui articolare l'osservazione del lavoro di classe per la Nuova Ricerca Didattica e degli efficaci strumenti di formazione (e di auto-formazione) per l'insegnante tirocinante.

4 La comprensione di una situazione avviene in due modi: «l'uno categoriale o strutturale, ossia per classificazione spaziale, come suggerisce la *frame theory*; l'altro teleologico, ossia tramite l'inserimento di eventi ed episodi in una sequenza temporale-procedurale, come indica la *script processing theory*».

5 La definizione fornita da Yinger sulle *routine* educative viene contestualizzata all'interno della ricerca didattica sulle pratiche di insegnamento da Altet.

L'autore introduce sia il concetto di *macro-routine*, «una serie variabile di routines ciascuna coordinata alle altre e tutte ordinate ad uno scopo comune» (Damiano, 2006), che induce ad analizzare le routine non isolatamente, ma in connessione fra loro e in rapporto al contesto specifico che le ha generate, sia di *sub-routine*⁶ (Damiano, 2007, pp. 131-133), dato dagli elementi che ciclicamente si alternano in ogni routine, fondamentali per un'analisi accurata di ciò che viene considerato ovvio nell'interazione in classe. Le routine, inoltre, permettono di esaminare «i soggetti che operano, le attività (in particolare le sequenze) ed i contesti in cui si compiono (tempi, spazi e attrezzature)» (Damiano, 2006, p. 148).

Fra le più interessanti riflessioni sulle routine didattiche emerge senza dubbio quella recente di Laneve (2009), il quale sottolinea l'importanza delle routine considerate come luoghi della conoscenza localizzata e situata che, da un lato, permettono di sviluppare, sedimentare e trasmettere competenze, dall'altro, di mutare e migliorare le pratiche stesse attraverso un loro adattamento a seconda delle diverse condizioni e circostanze (Laneve, 2009, p. 42). La dipendenza da routine, che si manifesta nella resistenza verso il nuovo, l'ignoto e il rischio, rappresenta un legame indispensabile che l'insegnante o l'educatore conserva con il passato, «quel vincolo a quel sapere procedurale che lo qualifica come *insegnante esperto*»; in quanto attività consolidate e rassicuranti, le routine «consentono di sentirsi adeguato e capace di prendere decisioni giuste» (Laneve, 2009, p. 40). Secondo l'autore le routine didattiche costituiscono l'elemento base del patrimonio culturale ed esperienziale che qualifica l'insegnante *esperto*, sono cioè la base della sedimentazione di un sapere pratico, del *saper insegnare*: un sapere che non può essere appreso né trasmesso attraverso la sola teoria.

In sintesi, alcune *funzioni* significative delle routine didattiche: aiutare a gestire un ambiente complesso, qual è la classe, e ad affrontare l'incertezza; controllare e coordinare sequenze specifiche di comportamenti, anticipare eventi successivi, pianificare l'azione, ordinarla e adattarla a circostanze diverse; prendere decisioni nella complessità e permettere l'innovazione; sviluppare e sedimentare competenze e, di conseguenza, permettere la creazione di una memoria del professionista *esperto*; trarre informazioni sul funzionamento generale di una qualsiasi organizzazione e, quindi, anche sulle regole esplicite-implicite di un particolare contesto educativo; condividere e trasmettere l'esperienza e le competenze sedimentate (una trasmissione, essenzialmente, di *sapere pratico*) ai novizi.

Gli studi sino ad ora richiamati mostrano la rilevanza scientifica della routine come oggetto di indagine, utile per l'insegnante e per gli studi *sull/nell'insegnamento*. E, in tale prospettiva, presento qui di seguito le coordinate di una ricerca collaborativa⁷ (Perla, 2010, p. 104) con alcuni insegnanti di Scuola secondaria della provincia barese.

2. L'indagine con gli insegnanti di Scuola secondaria: le routine della *spiegazione* nell'insegnamento

L'oggetto specifico di questa indagine è stata la *spiegazione*, parte essenziale della lezione che trova origine nell'antico modello della *lectio Magistri*: nata nell'Alto Medioevo come traspo-

6 In particolare Damiano individua quattro sub-routine: l'apertura, la sequenza, l'andatura, la conclusione. Per un approfondimento più dettagliato vedi Damiano (2007, pp. 131-133).

7 La *collaboratività* è «basata su un partenariato autentico (né opportunistico, né solo funzionale agli scopi della ricerca) fra ricercatori e insegnanti, si costruisce nel tempo lungo e implica un impegno alla costruzione di un *sapere anche utile* alla formazione dell'insegnante».

sizione della *lectio divina* (lettura di un brano breve della Bibbia), è intesa come lettura ed esposizione di un testo con commento, come prolissa esposizione verbale della materia che chiede allo studente ascolto passivo, esercizio, memorizzazione ed imitazione, rispetto per l'autorità del testo e del maestro (Laneve, 2003; Tomasucci Fontana, 1997; Guasti, 1998). Questa caratterizzazione della lezione, che tanto ha influenzato l'insegnamento fino ai giorni nostri, è stato oggetto di continue critiche e sembra non trovare più rispondenza nelle reali pratiche degli insegnanti. Il problema è capire cosa accade e cosa gli insegnanti verbalizzano a proposito della loro routinaria pratica di spiegazione.

