

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata**

**Corso di laurea in
SCIENZE SOCIOLOGICHE**

*Non si ricorderanno cosa hai detto, ma
come li ha fatti sentire.*

*Le dinamiche comunicative in un'aula
universitaria*

Relatore:

Prof. La Mendola
Salvatore

Laureanda:

Sara Drali

Matricola

A.A. 2021/2022

n.1149894

INDICE

Introduzione	5
1. Capitolo – Ricognizione della letteratura.....	7
La comunicazione in ambito universitario	
1.1. <i>La comunicazione: Lo sguardo delle discipline umanistiche alla comunicazione.....</i>	<i>7</i>
1.2. <i>La comunicazione in aula universitaria: Le caratteristiche della forma comunicativa.....</i>	<i>12</i>
1.3. <i>Le emozioni come veicolo all'apprendimento.....</i>	<i>21</i>
1.3.1. <i>Regole del sentire e regole di espressione.....</i>	<i>30</i>
2. Capitolo – Disegno della ricerca.....	33
Alla ricerca... di entusiasmo!	
2.1. <i>Domanda di ricerca.....</i>	<i>33</i>
2.2. <i>Obbiettivi della ricerca.....</i>	<i>34</i>
2.3. <i>Metodi e strumenti di costruzione del materiale di ricerca.....</i>	<i>34</i>
2.4. <i>Popolazione di riferimento.....</i>	<i>41</i>
2.5. <i>Difficoltà sul campo e cambiamento di percorso.....</i>	<i>42</i>
3. Capitolo – Interpretazione dei risultati.....	45
Le lezioni universitarie, tra ribalta e retroscena	
3.1. <i>Lezione generale.....</i>	<i>45</i>
3.1.1. <i>Prima lezione – Generale.....</i>	<i>45</i>
3.1.2. <i>Perché gli studenti vengono a lezione?.....</i>	<i>51</i>
3.1.3. <i>Ultima lezione – Generale.....</i>	<i>53</i>
3.1.4. <i>Lezione più bella – Generale.....</i>	<i>59</i>
3.1.5. <i>Lezione meno riuscita – Generale.....</i>	<i>63</i>
3.2. <i>Scatola interazionale.....</i>	<i>66</i>
3.3. <i>Lezione Gambarotto</i>	<i>71</i>
3.3.1. <i>Aspettative.....</i>	<i>71</i>
3.3.2. <i>Che lezione trovano gli studenti?.....</i>	<i>73</i>
3.3.3. <i>Che lezione vogliono gli studenti?.....</i>	<i>75</i>
Conclusioni	79
Bibliografia	83
Appendice	87
Ringraziamenti.....	101

Introduzione

Il tema della comunicazione è un elemento cruciale alla base dell'interazione in qualsiasi contesto.

Cosa si intende realmente con comunicazione efficace e che effetto fa questa in un'aula universitaria? Come gli studenti reagiscono a tale tipo di comunicazione? Che feedback riceve colui che utilizza un certo tipo di comunicazione? E quindi, prima ancora, come si dà forma a tale comunicazione e quali sono gli elementi per costruirla?

Queste sono le domande che hanno dato avvio alla mia ricerca.

Tale lavoro si propone di studiare le dinamiche della comunicazione all'interno di un'aula universitaria. Ho, così, osservato da vicino il modo in cui si svolge una lezione e come viene riprodotta attraverso docente e studente, mettendo il focus esclusivamente sul loro modo di comunicare a tutto tondo.

Per cominciare questa ricerca, ho svolto delle osservazioni partecipanti a lezioni universitarie a cui ho partecipato esclusivamente come osservatrice "coperta". Successivamente ho realizzato delle interviste dialogiche per avere maggior informazioni e racconti da parte degli studenti.

Le informazioni raccolte da tale ricerca sono state analizzate e comparate con la letteratura sociologica di riferimento.

La tesi si compone di tre capitoli.

Il primo capitolo esplora gli elementi che compongono la comunicazione in un'aula universitaria e come questi interagiscono tra di loro. Con l'obiettivo di evidenziare, non semplicemente il fine della comunicazione, ma dar importanza a quelle che sono le emozioni che si creano e diffondono in aula sottoforma di esperienza creata da colui che dirige il ritmo in aula.

Il secondo capitolo è principalmente metodologico, dove potremmo vedere come questa ricerca è nata ed è stata costruita. Quindi esploreremo le domande e gli obiettivi di ricerca, passando poi per le metodologie utilizzate

per dar forma a questo studio, sottolineando e dando importanza alla popolazione di riferimento che ha dato vita a tutto ciò, ed infine esponendo le difficoltà sul campo.

Nel terzo capitolo cercheremo di dar risposta alla domanda di ricerca, attraverso le osservazioni e le interviste poste agli studenti. Dove andremo ad analizzare i diversi punti di vista rispetto alla comunicazione in aula universitaria.

Infine, dopo aver analizzato le lezioni sulla quale è stata fatta la ricerca, cercherò di dar risposta e definire cosa si intenda per lezione entusiasmante, come si crea e con quali condizioni per dar vita ad un'esperienza ricca di stimoli.

1. Capitolo – Ricognizione della letteratura

La comunicazione in ambito universitario

1.1. La comunicazione: Lo sguardo delle discipline umanistiche alla comunicazione

In questa tesi andremo ad analizzare il tema della comunicazione dal punto di vista universitario, cioè esploriamo quali sono e come si formano le dinamiche comunicative all'interno di una lezione universitaria osservando da vicino studenti e docente.

Innanzitutto, cosa intendiamo con comunicazione?

Gallino (1978) la descrive così:

“Un trasferimento di informazioni codificate – cioè segni espressioni o rappresentati stabilmente un dato oggetto fisico o mentale in base a certe regole – da un soggetto ad un altro, mediante processi bilaterali di emissione, trasmissione, ricezione, interpretazione in quanto una RELAZIONE SOCIALE nel corso della quale due o più soggetti arrivano a condividere particolari significati. La sociologia analizza l'influenza che i processi di comunicazione hanno sugli stati interni e sul comportamento di collettività di ogni genere, dal piccolo gruppo alla società con particolare riguardo a quelli che si configurano come SISTEMI SOCIALI, e reciprocamente, il modo in cui i processi di comunicazione si strutturano, evolvono, si differenziano, ossia vengono determinati dalla struttura, dallo stato contingente e dai mutamenti interni ed esterni di una determinata collettività” (Gallino 1978, p. 133).

In questo elaborato, quindi, affronteremo la situazione sociale nella quale si svolge una lezione universitaria dal punto di vista della comunicazione.

Osserveremo l'influenza che tale condizione dà vita a dei comportamenti non verbali dei corpi e dello spazio intorno. Esploreremo i significati nascosti dietro al modo di esprimersi degli individui, all'interno di un determinato contesto che richiede un controllo corporeo non indifferente, ma che rimane "naturale" per coloro che adeguano sé stessi al momento sociale richiesto.

Successivamente viene approfondita la forma comunicativa dal punto di vista degli studenti e di conseguenza la loro ricezione. Quindi come quest'esperienza evolve generando energia, emozioni, cultura, atteggiamenti, gesti e simboli che vanno a definire una lezione universitaria prestando attenzione ai piccoli dettagli.

Perciò tale ricerca è utile per il contributo che può apportare in primis alla comunicazione all'interno dell'istituzione universitaria, secondariamente per i docenti, cioè gli attori che danno vita e dirigono la lezione e poi per coloro che sono appassionati allo studio e all'approfondimento di questa materia.

Attraverso questa tesi voglio sottolineare la rilevanza di questo tema all'interno dell'ambito universitario per: (a) le dinamiche di costruzione dei processi comunicativi per gli studenti (b) il corpo come elemento di trasmissione del sapere (c) la costruzione delle emozioni nel processo comunicativo (d) le emozioni come veicolo alla cultura e accesso all'apprendimento.

Alla base del tema della comunicazione, quindi, abbiamo l'interazione, cioè quando comunichiamo, ci affidiamo al linguaggio e alle conoscenze condivise con gli altri per far intendere il nostro pensiero (Blumer; 1969/1986).

Perciò all'interno di questo processo, è necessaria l'intersoggettività, cioè la condizione per il quale le persone interpretano nello stesso modo la conoscenza o la realtà di un'esperienza. Ma prima ancora, per condividere la stessa visione del mondo, è fondamentale il processo di socializzazione, attraverso il quale le persone vengono a conoscere le norme basilari, valori,

credenze e comportamenti della propria cultura. Di solito tale processo avviene quando l'individuo viene inserito all'interno della società, sin dall'infanzia.

Quindi attraverso l'interazione gli individui sono costantemente impegnati a interpretare significati. Per questo motivo può essere utile introdurre i concetti dell'interazionismo simbolico: "la teoria sociale che si concentra su come le persone utilizzino i simboli condivisi e costruiscano la società come risultato delle proprie interazioni quotidiane" (Croteau D., Hoynes W., 2015, p. 23).

Questo approccio è così definito perché pone il focus dell'attenzione sull'interazione, cioè l'elemento fondante dell'ordine sociale e unità di analisi dell'indagine sociologica (La Mendola, 2007):

"L'interazione è simbolica in quanto si avvale dei significati che sono disponibili agli attori per orientare il loro agire" (Ciacci, 1983, p. 18-19).