L'ipotesi che sottende la ricerca è che la spiegazione *messa in pratica* dagli insegnanti non coincida con il modello della *lectio*, ma comprenda un livello di implicite di insegnamento che vanno portati alla luce. Quali sono le routine implicite – perché fin troppo note – nella spiegazione che è possibile far emergere?

Oltre la centratura che, per molto tempo, la ricerca didattica ha assunto sullo *studente*, questa indagine rappresenta un tentativo, sulla scia di studi assai recenti in tema di insegnamento, di allontanarsi dalla “didattica del chiaro” per esplorare la “didattica dell'implicito” (Perla, 2010), partendo dalla *testimonianza* dei pratici e dalla loro collaborazione nella ricerca.

Le prime risultanze dell'indagine sulle routine della spiegazione hanno sollecitato inoltre alcuni interrogativi significativi su cui occorre riflettere:

- è possibile la *formalizzazione*, da parte degli insegnanti, delle proprie pratiche routinarie?
- è possibile la *classificazione* delle routine da parte di chi fa ricerca?
- è possibile una *formazione* degli insegnanti alla *riflessività* attraverso l'esplicitazione delle routine e che tipo di ricadute può avere per gli insegnanti il “rendere chiaro” ciò che è tanto noto, ovvio e routinario, da diventare tacito e implicito?

L'indagine ha coinvolto un gruppo di 30 insegnanti, con una media di 15 anni di esperienza di insegnamento, in servizio presso scuole secondarie di I e di II grado di Bari e provincia.

La metodologica di indagine adottata è stata l'*analisi delle pratiche dichiarate* (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, Sonntag, 2002, pp. 135-170) dall'insegnante, al cui interno rientra un ventaglio assai variegato di elementi: giudizi percettivi, sentimenti, memorie e richiami ad esperienze e incontri passati, strategie e teorie implicite adottate in un tipo specifico di comportamento didattico, criteri valutativi di svolgimento di un'attività e di strutturazione di un problema, modi di percepire il proprio ruolo all'interno di un più vasto contesto istituzionale. Si tratta di elementi che molto spesso gli insegnanti “agiscono” senza riuscire a verbalizzarli, ma che la ricerca sul “pensiero dell'insegnante” di matrice soprattutto anglosassone ha da tempo indicato come determinanti nell'agire professionale (Clark, Peterson, 1986³, pp. 255-296; Nespors, 1987, pp. 317-328; Goodman, 1988, pp. 121-137; Calderhead, Robson, 1991, pp. 1-8).

La modalità di analisi si inserisce nei metodi di ricerca qualitativa di tipo *grounded*, che mirano alla costruzione flessibile della teoria attraverso un processo induttivo di analisi, ossia alla costruzione graduale, e soggetta a continue revisioni, di astrazioni concettuali a partire dalle informazioni descrittive contenute nei dati raccolti sul fenomeno oggetto di indagine. La *grounded theory* si articola in diverse fasi che prevedono: l'individuazione dell'area di indagine, della focalizzazione dell'oggetto e della tecnica per raccogliere dati e materiali di ricerca; il momento dell'analisi e di codifica dei dati (*open coding*), che permette sia di *concettualizzare* i dati, ossia elaborare dei concetti che consentano di nominare fedelmente ed “etichettare” i fenomeni indagati, suddivisi dettagliatamente in unità di analisi (parole, frasi o paragrafi), sia di *categorizzare* i dati, individuare cioè categorie indicanti particolari aspetti del fenomeno indagato, nelle quali sono raggruppati le varie “etichette” concettuali

precedentemente individuate. Durante queste fasi si inizia a delineare un primo livello di teorizzazione “dal basso”, che costantemente viene rivista grazie ad un ritorno continuo al processo di analisi del materiale (Mortari, 2007, pp. 145-159).

Il dispositivo metodologico utilizzato nell'indagine è stato *l'intervista di esplicitazione* di P. Vermersch (2005, p. 17)⁸, finalizzata alla verbalizzazione e alla presa di coscienza dell'azione: «se per azione si intende la concreta realizzazione di un compito, l'intervista di esplicitazione riguarda la dettagliata descrizione dello svolgimento di questa azione, così come essa è stata effettivamente messa in atto in una situazione reale» (Vermersch, p. 18). L'azione è considerata *fonte prioritaria di informazioni*, conoscenza autonoma, opaca, di cui Vermersch intende analizzare la dimensione *procedurale*, ossia la successione e concatenazione logica e cronologica degli atti elementari compiuti per il raggiungimento di uno scopo. La verbalizzazione dell'azione non è tuttavia una pratica usuale (anzi, è contro-intuitiva rispetto a giudizi, commenti e descrizioni generiche centrate sulle circostanze esterne che spontaneamente si tende a ricordare e a descrivere) e non si realizza se non grazie ad un aiuto, ad una *guida*, attraverso tecniche ben precise, silenzi, riformulazioni, rilanci (*cosa fai esattamente? come fai?*).

La scelta di uno strumento metodologico qualitativo come le interviste, definite come un metodo conoscitivo per *far dire la pratica* (Perla, 2005, pp. 80-100), si lega alla possibilità di far esplicitare rappresentazioni, credenze, motivazioni, conoscenze tacite dell'azione, spesso ignote agli stessi intervistati, ma determinanti nella pratica didattica.

Attraverso le interviste agli insegnanti si è cercato di far luce su quello che Perla definisce *l'implicito pratico* degli insegnanti, che non è l'inconscio profondo e rimosso di matrice psicoanalitica, ma «quella dimensione nascosta, ineffabile, oscura della pratica di insegnamento di cui il docente sa poco o *perché non la conosce* o *perché non vuole rivelarla, a volte neanche a se stesso* – ma che tuttavia innerva la pratica reale dall'interno ed è suscettibile di presa di coscienza, di consapevolizzazione, di “dicibilità”» (Perla, 2010, p. 31). L'esplicitazione di tale livello tacito, secondo Perla, non ha la sola finalità di accrescere la conoscenza sull'insegnamento da parte dei ricercatori, ma anche quella di *migliorare*, attraverso la “presa di coscienza” e “la presa di parola” dell'insegnante circa il suo “fare scuola” (Laneve, 2010), le stesse pratiche, con ricadute interessanti anche sul piano formativo e autoformativo dei docenti.

Entro il *frame* teorico e metodologico di tale linea di ricerca, che vede gli insegnanti non più solo *fonti* di sapere dell'insegnamento ma anche *alleati* (Damiano, 2006) e partner *nella/ della* ricerca, è stata adattata l'intervista di esplicitazione con una focalizzazione sui seguenti nuclei di indagine: le pratiche di spiegazione, gli *step* di una “giornata tipo”, le azioni più frequenti nel lavoro di un insegnante, le strategie didattiche adottate più frequentemente, le attività e le fasi di una lezione, le emozioni e i sentimenti ricorrenti, le modalità di interazione con i colleghi e con le famiglie.

Il corpus discorsivo ottenuto dalle interviste di esplicitazione è stato sottoposto a lettura e analisi triangolata fra ricercatori per evitare il rischio di distorsioni interpretative e, laddove sono emerse differenze marcate di interpretazione, si è proceduto a negoziare i significati.

Di seguito si riportano alcune stringhe testuali, selezionate per la loro significatività dal corpus di risposte registrato e trascritto, e suddivise sulla base delle corrispondenti domande riportate in elenco.

8 L'intervista di esplicitazione è «definibile come un insieme di comportamenti di interazione verbale e di ascolto, basati su alcune griglie di riferimento applicabili a quanto viene detto, e di determinate tecniche di formulazione di rilanci (domande, riformulazioni, silenzi) destinate a facilitare e ad accompagnare la verbalizzazione di un particolare campo dell'esperienza, in relazione a diversi obiettivi personali e istituzionali».

1. Quali azioni si ripetono più frequentemente nel suo lavoro?

Tab. 1

1. Allora, le azioni... io procedo più o meno sempre nello stesso modo... individuo l'argomento, il problema da risolvere, la cui soluzione affido dalla classe, e parto con la provocazione... parto inizialmente con un brainstorming sull'argomento, per rilevare le preconoscenze, cioè quello che i ragazzi sanno già sull'argomento, sul tema affrontato. Dopo questa rilevazione... sono gli stessi ragazzi che vanno alla lavagna, che scrivono la parola che l'argomento stimola; vanno a scrivere con un pennarello diverso, di colore diverso... io, poi, elaboro a casa il percorso didattico da realizzare, che prevede un monitoraggio ed eventuali interventi in itinere.
2. Prendiamo l'italiano: una unità di apprendimento la progetto una volta per tutte. Una volta che l'ho progettata, in un fine settimana di solito, l'unità di apprendimento così come la svolgerò... è già bello e fatto questo lavoro... va organizzato una tantum.
3. Che cosa faccio? Dipende molto dal tipo di attività, cioè dall'argomento.
4. Dipende da come trovi la classe. A volte trovi una classe che è ben disposta in quel momento: è fresca e, quindi, agisci in un determinato modo. A volte trovi la classe che è stanca, soprattutto quando si arriva alla quinta ora, e allora si fa pratica.
5. Nella didattica vera e propria tutto è legato ai tipi di testo che abbiamo, agli alunni, alla classe, alle discipline: ci sono molte variabili.

2. Può descrivermi una "giornata tipo"?

Tab. 2

1. Vuoi una lezione?... è difficile.... io ti posso descrivere un percorso. Una lezione è una azione che viene sviluppata... io seguo i ragazzi in classe... un'ora di lezione o tre ore?... vuoi 15 ore?;
2. Guarda è una realtà così complessa che è difficile da descrivere, perché le difficoltà non sono prevedibili.
3. Leggiamo la pagina, faccio rilevare quella che è la vera e propria definizione, dopo di che facciamo gli esempi; poi una lezione sul campo: io scendo nel cortile... dopo, do degli esercizi a gruppetti, oppure per singoli ragazzi, per vedere se hanno capito... Quarto step è far osservare.
4. Allora siamo, per esempio, in una seconda: devo spiegare il concetto di equivalenza delle figure. Che cosa faccio? Comincio con un'attività pratica, quindi faccio lavorare i ragazzi sul tangram, che è un gioco cinese; glielo faccio costruire, disegnare, ritagliare e faccio comporre a loro tutte le figure possibili e immaginabili; dopo che lo hanno fatto praticamente, un brainstorming: "Cosa stiamo facendo? Perché e come?". Vediamo un po' questo movimento di idee e, alla fine, da lì si tira fuori la teoria. Io faccio sempre così, per qualsiasi argomento, comincio sempre con un'attività pratica e poi, attraverso le loro considerazioni, tiriamo fuori la teoria; poi facciamo l'applicazione concreta, una serie di esercizi che devono fare tutti; li chiamo tutti alla lavagna, non è l'interrogazione, è l'esercitazione; dopo, partono le interrogazioni.