Blumer spiega questo concetto con tre premesse:

1. Gli umani agiscono nei confronti delle cose sulla base dei significati che tali cose hanno per loro
2. Il significato di tali cose è derivato dall'interazione sociale che il singolo ha con i suoi simili
3. Questi significati sono elaborati e trasformati in un processo interpretativo messo in atto da una persona nell'affrontare le cose in cui si imbatte (Blumer, 1969, p.1).

In questo caso ho deciso di utilizzare l'interazionismo simbolico proprio perché enfatizza le interazioni a livello microsociologico, e quindi pone l'attenzione sulle azioni quotidiane dell'individuo. Queste nel tempo, si solidificano e vanno a costruire dei modelli comportamentali ricorrenti, dette anche abitudini, che regolamentano la routine quotidiana, dando così un ordine sociale. Perciò questa corrente osserva e analizza le modalità attraverso

il quale, il singolo individuo attribuisce significato alle proprie azioni e a quelle degli altri dando senso al proprio mondo.

Osservando, quindi, le dinamiche comunicative all'interno di un'aula universitaria, possiamo delineare che grazie all'interazionismo simbolico si possono analizzare le azioni degli attori sociali (docenti e studenti) in tale situazione. E quindi approfondire il senso da loro stessi attribuito e percepito e come questo costruisce una realtà, che si consolida in ordine sociale, dando vita a determinate norme, comportamenti, aspettative.

Secondo Mead, gli individui diventano esseri sociali attraverso la comunicazione, la quale si fonda a sua volta su un repertorio di simboli.

Di conseguenza gli individui, come gli studenti e i docenti, partecipano alla costruzione della definizione delle situazioni che vivono e danno loro un senso.

“La definizione della situazione è uno dei concetti cardine su cui si fonda l'interazionismo simbolico: si tratta del processo in cui attribuiamo etichette, ovvero quello che Schütz definisce <<tipizzazione>>” (Migliore 2007, p. 66).

All'interno di un'aula universitaria quindi, gli attori sociali, per costruire e dar un senso a quello che stanno vivendo, definiscono la situazione attraverso degli elementi che contribuiscono a dar forma all'interazione.

Questi elementi spesso danno *ordine sociale* e permettono di chiarire e circoscrivere la situazione per quello che si sta svolgendo. Cioè, all'interno dell'interazione rituale c'è il significato letterale delle parole, la centralità del discorso, e questa spesso è fondamentale per determinati rituali, come potrebbe essere per esempio la messa, le conferenze e le lezioni universitarie. Mentre in altre occasioni tali elementi, potrebbero non essere la centralità del discorso quanto piuttosto il modo con cui tali parole interagiscono con altri elementi per dar forma all'interazione, e quindi collocare il discorso all'interno di un quadro ben definito, perciò comprendere il senso all'interno delle

dinamiche interattive di tipo rituale. Come dice Goffman quindi di non scambiare il dito per la luna. (La Mendola; Sterchele 2007).

Gli attori sociali, in questa tesi gli studenti e i docenti, prima di interagire tra di loro, sono coinvolti in un sistema di relazioni che nel tempo si costituisce e dà forma ed energia all'aula universitaria, dando vita quindi ad una determinata categoria sociale. Perciò ogni categoria viene classificata e definita attraverso un'azione rituale che ci permette di qualificare la relazione, cioè stabilirne la forma.

Georg Simmel definisce la sociologia delle forme attraverso due concetti:

1. Effetto reciprocità, cioè tutti gli elementi che compongono la realtà sono in costante relazione gli uni con gli altri e si influenzano a vicenda
2. Processo di socializzazione, cioè le forme di reciprocità tra gli individui sono azioni rituali che esprimono la realtà sociale e la cristallizzano in rappresentazioni simboliche che costituiscono la cultura dei gruppi, istituzioni e società (Sterchele, 2007).

Quindi per il sociologo tedesco "la vita è un fluire incessante che si cristallizza in forme" e "la società non esiste se non nelle vicendevoli interazioni tra gli esseri umani" (Simmel 1901).

Di conseguenza analizzare le dinamiche comunicative in un'aula universitaria significa prendere in considerazione, non solo esclusivamente le forme comunicative, bensì osservare e studiare le relazioni tra i differenti ruoli. Prendere in considerazione come questi interagiscono tra loro e generano definizioni delle situazioni. In questo modo, danno forma a nuova cultura che si cristallizza in un nuovo ordine sociale, in continuo mutamento rispetto alla situazione che gli attori sociali interpretano attraverso simboli cui sono stati socializzati nel tempo.

1.2. La comunicazione in aula universitaria: Le caratteristiche della forma comunicativa

Erving Goffman si è soffermato a lungo sullo <<studio naturalistico del riunirsi e del trovarsi insieme degli esseri umani, cioè le forme e le occasioni di interazione faccia a faccia>> (Goffman,1981, p. 218).

Una lezione universitaria è una forma di interazione tra uno e più soggetti come in una riunione o un convegno. Sono situazioni tipiche in cui si realizza una comunicazione di tipo frontale e attraverso questa si riproducono delle dinamiche che vanno a evidenziare dei ruoli e definirli costantemente.

Goffman afferma che:

“Una conferenza è una istituzionalizzata e prolungata presa del diritto di parola in cui un parlante comunica le sue idee su un tema (...) Lo stile è tipicamente serio e leggermente impersonale, poiché l'intento principale è quello di produrre una comprensione tranquillamente meditata, piuttosto che un semplice divertimento, un impatto emotivo o un'azione immediata” (Goffman 1981, p.222).

In questa definizione possiamo trovare alcuni elementi che costruiscono la base della conferenza e la lezione universitaria può essere considerata una particolare modalità di conferenza.

In primis è una situazione sociale e come tale si riuniscono un certo numero di persone, che in compresenza fisica hanno un focus di attenzione comune determinato dal conferenziere, cioè colui che detiene la comunicazione e ha il maggior diritto di parola rispetto al pubblico.

Una prima caratteristica indicata da Goffman è quella dell'accesso, cioè il fatto di aver la possibilità di aderire fisicamente all'evento e avere l'esclusiva, limitata solamente a coloro che partecipano.

Il conferenziere in tale occasione avrà modo di performare di fronte al pubblico e attraverso questo aprire e rivelare il proprio self in chiavi di lettura e per mezzo di espedienti vocali e ammissioni parentetiche non presenti sotto forma di testo.

In questo caso il parlante è una figura significativa; l'accesso a tale figura ha un carattere rituale, nel senso durkheimiano di offrire ai pubblici un contatto preferenziale con un'entità di valore (Goffman, 1981, p.223).

Per il pubblico presente, quindi, è più importante il modo con il quale si sviluppa l'interazione anziché il contenuto del quale si parla.

Pertanto, un elemento fondamentale delle conferenze, l'attenzione del pubblico, è spesso rivolta al conferenziere in sé anziché al tema. Goffman dice:

“(...) Naturalmente vi è molto di vero nell'osservazione che il pubblico è catturato malgrado il testo e non a causa di questo; in effetti il pubblico segue in modo intermittente, immergendosi e riemergendo dall'ascolto del tema delle conferenze, aspettando gli effetti speciali che lo catturino e lo facciano piombare momentaneamente in ciò che viene detto – effetti che in quell'occasione non devono tanto specificare quanto produrre” (Goffman, 1981, p.224).

Quindi paragonando la lezione universitaria ad una conferenza, possiamo dire che il docente, quindi il parlante della situazione, colui che dirige le danze e scandisce il ritmo della lezione, in base alla performance che mette in atto avrà dei risultati differenti. Voglio evidenziare il fatto che le capacità e la performance del parlante spesso fanno la differenza sul pubblico, in tal caso gli studenti. Il contenuto rimane sullo sfondo, comunque importante, ma le abilità che mette in campo il docente spesso possono influire (positivamente o negativamente) sul risultato finale e quindi l'apprendimento dello studente.

Perciò diventa interessante osservare e studiare tale tema per fare esperienza sul campo per poi esaltare i risultati migliori di apprendimento. In

questo modo, sarà possibile evidenziare quali sono le competenze da mettere in atto per ottenere il massimo dell'attenzione degli studenti.

Prendendo parte ad una conferenza si sottolinea il fatto di far parte di un determinato gruppo o come definisce Max Weber *ceto*¹, dove con *ceto* si intende “un effettivo privilegiamento positivo o negativo nella considerazione sociale” (Weber 1922, p. 303). Perciò secondo Goffman una delle caratteristiche della conferenza è l'esser “un'occasione celebrativa” del conferenziere come esponente di un *ceto* davanti al quale mantiene una reputazione.

Per mantenerla di fronte ad un pubblico deve possedere tacitamente di capacità sceniche senza le quali non deterrebbe la stessa faccia. Come osserva Goffman “le interazioni faccia a faccia di tipo focalizzato, siano queste dei giochi, delle attività collettive delle rappresentazioni teatrali, o delle conversazioni hanno successo o falliscono come interazioni nella misura in cui i partecipanti sono catturati e si lasciano trasportare nella speciale sfera di realtà generata da tale attività. La stessa cosa avviene per le conferenze” (Goffman, 1981, p. 223).