3. *Come comincia solitamente una lezione?***Tab. 3**

1. Allora, la inizio richiamando quello che si è già fatto la volta precedente, e soprattutto chiedendo se ci sono problemi nella comprensione di quello che hanno studiato... quella del controllo dei compiti è diventata una cosa proprio necessaria... dopo andiamo a vedere che cosa hanno capito... e lì emergono subito le difficoltà; andiamo prima a risolvere gli esercizi, quelle cose che non si sono capite e, poi, ascoltiamo il resto. Dopo di che procediamo, andiamo avanti con la successiva lezione e diamo subito i compiti.
2. Parto dall'osservazione del fenomeno, pianifico gli esperimenti connessi a quell'argomento, perché niente è fatto in maniera teorica... Per spiegare la fotosintesi clorofilliana porto una piantina in un vaso e comincio con l'osservazione da parte dei ragazzi e poi da lì comincio a parlare di quello che avviene nei tessuti vegetali e a capire in cosa consiste questo processo che sembra tutta teoria.
3. Partiamo dal principio: io, il primo giorno di scuola, la prima cosa che faccio è spiegare quali sono le condizioni per un approccio reciproco, per un rispetto reciproco. Per cui detto delle regole, sulle quali non si discute e, quindi, è sempre un dialogo molto aperto. I ragazzi capiscono al volo la situazione, capiscono con chi possono permettersi di fare cose, che non devono fare, e con chi, invece, non se lo possono permettere. I ragazzi sono molto intelligenti, per cui quando entro in classe, la prima regola: loro si alzano in piedi. Nessuno comincia a dire buongiorno, buonasera, tutto il resto, ma si alzano in piedi: è il saluto. Questo come rispetto, sono io che entro in classe e dico buongiorno ai ragazzi, dopo di che i ragazzi: seduti. E, quindi, si incomincia a parlare della lezione.

4. *Come conclude solitamente una lezione?***Tab. 4**

1. La lezione si conclude con i compiti e poi le ultime raccomandazioni: "Mi raccomando, l'esercizio va svolto in questa maniera".
2. Concludo sempre con la verifica, che può consistere o nella lettura della mappa, l'illustrazione della mappa... oppure la verifica proprio orale, o la produzione di un testo orale, oppure la realizzazione di una tabella; che so... chiedo una tabella cronologica con gli eventi... altrimenti faccio lavorare in gruppo.

5. *Come spiega un contenuto disciplinare?***Tab. 5**

1. La lezione deve essere interattiva... Non sto mai dietro la cattedra, anzi ci metto i ragazzi; sto quasi sempre seduta tra di loro e uno di loro, a rotazione, va alla cattedra. Dico: "Domani, qualcuno di voi potrà proporsi per una prima spiegazione".
2. Quando devo spiegare un argomento nuovo? Parto dal brainstorming per capire che cosa sanno.
3. Chiedo che vengano qui, alla cattedra, a sostituirsi a me.
4. Soprattutto nelle prime, diciamo che passo oltre l'80% delle ore facendo pratica; però è proprio nel momento in cui, facendo pratica, troviamo la novità e spiego; spiego per 10 minuti, un quarto d'ora, la novità, però poi è pratica.
5. Sempre nel modo più pratico possibile [...] cioè, parto dal concreto sempre.
6. La lezione dialogata, sempre; è una lezione interattiva la mia, non riesco ad ascoltare solo la mia voce mentre faccio lezione.
7. In classe non mi capita più di leggere il testo, io parlo. Parlo dell'argomento e cerco anche lì di suscitare domande e risposte.

6. *Ci sono degli argomenti che ritieni più difficile da spiegare?***Tab. 6**

1. Quelli che non amavo, semplice. Perché quello che un insegnante non riesce a spiegare è quello che non ama moltissimo. Quello che ama lo riesce a spiegare meglio. Negli anni sono riuscita a farmi amare anche alcune cose che prima non amavo... però io devo fare anche l'analisi di me stessa; non posso svicolare rispetto a dei testi o dei temi, perché io non riesco a fronteggiarli; devo anche prepararli e devo anche studiarli per me e così farmeli piacere, perché così arriverò anche a loro.

7. *Cosa funziona nella gestione di una classe?***Tab. 7**

1. Ci sono in generale delle buone pratiche, però diciamo che... sempre più negli ultimi anni... non abbiamo un sillabario ben preciso a cui attingere. Sappiamo che c'è tutta una pedagogia; che la pedagogia si aggiorna, che cambia, ma a noi purtroppo la teoria pedagogica non viene molto in aiuto, perché è troppo lontana, distante dalla nostra pratica. Noi abbiamo delle urgenze proprio pedagogiche; potremmo anche metterci a leggere testi filosofici, pedagogici... ben vengano; magari qualcuno... ecco potrebbe anche consigliarmi qualche buon testo, che mi aggiorni su questo, ma la nostra è proprio pratica pedagogica e noi dobbiamo cercare nella nostra esperienza e, confrontandoci, proprio delle soluzioni pratiche e molto spesso vengono proprio quando meno ce l'aspettiamo. Questa cosa mi dispiace, io vorrei avere quel vissuto, appunto tutte quelle teorie a cui attingere: "Ah! In questo caso si fa così!". Ma non c'è per noi.
2. Stabilire le regole... Con i ragazzi ho sempre un ottimo rapporto, essendo basato sul rispetto delle regole, per cui anche se devo intervenire un po' con forza, rimproverando, i ragazzi lo accettano, perché sanno che hanno violato delle regole. Quindi non ho problemi con loro; anzi, io con loro ho un ottimo rapporto. Ripeto, io con loro ho un ottimo rapporto, solo perché basato sul rispetto delle regole: loro lo sanno, per cui si va tranquillamente avanti; è là, dove mancano le regole, che c'è anarchia e, quindi, anche conflitto.

8. *Quali sono i sentimenti e le emozioni che provi più frequentemente nel tuo lavoro?***Tab. 8**

1. Questo è un lavoro che... trovi solo soddisfazioni a livello morale con i ragazzi.
2. A livello economico è vergognoso quello che ci danno e non ne parliamo più.
3. Be! È ragione di vita, assolutamente. Non potrei... dico una fesseria se dico che non potrei fare altro, però mi piace molto, e quindi ci sto bene. Certo quando le cose non vanno molto bene in classe, quando è difficile la gestione della classe mi sento un poco frustrata, mi sento anche un poco così, depressa, su quelli che sono i risultati. Vorrei avere risultati più elevati, questo sì;
4. Il mio senso di frustrazione è legato più che altro alla gestione del comportamento, quest'anno, non alla gestione della didattica.
5. Alcune volte mi scoraggia constatare di non riuscire ad arrivare, ad arrivare dal punto di vista della relazione ad un alunno.
6. Il sentimento che provo spesso è impotenza, perché vorrei maggiore condivisione... un maggiore atteggiamento di ricerca...
7. Ripenso continuamente a me studentessa, non prescindo mai, anche nel momento in cui mi capita di aggredire verbalmente un alunno... se il mio stato d'animo è positivo mi blocco e ripenso a me in quel ruolo, e cerco di capire le ragioni di una determinata reazione; alcune volte no, magari ci ripenso a casa, sto male a casa.
8. Temo che la strategia utilizzata la volta precedente possa non essere stata abbastanza efficace e mi piacerebbe anche introdurre, modificare, alcuni aspetti del mio percorso di insegnamento con l'ausilio dei suggerimenti di altri colleghi.

9. *Dove e come ha imparato quello che fa in classe?***Tab. 9**

1. Ho imparato insegnando e dagli errori che i miei insegnanti hanno fatto con me, insomma che ho riconosciuto nel tempo.
2. In classe. Anche perché di corsi di aggiornamento ne facciamo tantissimi, però alla fine sono tutti teorici; ti aiutano pochissimo e niente; allora a livello pratico imparo continuamente, cerco di auto aggiornarmi soprattutto.

10. *Ripensi a quando ha iniziato ad insegnare: è cambiato qualcosa oggi rispetto a ieri?***Tab. 10**

1. Il mio modo di insegnare è cambiato tantissimo: inizialmente era tutta teoria, pratica poca e niente; d'altronde un insegnante impara strada facendo, sulla pelle degli alunni, c'è poco da fare. L'esperienza uno la acquisisce così, è inutile prendersi in giro.
2. Mi rendo subito conto se il ragazzo è teso, magari allora cominciamo a scherzare un po', la prendiamo alla larga... invece prima no.
3. Il mio approccio cambia negli anni. Non posso dire che sia sempre lo stesso, altrimenti sarei la pietra miliare della didattica.
4. Se devo paragonare quello che faccio oggi, abitualmente, con quello che facevo 10 anni fa, 15 anni fa, beh, è parecchio diverso.
5. L'aspetto umano... quello è cambiato... cambio io e, quindi, è evidente che nella relazione cambio anche in rapporto ai ragazzi.
6. Avendo acquisito molta esperienza, riesco prima che in passato a raggiungere l'obiettivo: cioè quello di legare, di avere una buona relazione con la classe, di modo che loro mi riconoscano come l'insegnante leader positivo.
7. Sicuramente ho acquisito più disinvoltura, ho acquisito più sicurezze, perché adesso, anche nella selezione degli argomenti, procedo con più... ecco, all'inizio non mi preoccupavo molto di analizzare la situazione della classe, di ritagliare la lezione sulle reali capacità della classe; procedevo più sulle mie preferenze, legata anch'io al libro di testo; anche perché nei primi anni si cambia frequentemente classe e, quindi, devi modificare anche il tuo modo di insegnare; nell'arco dell'anno passi dalla prima, la seconda, la terza... libri di testo diversi; forse è una esperienza, quella degli anni di precariato, che ci rende molto flessibile.

11. *Cosa fa durante un Consiglio di classe?***Tab. 11**

1. Ma lì si discute, insomma, nel bene e nel male e poi, alla fine, si accettano le decisioni che vengono fuori a maggioranza... ci sono pochi momenti di incontro, poca condivisione.
2. Il collegio dei docenti è il collegio dei docenti presieduto dal dirigente; i lavori sono guidati dal dirigente; e quindi facciamo i nostri interventi, diciamo quello che pensiamo, ma non fra di noi... io certe volte sarei tentata di fare una raccolta di firme e proporre un collegio senza il dirigente.
3. C'è un ordine del giorno, che viene comunicato a tutti noi, che generalmente ha l'obiettivo di deliberare sui finanziamenti... alla fine, si rivela, ancora una volta, una pratica burocratica.