Dunque, all'interno di una lezione universitaria il docente deve avere determinate competenze sceniche per performare di fronte agli studenti, coloro che, se attratti da tale attività, mantengono una soglia di attenzione alta e valutativa di colui che sta dando ritmo alla lezione. Quindi per mantenere la sua reputazione e la sua faccia, metterà in atto determinati comportamenti e un certo contegno per far procedere la comunicazione e non compromettere la rappresentazione.

Durante la rappresentazione è bene osservare che ci sono degli elementi dissonanti con l'attività in atto.

¹ Max Weber definisce *ceto* <<si deve intendere un effettivo privilegiamento positivo o negativo nella considerazione sociale, fondato sul modo di condotta della vita e perciò sulla specie di educazione formale (...) e sul prestigio derivante dalla nascita o dalla professione>>.

Goffman sottolinea che “Come fonte di rumore può derivare dal fatto che i conferenzieri posseggono un corpo ed esso può facilmente produrre effetti visivi e sonori non connessi col flusso verbale che possono costruire elementi di distrazione” (Goffman, 1981, p. 225).

Nello svolgimento di una lezione universitaria, quindi, inconsapevolmente il corpo del docente si adegua alla situazione e in certe occasioni potrebbe costituire elementi di distrazione per il suo pubblico, il quale anch'esso adegua il proprio fisico all'ambiente legandosi ad una sedia, a volte un banco dietro il quale stare e mantenere sotto controllo.

Elias (1939) sottolinea come i comportamenti degli individui siano basati per la maggior parte sulla repressione e sul dominio delle pulsioni, dei sentimenti, delle passioni; processo che si è sviluppato con la civilizzazione.

Mentre Goffman, evidenzia con enfasi la necessità del controllo, quindi la naturalezza delle movenze di un corpo in una situazione, che ha dei bisogni, le azioni di un corpo vivo. La stessa attenzione la pone anche nel linguaggio del parlante.

Il linguaggio è un'altra caratteristica fondamentale all'interno delle conferenze o lezioni universitarie. E spesso risalta coloro che utilizzano un determinato stile comunicativo.

“L'eleganza del linguaggio può essere presa come una prova non solo dell'intelligenza del parlante ma anche del fatto che egli mette tutta la sua capacità e intelligenza nel compito che sta svolgendo” (Goffman, 1981, p. 252).

Secondo Collins “il linguaggio segnala una tendenza a una concezione elitaria della cultura (...) stabilisce requisiti occupazionali che giocano a proprio favore e discriminano quelli che non usano il suo vocabolario (...) facendo in tal modo danno vita a una <<retorica esoterica>> che serve a tenere a debita distanza i profani” (Collins, 1980, p. 86 – 87).

Perciò l'utilizzo di un certo stile comunicativo crea delle distanze tra ceti (per dirla alla Max Weber) e determina quindi il mantenimento dei confini tra gruppi.

Un esempio avviene proprio all'università attraverso la formalizzazione dell'oralità che crea stratificazione sociale tra diversi gruppi, come potrebbe essere quelli che studiano materie umanistiche rispetto a coloro impegnati in materie scientifiche.

Infatti, Bernstein (1973) definisce "codice elaborato" il tipo di linguaggio utilizzato all'interno di ambienti accademici, come elemento che si stacca dalla struttura sociale e prevale su di essa. Per Mary Douglas (1979) questa forma di linguaggio diventa centrale per i gruppi sociali che si modellano attorno a questo, proprio in ambito universitario.

Quindi l'elemento del linguaggio diventa un indicatore del gruppo sociale di riferimento attraverso il quale si determinano dei confini e si avvicinano o allontanano i vari soggetti dai fondamenti della propria socializzazione.

Dunque, in ambito universitario si possono osservare le dinamiche comunicative tra studenti, tra studente e docente, tra docenti e a vari livelli di struttura sociale, secondo il ruolo e la reputazione da mantenere in un determinato ambiente.

Di conseguenza all'interno di conferenze e lezioni universitarie attraverso il linguaggio vengono fatti giochi di prestigio per mantenere sia la reputazione che rispecchia il proprio comportamento consono alla situazione.

E per creare tale situazione vi è un'organizzazione che partecipa a tali giochi di prestigio, i quali contribuiscono non solo alla riuscita della conferenza, ma anche a stabilire e mantenere un certo ordine sociale.

Perciò il conferenziere quando sale sul palco non rappresenta esclusivamente sé stesso, le sue capacità ed il suo corpo ma rappresenta anche l'organizzazione che lo ha convocato.

Pertanto, in una lezione universitaria il docente non rappresenta solamente sé stesso e le sue competenze, ma si prende carico di rappresentare anche l'istituzione universitaria e quindi ha una grande responsabilità in due direzioni: verso gli studenti e quindi l'insegnamento che trasmette, e verso l'università rispettando determinate norme, comportamenti e il suo ruolo.

Ma secondo Goffman, oltre alla trasmissione la conferenza è una situazione che serve a riprodurre un self, un'occasione celebrativa che consente di "cristallizzare" ulteriormente i ruoli di chi è il pubblico e di chi è sul palcoscenico.

Una parte importante della definizione della situazione la fanno coloro o colui che detengono il turno di parola attraverso il controllo del proprio corpo e del proprio linguaggio. La cura della presentazione del testo, che questo sia imparato o scritto è fondamentale e perciò tiene anche conto delle digressioni, come le chiama Goffman i "footings"² di esecuzione. Cioè le conferenze sono basate sull'illusione del parlato spontaneo, quindi al parlante viene richiesta l'abilità di rendere il più fluida possibile l'esposizione; proprio per questo intervengono i "footings", cioè quel genere di digressioni che permettono al parlante di specificare meglio quello che viene detto. Perciò anch'essi sono preparati appositamente e vanno gestiti dal conferenziere in modo da non compromettere la definizione della situazione e la propria faccia.

"Comparativamente parlando, la conclusione di una conferenza costituisce una via di mezzo tra la chiamata alla ribalta, che permette finalmente ad un attore teatrale di presentarsi al pubblico svestito del personaggio che ha rappresentato, e la coda per mutuare un termine dalla stampa" (Id., p. 233-234).

² Goffman individua tre tipi di *footings*: la ripetizione di quello che è stato detto attraverso parole o immagini, le parentesi di approfondimento o riflessione e i commenti parentetici.

Quindi le lezioni universitarie vengono preparate a priori, ma non si intende solo esclusivamente il testo, ma anche la performance attraverso la quale il docente metterà in scena sé stesso di fronte ad un pubblico, fino al momento che avrà finito la sua parte e potrà tornare a svestirsi in parte del suo ruolo, finché rimane all'interno dell'istituzione.

Ma in ambito universitario, secondo Goffman la dimensione celebrativa è meno marcata rispetto a delle conferenze esterne, in quanto le lezioni sono definite come momenti di trasmissione di informazioni:

“una ulteriore caratteristica: gli ascoltatori possono essere resi ufficialmente responsabili dell'apprendimento di quel che viene detto, una condizione che incide profondamente sul carattere rituale delle esecuzioni. Ad esempio, si possono prendere appunti e il conferenziere facilita in ogni modo questa attività, in quanto lo studente preferisce andare via con una sintesi dell'avvenimento piuttosto che con l'esperienza di esso” (Id., p. 226).

Le lezioni universitarie, come dicevo, hanno delle caratteristiche molto affini con le conferenze, ma, hanno una finalità diversa, cioè la dimensione dell'esperienza dell'interazione, nella maggior parte dei casi viene meno. Il che significa che la loro funzione sta principalmente nel <<passare informazioni>>. Quindi l'avvenimento non viene vissuto come momento di incontro tra docente e studente, perché questo con il tempo diventa un rituale d'interazione passivo, ma piuttosto diventano più importanti le informazioni in sé, come il prendere appunti.

Spesso gli studenti vivono le lezioni, sentendosi obbligati ad andarci. Così la lezione diventa l'esatto contrario di un'occasione celebrativa, ma piuttosto prendono vita le interazioni tra studenti o altro genere di attività. Come il chiacchierare tra compagni o giocare a carte.

Pennac (Pennac, 1999, p. 71) osserva da un'altra prospettiva le lezioni universitarie: queste possono essere viste come una <<reale voglia di trasmettere>> non nel senso di dare informazioni, bensì nel senso di <<vivere un'esperienza>>. Il senso di trasmettere, di mettere tra, dove non prevalgono le capacità istrioniche (per dirla alla Goffman) del docente, ma piuttosto una messa in relazione profonda tra le parti.

I docenti coinvolgenti (come li chiamo io), si trovano a contrastare una routine dei modelli organizzativi della formazione che danno per scontato, prescrivono forme di interazione volte alla passivizzazione del pubblico studentesco.

Perciò una buona parte di docenti universitari e non, normalizza il fatto che le lezioni siano esclusivamente funzionali alla trasmissione di informazioni, quando invece potrebbero dar vitalità alla lezione, facendo vivere un'esperienza da condividere con gli stessi studenti, che grazie all'emozione possono portar a casa un riscontro completamente differente della lezione, e questo potrebbe esser anche più utile per la comprensione del sapere in sé.

Per comprendere meglio questa prospettiva Duranti riporta le parole scritte da G.H. von Wright (von Wright, 1984, pp.15-16) riguardo le lezioni di Wittgenstein:

“(...) Come ci si potrebbe aspettare, le sue lezioni erano considerevolmente <<non- accademiche>>. (...) Non leggeva da un manoscritto o dalle note. Egli *pensava* davanti alla classe. L'impressione era quella di una concentrazione tremenda. L'esposizione di solito suggeriva una domanda, a cui il pubblico avrebbe dovuto cercare di rispondere. Le risposte a loro volta diventavano dei punti di partenza per dei nuovi pensieri che portavano a nuove domande. Dipendeva in larga misura dal pubblico che la discussione diventasse fruttuosa

e che si mantenesse il filo del discorso dall'inizio alla fine di una lezione e da una lezione all'altra" (Duranti, 2001, p. 149).

Quindi una lezione di questo genere si sviluppa in uno spazio- temporale delimitato andando a definire il <<qui e ora>>, dove il pubblico percepisce di avere un "accesso preferenziale alla mente dell'autore reso possibile dall'ascolto vivo" (Id., p. 253).

Perciò abbiamo due visioni principali delle lezioni universitarie, la prima dove gli studenti vengono principalmente a lezione percependole come un obbligo di apprendere informazioni per poi riportarle; la seconda gli studenti che vengono a lezione con l'intento di <<vivere un'esperienza>> e quindi portare loro stessi ad una consapevolezza differente rispetto alle informazioni prese, ma elaborarle in modo riflessivo e continuativo rispetto ad altre lezioni. Quindi, in tal senso, il docente che forma questa seconda tipologia di studenti ha un obiettivo più grande, cioè il fatto di ampliare le loro vedute (e la sua stessa con il loro aiuto) attraverso dei meccanismi di interazione collaborativa al fine di sviluppare nuove riflessioni e nuova conoscenza, così da coinvolgere gran parte del proprio pubblico e farlo partecipare attivamente alla scena in atto.

Dunque, concludendo, le dinamiche comunicative in aula universitaria sono interessanti oltre all'osservazione in sé, ma soprattutto per studiare e percepire il <<non detto>>.

"Essa viene vista come una situazione che serve a riprodurre un self, è un'occasione celebrativa che consente di <<crystallizzare>>, ossia confermare nella loro forma i ruoli di chi è tra il pubblico e chi è sul palcoscenico. In tali circostanze la comunicazione viene spesso gestita in modo ferreo nella parte verbale e in quella corporea. Goffman stesso osserva le potenzialità del non detto nella comunicazione" (D'Ambros 2007, p. 413).

1.3. Le emozioni come veicolo all'apprendimento

La tonalità emozionale all'interno delle lezioni universitarie è un elemento di cruciale importanza nella trasmissione del sapere.

Come abbiamo visto precedentemente le lezioni accademiche sono molto affini alle conferenze. In questo paragrafo voglio osservare più nello specifico le emozioni e quindi l'energia che si genera in un'aula: come questa viene creata, trasmessa e riprodotta in un determinato rituale, cioè all'interno di una lezione universitaria.

Per osservare questa dinamica, Randall Collins interpreta Durkheim così "il rituale durkheimiano può essere considerato come una sorta di batteria sociale, un meccanismo che produce energia necessaria a tener vivi i legami collettivi e le relazioni sociali" (Collins 1988, p. 12).

Durkheim definisce il concetto della religione dell'umanità, cioè la società si tiene insieme attraverso la condivisione di valori comuni, per far questo è necessario che gli individui esprimano la propria affettività individuale rivolgendola verso gli altri. Per dare forma a questo è necessario partecipare ed incontrarsi a cerimonie, celebrazioni e riti di socialità.

In realtà, Durkheim vuole indagare il concetto di società e capire quale sia il suo collante sociale. Quindi attraverso lo studio della religione osserva che ci sono delle norme veicolate dal sistema stesso che impongono un autocontrollo emotivo a coloro che partecipano ai riti, ma d'altro canto incoraggiano il manifestare di alcune emozioni.

"In breve: l'autocontrollo e l'autodisciplina sono considerati da Durkheim importanti, se non più delle emozioni collettive (...)" (Pickering 2006, p. 142).

Perciò secondo Durkheim (1912) il rituale consiste nel raggruppamento di più persone in un medesimo luogo. E tale forma di aggregazione genera una carica emozionale che cresce man mano che le persone aumentano di numero e agiscono regolatamente secondo precise prescrizioni implicite o esplicite.

Per il sociologo francese, il rito religioso svolge dunque un ruolo principale di controllo ed integrazione sociale. Permette che la manifestazione di emozioni si trasformi in un'energia comune creatrice di coscienza collettiva e coesione sociale tra i membri che partecipano all'evento (Cerulo 2019).

“L'eccitazione aumenta mentre viene espressa, e trasporta coloro che partecipano al rituale in un mondo diverso da quello della routine quotidiana, trasmettendo loro la sensazione di essere a contatto con qualcosa di <<sacro>> che essi stessi contribuiscono a creare. L'armonizzazione dei gesti, ossia la loro progressiva sincronizzazione ritmica, trasforma i sentimenti individuali in sentimenti collettivi e fa sì che i membri del gruppo riunito si sentano parte di una comunità morale” (Sterchele, 2007, p. 12-13).

Perciò coloro che partecipano ad un rituale danno forma alla dimensione del sacro attraverso le loro emozioni e la loro energia, che unite generano una comunità morale.

“La società è dunque costruita su tali catene di interazioni rituali che si basano sulla condivisione delle emozioni individuali e che, a loro volta, ne generano di collettive” (Collins 1987, p. 181-192).

Queste interazioni rituali diventano dei laboratori di emozioni: ne permettono la manifestazione e, nello stesso tempo, ne favoriscono la formazione di ulteriori attraverso la partecipazione dei soggetti all'interazione (Cerulo 2019).

Il modello analitico di Collins (Id., p. 243-249), è interessante perché permette di riconoscere gli elementi che danno forma al rituale. Egli afferma che è possibile riconoscere un rituale individuando un contesto con queste caratteristiche: la compresenza fisica di un gruppo di persone, la loro condivisione consapevole di un focus d'attenzione, una tonalità emozionale comune e degli oggetti sacri che rappresentano l'appartenenza al gruppo.

Successivamente tutto ciò genera aumento di fiducia ed energia emozionale di coloro che condividono tale rituale e rispettano i simboli e nascita di rabbia e punizioni per coloro che non rispettano tali oggetti sacri. Un esempio è quando qualcuno disturba in aula.

Quindi effettivamente all'interno di conferenze e lezioni possiamo osservare una determinata *liturgia* che prescrive determinati comportamenti da rispettare, riferiti a dei simboli riconoscibili alla collettività e tale programma viene ripetuto periodicamente.

Così come capita in aula, vengono incoraggiati determinati tipi di atteggiamenti, i quali vengono condivisi dalla comunità degli studenti, mentre altri vengono repressi, o addirittura vengono espressi successivamente alla lezione. E quindi anche il senso temporale è un elemento importante che determina la costruzione sociale di determinate emozioni. Un esempio sono gli studenti che non hanno il coraggio (emozione) di fare una domanda di fronte a tutti e di conseguenza essendo che questa pulsione potrebbe essere più o meno forte, pongono tale questione a fine lezione, in uno spazio riservato.

D'altro canto, chi non rispetta queste aspettative normative e valori condivisi, viene visto come deviante e di conseguenza la collettività reagisce con emozioni negative.

Dunque, possiamo riscontrare un tipo di tonalità emozionale regolamentata dal contesto stesso. Durkheim la definirebbe come "*effervescenza collettiva*" cioè quel sentimento che ravviva/scalda il legame tra gli individui riuniti, caricandolo di energia. Il fatto che questi possano manifestare le proprie emozioni durante il rito collettivo e metterle in comune con gli altri, permette di generare degli individui <<rinnovati>> e di conseguenza una collettività più forte.

Perciò è in tale teoria dell'effervescenza sociale, sono le emozioni a far sì che la società si tenga insieme e allo stesso tempo si rinnovi. Infatti, per Durkheim "il fattore emotivo è ciò che permette la nascita di tale coscienza collettiva fautrice d'integrazione e coesione sociale" (Cuin 2001; cfr Navarini 2005).³

Collins la chiama energia emotiva ed il fatto che questa possa aumentare e rappresenta la fonte del rituale, permette di trascinare e coinvolgere tutti i partecipanti e di creare grazie a questa il collante sociale.

È interessante l'aspetto dell'energia perché questo permette di dar un contorno alla situazione e quindi definirla in quanto tale.

Ma osservando più approfonditamente le lezioni universitarie, queste nella maggior parte dei casi hanno una tonalità emozionale bassa, perché prevale di più l'atteggiamento serio e distaccato da parte del docente.

Quindi il docente svolge semplicemente il suo ruolo adeguandosi alla "trasmissione di informazioni" anziché dar un'esperienza viva, piena di emozioni ed energia agli studenti.

Un esempio ce lo porta D'Ambros (2004) quando intervista una studentessa chiedendole di parlare della sua partecipazione ad una lezione universitaria e lei racconta che le lezioni non sono particolarmente sentite, sono tutte uguali. Quindi in questa situazione possiamo affermare che questo genere di lezione segue una precisa liturgia, dove, la tonalità emozionale viene sovrastata dalla routine quotidiana, ripetendo i comportamenti abituali anziché generare nuova energia.