12. Come si svolge l'incontro con i genitori?

Tab. 12

1. Con i genitori... magari ci fosse collaborazione. Molto spesso i genitori non comprendono; sono distanti dalla scuola.
2. Ultimamente sono, sempre più, dei problemi di gestione di alunni, che non hanno famiglia alle spalle o famiglie distratte, o distrutte, o famiglie che sono proprio come Giano bifronte: vengono a scuola e presentano un volto, un volto molto per bene, papà e mamma insieme... si presentano molto per benino... attenti al problema... la teoria la conoscono tutta, la pratica no, è quindi è una solitudine questa.
3. I genitori vengono però, poi, il giorno dopo, vedetela tu e il mese di marzo... perché non sono capaci di gestire. Oggi è venuto un genitore che ha preso a schiaffi il figlio davanti a noi... subito dopo si è messo a piangere... ha detto: "Non sappiamo più che cosa fare". Quindi, quando un genitore ti dice questo, si aspetta che tu glieli risolva i problemi.

Infine, si riportano alcune stringhe testuali, estrapolate da risposte diverse, nelle quali si evince la presenza di credenze, giudizi e convinzioni profondamente radicati negli insegnanti; è proprio da queste credenze che deriva la possibilità di accompagnare gli insegnanti nella esplicitazione e de-costruzione delle convinzioni sottese l'agire professionale (ad esempio, giudizi "forti" e attribuzione dell'intera responsabilità educativa sulla famiglia, verso la quale si nutrono sentimenti di sfiducia e di conseguente chiusura).

Tab. 13

1. Se si riuscisse a fare tutto in classe, io farei tutto in classe; io me li terrei qui fino alla sera, ti assicuro, perché sarebbe molto più produttivo che il lavoro a casa, nel quale non credo molto;
2. Sono convinto di una cosa: i ragazzi hanno perso il rispetto dei ruoli. L'hanno perso perché in famiglia non c'è rispetto dei ruoli, nella scuola molto spesso salta, allora io baso il mio insegnamento innanzitutto sul rispetto delle regole e dei ruoli.
3. Secondo me, molti genitori hanno la cattiva abitudine di parcheggiare i figli a scuola e basta... molto spesso sono inesistenti.
4. I ragazzi stanno a scuola 5-6 ore, dopo, il grosso della giornata lo trascorrono fuori da scuola ed è lì che viene a mancare l'affetto dei genitori, che pensano di comprare questo affetto con dei videogiochi o dei telefonini, perché i ragazzi li vedi superficiali.
5. I corsi di aggiornamento andrebbero fatti direttamente nelle classi... molto spesso sono perdita di tempo. Lo dico francamente, perché sono lontani dalla realtà.

3. Alcune risultanze dell'indagine

L'analisi delle risposte mostra innanzitutto una dichiarata *marginalità* dell'utilizzo della spiegazione intesa come *lectio*, come esposizione verbale dei contenuti disciplinari, strategia utilizzata per tempi limitati, descritta quasi "in controluce", in modo generico ed evasivo, e di gran lunga trascurata rispetto ad approcci laboratoriali: gli insegnanti partono dal concreto, dalla pratica, dai tempi e dai bisogni degli *studenti*.

Questo dato, oltre ad emergere nelle risposte alle domande specifiche sulla spiegazione, è confermato anche dalle risposte date per descrivere le attività e le fasi di una lezione: grande attenzione va a quelle iniziali e a quelle conclusive, mentre la fase centrale della le-

zione non viene quasi mai descritta direttamente e, per molti insegnanti, sembra essere data per scontato e ovvia.

La lezione inizia spesso con il riprendere i contenuti già trattati o anticipati, il verificare cosa non si è compreso, il “controllare i compiti”, il partire dall’esperienza quotidiana dei ragazzi; poi, usando le parole di un insegnante intervistato, “*si va avanti*” – senza specificare come – e si conclude con il dare i compiti a casa o con le verifiche finali.

Alle domande centrate sulla pratica di insegnamento, i docenti rispondono spesso parlando degli studenti, focalizzando attività che vedono come soggetto-agente lo *studente*, piuttosto che se stessi (descrivono ad esempio la verifica, centrata sugli studenti, in modo più articolato della spiegazione, centrata su se stessi). L’insegnamento, caratterizzato da grande variabilità e flessibilità, è centrato sulla classe e regolato dai ritmi e le esigenze degli studenti.

La scelta degli argomenti si misura sulla situazione e le lezioni vengono diversificate a seconda della disciplina e della classe. La didattica non è dunque solo trasmissione dei contenuti e l’insegnante non è solo il medium tra il sapere e gli studenti.

Ma, oltrepassando la “didattica del chiaro” e *immergendoci* nell’implicito dell’insegnamento, cosa emerge dalle parole degli insegnanti?

In primis, il ruolo preponderante della *soggettività*: gli argomenti più difficili da spiegare sono quelli che l’insegnante non ama, che ha difficoltà a comprendere o che non conosce bene. Dalle narrazioni degli insegnanti si coglie l’importanza del vissuto personale e il legame tra l’*Io insegnante* e l’*Io studente*, ossia il ricordo degli errori dei propri insegnanti che riemergono nel proprio modo di insegnare.