Ma d'altra parte, secondo Simmel non esiste un individuo moderno che <<non senta>> le proprie emozioni nel corso di un'interazione. Semplicemente

³ Cerulo M. (2019) Sociologia delle Emozioni, il Mulino, Bologna

essendo che queste *cadono* sull'individuo, è lui stesso che decide come utilizzarle nel corso delle sue azioni (Simmel 1908)⁴.

Perciò secondo il sociologo tedesco i fenomeni sociali sono comprensibili ponendo un'attenzione adeguata al ruolo svolto dalle emozioni messe in atto dagli individui nel modo in cui sentono e creano forme di socialità.

La modernità travolge gli individui di informazioni e stimoli e questi potrebbero inficiare la loro capacità di approfondire le interazioni, di emozionarsi, di <<sentire>>. Così Simmel definisce l'uomo *blasè*, cioè colui che attua un comportamento difensivo nei confronti delle sue capacità di riflessione e di emozionalità rispetto agli stimoli, informazioni che caratterizzano la sua quotidianità (Nedelmann 1999, p. 142)⁵.

Perciò come l'uomo *blasè* di Simmel, possiamo immaginare che all'interno di un'aula universitaria spesso gli studenti sono bombardati da informazioni e di conseguenza, tentano di difendersi emotivamente, da tali stimoli, o meglio "*re- agiscono*" attraverso l'intelletto e mettono in campo le emozioni adatte al contesto sociale.

Invece Pennac parlando di Perros, nel suo libro, (1999, p. 73) dimostra che esistono delle lezioni che possono essere *coinvolgenti, animate*, nel senso di avere un'anima e quindi essere vive.

"Ci parlava di tutto *perché non dava per scontato che avessimo una biblioteca in testa*. Ci prendeva per quel che eravamo, dei giovani maturandi incolti che meritavano di sapere. (...) Tutto era lì intorno a noi brulicante di vita (...) Noi stessi ascoltandolo, non avevamo il desiderio di prendere voti, di mettere l'abito talare del sapere. Avevamo voglia di leggere, punto e basta... più leggevamo e più in effetti ci sentivamo ignoranti, soli sulla riva della nostra

⁴ Ibidem

⁵ Ibidem

ignoranza, e di fronte a noi il mare. Ma con lui non avevamo più paura di buttarci (...) “.

Rispetto alla bassa carica emozionale delle lezioni normali, questa è la dimostrazione dell'esatto contrario. Cioè degli studenti attraverso il quale circolava il sapere e l'ignoranza; infatti, come chiamava Perros (il docente in tale citazione) << lezione di ignoranza >>. Questa visione di Pennac mostra una forma nel quale si può << vivere un'esperienza >> anziché limitarsi al semplice senso di dar informazioni. Dove questa *batteria sociale* (Collins 1988) produce un'energia necessaria per far circolare il sapere in modo più vigoroso, attraverso le emozioni ed i sentimenti.

Facendo così Oida (1997, p. 90) utilizza il termine <<accordarsi>>, cioè il fatto di mettersi – in – accordo con il proprio pubblico, trovare una sintonia; quindi, come gli esseri umani suonano insieme dando forma ad un'orchestra, lo stesso avviene per la comunicazione in aula e la sua efficacia nel <<qui e ora>>.

Quindi, la tonalità emotiva utilizzata in aula come a teatro in forma <<tradizionale>> (Goffman), dove l'attore tende ad essere l'istrione che tiene in pugno il pubblico; oppure come con il <<teatro di narrazione>>, cioè dove c'è la messa in relazione con l'altro nel momento in cui dal podio/palcoscenico si parla al pubblico; tale energia viene trasmessa generando un elemento ludico (Schechner). È interessante questa caratteristica perché mostra come il piacere possa portare ad un'esperienza <<formativa>> o trasformativa⁶ (D'Ambros, 2004).

Immergendosi all'interno di una lezione uno studente- spettatore dice:

⁶ Comunicare Interagendo (2007)

“Celestini soprattutto è formativo per la capacità che ha di insegnare divertendosi. Per me poi è come diceva Brecht: <<Non c’è insegnamento e non si impara se non c’è divertimento>>. In questo senso per me lo spettacolo è perfetto, perché per me non fa una morale pesante sulla memoria, sulla storia, non descrive i massimi sistemi in maniera da farti venire i sensi di colpa, lo fa con una leggerezza estrema, con grande capacità di divertire e far sorridere (...) Questo è un gran modo di insegnare e credo che dovremmo cercare di averlo un po' tutti (...) “ (D’Ambros, 2004).

Come diceva Brecht, il piacere favorisce l’apprendimento, ed è proprio questo il punto focale su cui voglio convogliare l’attenzione. Il fatto che le lezioni universitarie nella maggior parte dei casi mantengano un approccio di “distacco razionale” come a difesa dalla contaminazione del coinvolgimento emozionale, quando in realtà l’elemento del piacere porta ad apprezzare il gusto dell’apprendimento e implica anche una partecipazione corporea che permette un’esperienza più profonda (La Mendola 2007).

Per Collins (1992, p. 412-413) il contagio emozionale è un ingrediente cruciale nella produzione di stati rituali di solidarietà (...).

Gli studi di Elias sono rivolti alla comprensione all’evoluzione e al cambiamento delle emozioni nel corso della storia. Quindi ci è utile per comprendere l’espressione delle emozioni in aula e come queste cambiano nel tempo. Il sociologo tedesco, osserva che procedendo nei secoli le forme di comportamento diventano più *raffinate* o *civili*, improntate a un rispetto corporeo secondo le attività professionali svolte. Le espressioni emotive sono anche risultato dell’estrazione sociale dal quale si proviene e misurano anche il loro grado di interazione civile.

All’interno del <<processo di civilizzazione>> Elias individua una forte pressione della società sul singolo, al quale vengono imposte regole di

comportamento ed espressione emotiva sempre più precise, in base ai contesti sociali dove si agisce.

La spiegazione di tale processo è data dal fatto che la differenziazione sociale tra diversi ruoli è sempre in crescita e questo si traduce in rispetto dell'altro. Dove con rispetto si intende che deve essere interiorizzato e messo in pratica attraverso comportamenti ed espressioni emotive.

Questo avviene sempre di più perché anziché farsi guerra, nascono abitudini di scambio e collaborazione.

Perciò l'apprendimento dell'autocontrollo diventa una condizione umana universale e necessaria alla sopravvivenza sociale, soprattutto per le emozioni negative che vengono represses o utilizzate solo in determinati spazi appositi.

Quindi il soggetto inizia realmente ad assomigliare ad un <<attore sociale>> razionale ed emotivo, che mette in atto strategie e tecniche di gestione e di controllo delle emozioni mirate sia al raggiungimento di obiettivi personali, sia al rispetto di regole istituzionali di incontro e di confronto che, nel giro di alcuni secoli, diventeranno una delle principali caratteristiche della sfera pubblica borghese moderna (Cerulo 2014).

Effettivamente se si pensa ai soggetti all'interno dell'aula universitaria, abbiamo due tipi di attori.

In primis gli studenti, coloro che sono vivi ed hanno un corpo con dei bisogni: come, per esempio, il soffiarsi il naso in un momento di silenzio che potrebbe rompere o rovinare la situazione. Perciò questi piccoli comportamenti vengono interiorizzati sin dai primi contatti che si hanno ancora con la scuola; man mano che si cresce questi vengono riprodotti per come la società ha normato e pressato un individuo (socializzato) come uno stampino per non rovinare l'ordine.

Secondariamente anche i docenti devono mantenere un determinato controllo su sé stessi, sul loro abbigliamento e muoversi entro certi spazi, ad

esempio non si può venire a lezione in ciabatte, altrimenti la sua figura professionale rischia di venire meno.

Su certi aspetti il pensiero di Elias si avvicina a Goffman. Secondo lui quando c'è interazione con gli altri, l'individuo è attento alla costruzione della propria immagine, secondo le regole che vigono in quel contesto. Inoltre, mette in atto delle strategie per mettersi in buona luce nei confronti degli altri.

Per il sociologo canadese è di fondamentale importanza l'ordine dell'interazione, al quale l'individuo è completamente esposto sia fisicamente che mentalmente. E questo ordine fa in modo di mantenere le regole sociali dell'interazione e quindi prevederle, altrimenti se queste vengono violate si rischia di non aver la situazione sotto controllo.

Un esempio appunto lo abbiamo con i docenti universitari che cercano di trasmettere le informazioni nel modo più chiaro possibile, senza perdere tempo e arrivando alla fine dell'ora; perciò, si evitano comportamenti sia emotivi che cognitivi che possano violare norme del contesto universitario (urla, balli, canti, corpi nudi, linguaggi non conformi).

Per questo Goffman definisce l'attore sociale <consapevole – cognitivo>, cioè un soggetto che conta molto sulla buona impressione e utilizza calcoli razionali per mettere in campo delle strategie e dei mezzi per perseguire i suoi obiettivi. (Sarbin 1986).

1.3.1 Regole del sentire e Regole di espressione

La manifestazione delle emozioni può diventare anche uno strumento di potere da esercitare nei confronti dei partecipanti all'interazione.

Nel nostro caso con potere possiamo intendere il fatto che il docente può dirigere la classe verso una direzione da lui scelta.

C'è una determinata cultura emozionale per ogni occasione e contesto sociale e questa si crea attraverso quelle che Hochschild (1983; trad. it. 2006, p. 89) ha chiamato *regole del sentire* e *regole di espressione*.

Le prime (*feeling rules*) ci dicono cosa dovremmo provare: sono una sorta di linea guida per la valutazione delle concordanze o discordanze tra emozione provata e situazione vissuta. (Cerulo 2019)

Le seconde (*display rules*) invece ci dicono come e se esprimere queste emozioni oppure modificarle con altre più adeguate alle caratteristiche del contesto in cui ci si trova ad agire: includono dunque prescrizioni e divieti. (Ibidem)

Tali regole si imparano attraverso la socializzazione per tentativi ed errori.

Le emozioni, quindi, sono espressioni di matrice sociale, cioè variano in base ai contesti, alle strutture istituzionali, alle culture in cui agiamo e per come si manifestano in un modo piuttosto che in un altro. Perciò esse sono prodotti sociali e influenzati da fattori sociali.

In base a quanto si riescano a controllare, evocare, reprimere e mettere in atto nel miglior modo, queste danno forma ad un capitale simbolico maggiore e se si possiede, si può aver maggior potere nelle interazioni sociali.

Quindi, tali emozioni si possono definire anche costruite socialmente e apprese attraverso la socializzazione, contesto per contesto. Ciò significa che all'interno dell'ambito scolastico- universitario gli studenti apprendono le *feeling rules* e le *display rules* attraverso la pratica per tentativi ed errori, avendo quindi un riscontro reale con il risultato, che può essere positivo e

quindi approvato socialmente o negativo. In questo secondo caso, si generano delle emozioni come imbarazzo, vergogna, esclusione sociale.

Le regole del sentire e di espressione, quindi, sono degli strumenti fondamentali che permettono di leggere la realtà che ci circonda attraverso l'osservazione delle emozioni.

2. Capitolo – Disegno della ricerca

Alla ricerca... di entusiasmo!

2.1. Domanda di ricerca

In questa ricerca affronterò il tema della comunicazione e dell'insegnamento all'interno dell'ambito universitario.

Questo elaborato nasce proprio per la mia curiosità rispetto a questi temi; sin da adolescente ho sempre avuto un'insegnante che riusciva a fare la differenza fra gli altri. C'era quel docente che attraverso la sua performance riusciva a coinvolgere una buona parte dell'aula.

Il particolare che mi ha sempre colpito è che questo tipo di insegnanti svolgeva il proprio ruolo con un atteggiamento divertente, entusiasmante. Essenzialmente, la loro performance è descrivibile in modo teatrale: salivano sul palco e condividevano la passione per la materia dando importanza agli studenti, rendendoli partecipi, davano loro una parte importante della scena.

Ho osservato che questo fatto è diventato ricorrente in ogni occasione di apprendimento. Finché appena arrivata in ambito universitario ho potuto ritrovare questa situazione, per come l'ho vissuta, attraverso le lenti della sociologia, ancora più accentuata. Perché dal mio punto di vista la trasmissione della materia stessa passa attraverso il docente e quindi il suo modo di comunicare e si riflette sugli studenti in aula.

Quindi seguendo un determinato corso all'università mi sono appassionata tantissimo in primis alla materia e successivamente al modo di comunicare del docente.

Sono sempre stata affascinata al modo in cui comunica una persona e quindi generalmente verso il tema della comunicazione, ma in quest'occasione ho osservato un qualcosa di diverso dal solito. Cioè questo docente faceva

normalmente lezione ad un pubblico di 300 persone, ma la cosa che mi ha colpito di più è che vedevo/sentivo che più della metà del pubblico seguiva con molta attenzione le sue lezioni. Anzi, era uno dei corsi più seguiti e gettonati della triennale.

Ed esattamente in quel momento mi è sorto un dubbio, cioè com'è possibile che questo docente riesca a coinvolgere e a mantenere un certo livello di attenzione negli studenti? Com'è possibile che lui riesca ed altri docenti non hanno lo stesso successo?

Questa domanda mi ha preso particolarmente, perché quando uscivo dalle sue lezioni ero entusiasta, avevo voglia di approfondire gli argomenti, ma soprattutto durante la lezione nulla riusciva a distrarmi da quello che faceva il docente, rispetto ad altri corsi. Praticamente era un mix di intrattenimento e teoria straordinario.

Quindi mi è sorto questo quesito: come vivono e percepiscono gli studenti universitari una lezione entusiasmante, come si crea l'entusiasmo in una lezione? Come viene definito e condiviso l'entusiasmo all'interno di una lezione universitaria?

2.2. Obiettivi della ricerca

Il seguente elaborato si pone l'obiettivo di analizzare una lezione universitaria in particolare le forme di comunicazione preferite attraverso lo sguardo e la narrazione degli studenti. Con l'intento di osservare e comprendere come si costruisce l'entusiasmo e le emozioni all'interno d'essa.

2.3. Metodi e strumenti del materiale di ricerca

Per dare forma concreta a questa domanda di ricerca ho utilizzato un metodo qualitativo, affinché questo potesse mettere in evidenza i piccoli particolari della narrazione di ogni studente e potesse approfondire la mia ricerca andando a

scoprire quelle leggere differenze che danno forma e risposta al mio quesito iniziale, cioè come e attraverso quali metodi un docente crea un'ambiente entusiasmante per gli studenti-

Quindi per sviluppare questa ricerca ho utilizzato l'approccio etnografico in primis, attraverso l'osservazione partecipante.

L'osservazione partecipante è una modalità di ricerca basata sul contatto, per un certo periodo prolungato di tempo, tra il ricercatore ed il fenomeno che intende studiare, con lo scopo di comprenderlo in profondità. Secondo Giovanni Semi (2010) l'osservazione partecipante è lo studio dell'interazione sociale mediante l'interazione sociale.

Ho svolto la mia ricerca da marzo ad agosto 2019, quindi prima della pandemia; di conseguenza, potevo accedere alle lezioni di qualsiasi corso senza nessun problema. Ero agevolata nel mio ruolo di osservatrice "coperta" appunto perché non avevo nessun vincolo di controllo da parte delle istituzioni.

Lo strumento che ho utilizzato per la raccolta delle note etnografiche nel campo sono state carta e penna: semplicemente mi sono limitata a prendere appunti sulla situazione intorno a me, descrivendo con delle parole chiave quello che stava accadendo, mettendo maggiore focus alla comunicazione non verbale della docente e degli studenti.

Appena tornavo a casa riscrivevo attraverso un file la situazione completa al computer per avere una visione a 360 gradi e riuscire a definire ogni piccolo dettaglio. Per poi successivamente ordinarlo e analizzarlo attraverso una tabella d'osservazione composta di tre colonne:

1. DESCRIZIONE: La prima, ovvero quella sezione nella quale si va a descrivere la situazione che si sta svolgendo, cercando di dar risposta a delle domande di tipo informativo.

Chi?

Fa cosa?

Alla presenza di chi?

Dove?

Quando?

Quello che fa COME lo fa?

Movimenti dei corpi

Tonalità della voce

Usare i verbi al presente

In questa colonna la descrizione a primo impatto sarà rapida e veloce quindi si andranno a comporre delle note etnografiche, ma successivamente questa tabella mi ha permesso di descrivere in modo molto accurato la situazione, per far emergere quindi gli aspetti fisici, corporei, gli sguardi, il tono di voce dei vari attori, calando la scrittura come se fossi una produttrice di un film, quindi con la necessità di avere dei ruoli ben precisi da presentare.

2. **PRIME FORME:** Nella seconda colonna si vanno ad inserire i concetti studiati, cioè quello che in quel momento, rispetto alla situazione, vedo applicato come concetto sociologico. Inoltre, vado a descrivere delle forme d'interazione che si presentano con una certa regolarità oppure con modalità irregolari, cioè se un determinato evento accade sempre oppure accade eccezionalmente.
3. **IO NELLA SITUAZIONE:** All'interno della terza colonna vado a inserire la descrizione di come sto vivendo io quel determinato momento, cioè di come sto vivendo la situazione, se quello che vedo mi piace o meno.

In questa ricerca ho svolto nove osservazioni partecipanti, dove in ognuna di queste sono rimasta un'osservatrice "coperta", una studentessa in mezzo ad altri studenti, facendo quindi finta di partecipare al corso di studio. Alla fine delle osservazioni mi sono resa conto di aver raccolto abbastanza materiale empirico

per poi analizzarlo, ma avevo bisogno di più specificità, di andare maggiormente in profondità. Perciò ho deciso di procedere con delle interviste agli studenti. In quel momento il mio ruolo è cambiato da osservatrice “coperta” ad osservatrice “scoperta”. Mi sono posta di fronte agli studenti chiedendo loro disponibilità di rilasciarmi un’intervista per la ricerca che stavo svolgendo.

Sette studenti si sono resi disponibili.

Perciò oltre alle osservazioni ho preferito procedere con le interviste per raccogliere più informazioni da coloro che hanno direttamente vissuto l’esperienza, cioè gli studenti.