In secondo luogo, in relazione alle emozioni e ai sentimenti più frequentemente provati nell’insegnamento, i risultati sono contrastanti: da un lato la soddisfazione morale e la gioia, legata del tutto ai successi degli studenti, dall’altro, grande senso di frustrazione o di impotenza. Fra le cause dei sentimenti negativi che, fra quelli dichiarati, risultano percentualmente prevalenti rispetto a quelli positivi, gli insegnanti annoverano lo scarso riconoscimento economico, le difficoltà di relazione e di gestione del comportamento della classe, e la mancanza di condivisione: la *solitudine del ruolo* che, come si vede dalle risposte, si prova soprattutto nei confronti delle famiglie e dei colleghi.

Alcuni insegnanti intervistati esprimono una sorta di “sindrome del deficit”, ossia si percepiscono come privi e bisognosi di “soluzioni pratiche” e “ricette” da cui attingere, lontani dalle teorie pedagogiche e dal mondo della ricerca, così come deficiari del confronto con gli altri colleghi. Una insegnante, parlando della seguente indagine e del ruolo di chi scrive, dice esplicitamente: “*Si, mi confronto solo come me stessa e, talvolta, è angosciante. Questa è una opportunità e mi auguro, ecco anche attraverso te, di potermi confrontare con chi fa proprio il mio lavoro; se tu puoi essere un collante per me va bene*”.

Tutti gli insegnanti intervistati mostrano inoltre un forte interesse per la *relazione* con gli studenti e per le strategie di controllo e di gestione del comportamento (le “*management routines*” nella classificazione di Yinger, ossia le routine utilizzate per stabilire le regole del contratto didattico e controllare l’ordine in classe) che, a differenza di quelle utilizzate per veicolare contenuti, sono chiaramente esplicitate.

Dall’analisi delle interviste si evince la centralità delle dimensioni implicite del *sapere del pratico*, una competenza pratica che si trasmette nella pratica, senza accedere al livello del discorso e della coscienza, e che rimanda al concetto bourdieriano di *habitus* (Bourdieu, 2005): ciò che, secondo la radice latina *habeo*, è acquisito, incorporato, ossia l’insieme di strutture, disposizioni e azioni che orientano e rendono stabile l’agire sociale e che, come tali, sono irreflessi, abituali, dati per scontato. A questo sapere pratico, per gli insegnanti, si uniscono creatività, flessibilità e capacità di adattamento alla classe.

E veniamo alla prima “domanda della ricerca”: *È possibile formalizzare le routine?*

La risposta è problematica e non certo semplice. Dall’analisi delle risposte, infatti, emerge una certa difficoltà di descrizione e formalizzazione delle azioni abituali e degli aspetti standard, ovvi e routinari della propria pratica: l’insegnamento viene descritto come qualcosa di *complesso* e soggetto a innumerevoli *variabili*, che muta di anno in anno, da classe a classe e a seconda dei contenuti disciplinari da insegnare. Le risposte sono spesso generiche, lontane dalla descrizione degli aspetti procedurali dell’azione. Questa difficoltà, come si evince da molte stringhe testuali, è evidenziata dalla ricorrenza della parola “dipende”.

La formalizzazione delle proprie azioni, tuttavia, non è del tutto assente dalle descrizioni degli insegnanti: non segue facilmente a domande dirette (*Cosa fai? Come fai?*) ma “a posteriori”, dalla narrazione di un episodio o di un esempio. Sembra infatti che molti insegnanti non abbiano sviluppato una piena consapevolezza delle proprie pratiche professionali, ma che necessitino di continui rilanci e inviti a focalizzare un particolare, l’evento unico, l’episodio.

Passiamo ora alla seconda “domanda della ricerca”: *È possibile classificare le routine?*

Data la problematicità di formalizzazione delle routine da parte degli insegnanti, la classificazione delle routine a livello di ricerca non è certo semplice e immediata, ma senza dubbio possibile: occorrono tempi lunghi, restituzioni iniziali (degli obiettivi dell’indagine) e in itinere (delle interpretazioni, da condividere e negoziare con gli intervistati), che permettano all’insegnante di ri-pensare riflessivamente la propria pratica.

La possibilità di formalizzare e classificare le pratiche routinarie di insegnamento sembra in qualche modo legata allo sviluppo della *riflessività* degli insegnanti: da una comparazione delle interviste è emerso infatti come gli insegnanti di *area scientifica*, partecipanti ad una precedente indagine collaborativa (Morgese, Vinci, 2010)⁹, abbiano sviluppato una maggiore consapevolezza delle loro azioni nella loro dimensione *procedurale*, a differenza del gruppo di insegnanti di *area umanistica*, i quali hanno invece riportato più frequentemente i “perché” del loro insegnamento, giudizi, credenze e opinioni personali. Capire quanto queste differenze siano il riflesso di differenze nelle didattiche disciplinari, piuttosto che il risultato della maggiore riflessività sviluppata da un gruppo di insegnanti *durante* la ricerca stessa, rappresenta un’interessante prospettiva di indagine sulla quale si intende tornare a riflettere. Per ora, tuttavia, non si può non considerare l’influenza della ricerca e le sue ricadute, in termini di autoformazione, come una prima risposta alla terza “domanda della ricerca”: *È possibile formare gli insegnanti alla riflessività attraverso l’esplicitazione delle proprie routine?*