Ho svolto in tutto sette interviste discorsive - guidate, di stile dialogico.

L’intervista è un metodo basato su un’interazione tra intervistatore e intervistato in base a una traccia organizzata su temi predefiniti, ma in cui le modalità nelle quali l’interlocuzione prende forma, le parole in cui porgere i quesiti e quelle impiegate per articolare una risposta, non sono predeterminate, ma si definiscono momento per momento, nel corso dell’interazione (Cardano, 2011: 148).

Nel caso di questa ricerca ho deciso di svolgerla di tipo discorsivo- dialogico, cioè ho svolto delle interviste a bassa standardizzazione, bassa direttività e basso livello di strutturazione. Il che significa che ho dato il più spazio possibile all’intervistato, dando lui l’importanza necessaria a fargli calare la faccia per poi raccogliere le sue esperienze più importanti con il fine di riportarle all’interno della mia ricerca.

L’intervista discorsiva, quindi, permette di conversare con uno scopo, cioè quello di produrre documentazione empirica utile a rispondere ad una determinata domanda di ricerca.

Ho scelto questo genere d’intervista perché dà la possibilità all’intervistato di esprimere le sue opinioni, le sue emozioni, le sue cornici culturali e il suo vocabolario senza esser vincolato a delle domande chiuse, senza dover rimanere

all'interno di una rete di meccanismi per il quale la risposta venga influenzata dalla domanda stessa.

L'elemento madre dell'intervista è comprendere il senso altrui attraverso l'ascolto, di conseguenza l'intervistatore deve porsi in condizione di apertura senza pre - giudicare l'altro.

E proprio per questo motivo le interviste che ho svolto hanno mutato carattere: da intervista discorsiva pura e semplice a intervista dialogica. Vi è un cambiamento di prospettiva poiché l'intervistatore si mette in condizione di ascolto dell'altro, delle sue emozioni, dei suoi sguardi, di come si pone il suo corpo. E quindi un insieme di comportamenti volti all'apertura e al mettersi in relazione con l'altro, per far sì di entrare in contatto con le sue rappresentazioni di cornici di esperienze e relazioni.

Tale definizione si trova in Centrato e aperto (La Mendola, 2009) quando si parla di centratura dell'intervistatore, cioè mettersi in condizione di doppio ascolto, in primis di sé e quindi centrarsi e successivamente dell'alter, cioè aprirsi nei confronti altrui.

Per procedere con la ricerca, perciò, è stata definita una traccia d'intervista, passaggio fondamentale per predisporre all'interazione d'ascolto con il proprio intervistato e pre-figurarsi il percorso da svolgere insieme.

Nel caso di questa ricerca la traccia è composta di due macroaree:

La prima definita "Generale", cioè quella parte di intervista dove gli studenti mi raccontano la loro esperienza universitaria riguardo a qualsiasi lezione affrontata da quando hanno cominciato l'università fino al momento attuale.

Questa parte si suddivide in ulteriori quattro sezioni che caratterizzano tutta la traccia.

1. Prima lezione: gli studenti mi raccontano come hanno vissuto la loro primissima lezione universitaria

2. Ultima lezione: gli studenti mi raccontano come hanno vissuto la loro ultimissima lezione universitaria
3. Lezione più bella: gli studenti mi raccontano qual è stata la lezione migliore fino a quel momento e come l'hanno vissuta, che emozioni hanno provato.
4. Lezione meno riuscita: cioè quel tipo di lezione che secondo gli studenti non è andata bene per qualsiasi motivo e di conseguenza è stata la lezione peggiore che abbiano vissuto.

La seconda macroarea definita "Francesca Gambarotto", cioè il nome della docente che ha tenuto il corso dove ho svolto le osservazioni e successivamente intervistato i suoi studenti.

Ho chiamato così la seconda parte di traccia perché dopo aver preso confidenza con ciascun narratore, dopo che abbia abbassato la difesa della faccia raccontandomi le sue esperienze da studente, è arrivato finalmente il momento di raccogliere nello specifico i frutti più importanti.

Quindi in questa parte gli studenti mi raccontano come hanno vissuto il corso della docente Gambarotto, sempre suddiviso in quattro sezioni.

1. Prima lezione del corso, come è stata percepita, emozioni, relazioni, momenti
2. Ultima lezione del corso come l'hanno vissuta
3. Lezione più bella del corso qual è stata per loro e per quale motivo
4. Lezione meno riuscita, cosa ha causato la rovina della lezione?

In questa parte della traccia ho svolto delle domande con uno stile dialogico e quindi con l'obiettivo di mettere l'alter nelle condizioni di definire la situazione e narrare le sue esperienze all'interno di un determinato tema.

Successivamente per raccogliere l'essenza dei frutti, ho proseguito con una seconda parte della traccia.

Con lo stesso schema, ma questa parte l'ho definita "Cambio danza", cioè secondo Centrato e aperto (La Mendola S., 2009), fino a questo punto ho creato una relazione con il narratore, abbiamo danzato insieme e lui ha elaborato un percorso, dove io l'ho sostenuto nei suoi passi, approfondendo e rilanciando le sue stesse parole, mi sono accordata a lui come uno strumento. Ed ora dopo esserci allineati ho ripreso in mano la direttività della danza, cambiandola, cioè passando ad un tipo di domande informative, più specifiche, mirando ad una risposta precisa, per affinare ancora meglio l'obiettivo e centrarlo.

Perciò la seconda parte della traccia è stata costruita così:

Prima c'è la macroarea di Francesca Gambarotto con le quattro sezioni:

1. Prima lezione
2. Ultima lezione
3. Lezione più bella
4. Lezione meno riuscita

Per far sì che l'intervistato, prosegua nel suo racconto senza perdere il filo conduttore ed ora dopo aver scaldato l'ambiente e aver abbassato la guardia, il risultato non sarà una singola risposta secca, ma un racconto specifico e articolato rispetto alla domanda.

E la seconda macroarea "Generale" sempre con le quattro sezioni:

1. Prima lezione
2. Ultima lezione
3. Lezione più bella
4. Lezione meno riuscita

In quest'ultima parte cerco di trarre il massimo della rappresentazione d'esperienza dell'alter per ricavare quelle caratteristiche a livello generale, inteso per tutte le lezioni che ha affrontato all'università, che mi possono esser utili a definire come si costruisce e percepisce l'entusiasmo in una lezione.

2.4. Popolazione di riferimento

Questo elaborato ha lo scopo di analizzare la struttura di una lezione universitaria, ponendo maggior focus sulle forme comunicative per poi comprendere gli elementi di una lezione definita entusiasmante.

Quindi i soggetti della ricerca, che danno vita a questo contesto, sono gli studenti e una docente di economia.

Nel particolare attraverso le osservazioni partecipanti, ho osservato una classe di una cinquantina di studenti di informatica che seguivano un corso di economia dell'innovazione.

Questa scelta è stata fatta per l'interesse tra le scienze hard e scienze soft. Cioè ho deciso di voler entrare nel campo d'informatica con la curiosità di vedere il modo in cui tali studenti vivevano l'esperienza delle "scienze umanistiche" e soprattutto come si poneva la docente nei loro confronti, che metodi e forme di comunicazione utilizzava.

Approfondendo la ricerca, successivamente alle osservazioni, sette studenti di sesso maschile del corso di economia si sono resi disponibili per le interviste.

Il campione d'analisi doveva semplicemente rispettare un unico criterio, cioè l'esser studente di informatica nonché partecipante al corso di economia dell'innovazione. Non aveva importanza né il genere, né l'età.

Tutte le informazioni trattate in tale ricerca si sono svolte nel territorio Padovano all'interno dell'università.

La scelta di questa popolazione di riferimento è stata fatta per la mia accessibilità al campo e perché io stessa mi ritrovo in un campo affine, non nelle medesime lezioni, ma nella stessa posizione di studente.

Le informazioni che sono state raccolte rispettano i criteri di anonimato e di tutela della sicurezza dell'individuo.

2.5. Difficoltà sul campo e cambiamenti di percorso

All'inizio della ricerca ero molto felice di dover mettermi in gioco. Mi immaginavo di arrivare a lezione, sedermi come di norma e ascoltare il docente prendendo qualche appunto, quando nella realtà le osservazioni sono state più impegnative, ma allo stesso tempo interessanti del previsto. Il fatto di dover analizzare prima di tutto il comportamento non verbale e successivamente utilizzare lo schema d'osservazione mi ha fatto render conto di quanto diamo per scontato la realtà che viviamo, quante indicazioni, simboli, e quanto comunichiamo costantemente con quello che ci circonda.

La prima difficoltà è sorta con la tabella d'osservazione, principalmente con la sezione "PRIME FORME", il fatto che non mi venivano spontaneamente tanti concetti mi ha creato un po' di disagio. Ma successivamente facendo esperienza, il processo è diventato naturale.

Secondariamente mi sono resa conto che nella terza colonna quella denominata "IO NELLA SITUAZIONE", non ero affatto centrata, anzi esprimevo inizialmente solamente dei giudizi nei confronti della lezione e della docente. Con il passare delle osservazioni invece, sono riuscita a capire e far esperienza di cosa significa centrarsi nell'ascolto, perciò sono stata capace di descrivere come realmente mi sentivo in quel momento, che emozioni ho provato, come mi ponevo fisicamente, mentalmente.