Solo all’interno di un autentico rapporto di partenariato Scuola-Università (che sia programmato, continuo, ri-progettato e alimentato dei contributi degli insegnanti) la ricerca didattica può, usando le parole di Perla, dare piena espressione al suo intento:

«agevolare – con lo stesso insegnante – l’individuazione di un senso intersoggettivo del “non-ancora-noto” delle azioni professionali, facendolo emergere alla consapevolezza al solo scopo di migliorare l’azione magistrale. Esplicitare per meglio educare, dunque,

9 Il gruppo di insegnanti di discipline scientifiche è stato coinvolto in una precedente ricerca in cui sono state somministrate alcune interviste semistrutturate sull’immaginario scientifico, la formazione culturale e le pratiche di insegnamento scientifico, e in cui si è fatto ricorso ad una particolare tecnica di verbalizzazione, “le istruzioni al sosia”. L’analisi comparativa dei due corpus testuali (*sets*) e la suddivisione in nodi concettuali (*code*) è stata condotta grazie al supporto del software di analisi qualitativa dei dati Nvivo8. Cfr. <http://www.qsrinternational.com/>.

può essere l'assunto di una ricerca il cui scopo risiede certamente nell'analisi degli impliciti delle pratiche di insegnamento ma anche, parimenti, nel tentativo di *migliorare* le pratiche stesse al fine di renderle, sempre più, *pratiche "magistrali"*: pratiche di eccellenza, sul piano didattico generale, disciplinare, di cultura dell'insegnamento» (Perla, 2010, p. 90).

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Berger P. L. (1995). *Sociologia. La dimensione sociale della vita quotidiana*. Bologna: il Mulino.
- Bourdieu P. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando.
- Bruni A., Gherardi S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: il Mulino.
- Calderhead J., Robson M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), pp. 1-8.
- Clark C. M., Peterson P.L. (1986³). *Teachers' thought processes*. In M. C. Wittrock. *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Clark C. M., Yinger R.J. (1979). *Three studies of teacher planning*. (Research Series 55). East Lansing MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Cortelazzo M., Cortelazzo M.A. (a cura di). (2004). *DELI. Dizionario etimologico della lingua italiana. L'Etimologico minore*. Bologna: Zanichelli.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (a cura di) (2007). *Il mentore*. Milano: FrancoAngeli.
- Fayol M., Monteil J.M. (1988). The notion of script: from general to developmental and social psychology. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 8, pp. 335-361.
- Fele G. (2002). *Etnometodologia. Introduzione allo studio delle attività ordinarie*. Roma: Carocci.
- Giddens A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: il Mulino.
- Goffinan E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino.
- Goodman J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: a study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), pp. 121-137.
- Guasti L. (1998). *Modelli di insegnamento*. Novara: Istituto Geografico De Agostini.
- Jedlowski P. (2005). *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*. Bologna: il Mulino.
- Joyce B. R. (1978-1979). Toward a theory of information processing in teaching. *Educational Research Quarterly*, 3 (4), pp. 66-77.
- Laneve C. (2003). *La Didattica fra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa*. Trento: Erickson.
- Laneve C. (2010). *Dentro il fare scuola. Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Marcel J. F., Olry P., Rothier-Bautzer E., Sonntag M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp. 135-170.
- March J. G., Simon H. A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- Morgese F., Vinci V. (2010). *Performascienza. Laboratori teatrali di storia della scienza a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Morine-Deshimer C. (1978-1979). Planning and classroom reality: an in-depth look. *Educational Research Quarterly*, 3 (4), pp. 83-99
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Nelson R. R., Winter S. G. (1982). *An evolutionary theory of economic change*. Cambridge MA: Belknap Harvard Press.
- Nespor J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4) In D. C. Berliner, R. C. Calfee. *Handbook of educational psychology* (pp. 317-328). New York: Macmillan.

- Nuzzaci A. (2009). La riflessività nella progettazione educative: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Rivista Sird. Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2/3, p. 59-75.
- Perla L. (2005). *L'intervista per dire della pratica*. In C. Laneve. *Analisi della pratica educativa* (pp. 80-100). Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Ruggerone L. (2000). *Parlare per vivere: linguaggio ed esperienza nell'etnometodologia*. Milano: Franco-Angeli.
- Schank R. C., Abelson R. P. (1977). *Script, plans, goals and understanding*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schutz A. (1979). *Saggi sociologici*. Torino: UTET.
- Shavelson R. J., Stern P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behaviour. *Review of Educational Research*, 51 (4), pp. 455-498.
- Sparti D. (2002). *Epistemologia delle scienze sociali*. Bologna: il Mulino.
- Stronge J. H., Tucker P. D., Hindman J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), pp. 97-98.
- Tomasucci Fontana L. (1997). *Far Lezione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tsui A. (2003). *Understanding expertise in teaching: case studies of second language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Vermersch P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci.
- Vinci V. (2010). *Le routine degli insegnanti. Prospettive di indagine*. In F. Damato, D. Salamida, A. Schiedi, V. Vinci. *La pratica di insegnamento. Nuovi percorsi di lettura* (pp. 41-87). Roma: Carocci.
- Yinger R. J. (1977). A study of teacher planning: description and theory development using ethnographic and information processing methods (Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing).
- Yinger R. J. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, 28 (3), pp. 163-169.
- Zamarian M. (2002). *Le routine organizzative. Percorsi di apprendimento e riproduzione*. Torino: UTET.