Alla fine delle osservazioni mi domandavo come poter chiedere agli studenti la disponibilità di rilasciarmi un'intervista, non avevo idea che le lezioni stavano per

concludersi e non avrei più rivisto gli studenti; quindi, i tempi erano strettissimi e inizialmente non immaginavo con che metodo potessi avvicinarmi a loro. Perciò ho colto l'ultimissima possibilità, mi sono presentata alla docente a fine lezione e successivamente le ho chiesto se potessi gentilmente chiedere in pubblico, agli studenti, la possibilità di rilasciarmi un'intervista. Alla fine, sono riuscita nell'impresa presentandomi il giorno del preappello in aula di fronte agli studenti.

Posso dire che questa ricerca non mi generato grandi difficoltà, ma semplicemente mi ha dato una grande possibilità di crescita attraverso l'esperienza fatta.

3. Capitolo – Interpretazione dei risultati

Le lezioni universitarie, tra ribalta e retroscena

3.1. Lezione generale

3.1.1. Prima lezione - Generale

Ho avviato le interviste con un modello specifico che mi permettesse di visualizzare le cose prima dall'alto e quindi in forma generale e poi approfondendo la situazione.

In questo paragrafo andremo ad esplorare diversi tipi di lezione universitaria, dove attraverso le interviste svolte e le osservazioni, avremo modo di raccogliere diversi punti di vista degli studenti.

Capiremo quali sono gli elementi che loro preferiscono o meno a lezione, in modo da capire come strutturare una lezione per creare entusiasmo.

Come abbiamo visto nel primo capitolo, la lezione universitaria ha un format simile a quello delle conferenze analizzate da Goffman.

Quindi, ci sono delle dinamiche comunicative di tipo frontale, cioè un parlante di fronte al pubblico.

Tale forma di comunicazione è preparata precedentemente come dice Goffman “bisogna esaminare la forma, l'imballaggio interazionale, la scatola e non il dolce in esso contenuto” (Goffman, 1981, p. 232). Il che significa che ci sono degli elementi che rappresentano l'idea di lezione universitaria e più concretamente questa *scatola interazionale* è fondamentale per dare una cornice alla percezione della lezione agli studenti.

Ed è proprio da questo punto che voglio cominciare a spiegare perché ho deciso di confrontare delle lezioni universitarie.

La popolazione di riferimento in questa ricerca sono degli studenti magistrali e di conseguenza hanno già diversa esperienza universitaria alle spalle, ormai

ben consolidata. La cosa interessante è proprio capire come hanno vissuto questa esperienza e confrontarli tra loro.

Perciò ho cominciato l'intervista chiedendo le loro prime esperienze all'università e come hanno vissuto la loro prima lezione.

Generalmente la prima lezione introduce gli studenti ad un nuovo mondo, nuove abitudini, nuove conoscenze e relazioni, nuovi saperi e nuovi spazi. Insomma, il primo contatto con l'università è interessante da studiare: attraverso le narrazioni delle persone si possono vedere le loro routine, il loro modo di fare, come hanno socializzato con l'ambito scolastico, cosa gli è rimasto. Ma la cosa ancora più intrigante e che probabilmente stuzzica la fantasia più di tutti, è quello di aver la possibilità di ri-crearsi una nuova identità.

Secondo Goffman l'individuo presenta e rivendica un'immagine di sé, quindi mette in gioco la propria *faccia*, con la quale viene riconosciuto socialmente e viene sottoposto a giudizio.

Quindi l'identità diventa fondamentale in un momento di passaggio come questo, dove l'attore decide che *self* mettere in campo. Essendo le persone esseri morali sono (a) preoccupate di dar un'immagine rispettabile di sé, (b) pronte a regolare le interazioni nella quale sono coinvolti, (c) capaci di applicare "regole di rilevanza e irrilevanza" con cui si demarcano i confini di ciò che è ammesso in un'interazione.

Perciò gli studenti che approcciano questo nuovo ambiente decidono come far fruire la propria immagine.

Inoltre, ogni cambiamento di forma viene socialmente gestito e al tempo stesso creato (Sterchele 2007; p. 19), il che significa che gli studenti sono coinvolti in un rito di passaggio in questa fase della loro vita.

Van Gennep (1909) definisce così il rito di passaggio in tre fasi:

1. Fase pre- liminare: dove c'è la rottura- separazione col passato

2. Fase liminale: dove c'è sospensione – margine
3. Fase post- liminale: cioè di riaggregazione o reintegrazione con il nuovo

Quindi effettivamente gli studenti cominciano una nuova parte della loro vita e questa fase di iniziale contatto con l'università può essere definita un processo di scoperta.

Essendo proprio ai primi passi ho deciso di chiedere agli studenti come hanno vissuto la loro prima lezione e quindi che sensazioni, emozioni e che idea avevano prima di cominciare l'università.

Perciò ho voluto sondare l'inizio del rito di passaggio.

La ricerca, qui, diventa interessante perché mette a confronto gli studenti, i quali in certe occasioni presentano caratteristiche simili e in altre discordanti.

Ad esempio, troviamo coloro che hanno un'idea chiara e non vedono l'ora di cominciare, per socializzare e vivere nuove esperienze:

“Ok, allora eeeehm chiaramente ero abbastanza emozionato perché conoscevo bene l'università perché mia sorella ha fatto l'università, quindi sapevo cosa aspettarmi. Mi piaceva il fatto che, insomma all'università sei grande ok? Quindi diventi fondamentalmente un uomo e quella era una cosa che mi piaceva molto, ed ero molto... impaziente di cominciare. E quindi, poi sono stato molto fortunato, per il fatto che tutti i miei amici delle superiori siamo andati all'università a fare lo stesso corso, a studiare la stessa cosa informatica” (INT1).

“Conoscevo già gente da Padova, ma fuori dall'università. C'ero già stato per test d'ingresso prima, quindi sapevo anche dove dovevo andare quindi non è che fossi molto indeciso sul cosa era... Vediamo cosa mi dicono stamattina” (INT5).

“Beh, allora abbastanza tranquillo, e comunque felice perché era un'esperienza nuova. Sapevo che appunto era completamente differente dalle superiori. Quindi questo mi piaceva, perché sapevo che non avevo vincoli troppo stretti come alle superiori. In cui di fatto sei obbligato a fare alcune cose, oppure a studiare. Non puoi tanto organizzarti perché sei un po' vincolato. Che è anche giusto così, senno potrebbe essere che non fai assolutamente nulla. Quindi mi piaceva questa idea dell'essere più liberi di gestirsela” (INT7).

All'interno di questi spezzoni d'intervista possiamo osservare dei temi importanti e fondamentali per coloro che stanno attraversando questa fase della vita.

In primis abbiamo le amicizie, cioè quel valore per il quale un individuo orienta le proprie scelte per star insieme al gruppo dei pari, per mantenere un rapporto con quelle persone che fino a quel momento sono state importanti nella sua vita e sono stati significanti.

In secondo luogo, il fatto di aver un'idea chiara e quindi una visione di quel che volevano fare.

In terzo, quello di vivere un'esperienza nuova, quindi partire con delle aspettative verso quel che potrebbe essere il nuovo stile di vita, verso determinati desideri e comportamenti da adottare.

In quarto luogo, il discorso del tempo da gestire, cioè il fatto che gli studenti fino a prima erano abituati a una determinata routine di tempo, nella maggior parte dei casi, decisa da altre istituzioni, come la scuola, la famiglia... Mentre ora hanno una responsabilità differente. Dove una buona parte è gestita dall'università, ma per il resto del tempo decidono loro come impiegarlo e farlo fruttare al meglio secondo le proprie ambizioni.

Ed infine qualcuno tocca un tasto fondamentale che evidenzia la fase liminale del rito di passaggio, cioè il fatto che incominciare l'università faccia di loro "degli uomini", con il senso attribuito per intendere il fatto di gestire sé stessi.

Al contrario, in altre occasioni ci troviamo ad avere degli studenti che hanno un'idea poco chiara su quello che stanno andando a fare; cominciano da soli; sono timidi e non hanno tutta questa capacità di socializzare.

"Piu che altro al tempo ero anche più introverso quindi me la vedevo un po' da solo nel senso. ...Mm... (pensa) nel senso a parte quando ho cominciato non conoscevo nessuno che facesse informatica lì a Padova. Quindi all'inizio ero più per le mie. Sono sempre stato una persona un po' per le sue soprattutto se non conosce l'ambiente e tutto. Quindi diciamo che appunto ero tranquillo" (INT7).

"Sono venuto su da solo io non conoscevo nessuno, non avevo amici che facessero lo stesso corso. Li ho conosciuti solo dopo e niente, io... cioè non sapevo neanche io cosa stessi andando incontro onestamente. Mi sono iscritto deve essere una roba bella, mi interessava ho detto andiamo vediamo. Sono arrivato un po' a ritardo a lezione, c'era l'aula piena" (INT2).

"Sono proprio uscito sulla border line ho scelto informativo a scatola chiusa, senza sapere niente, non sapevo nulla. Sono andato alla prima lezione con il dubbio di dire boh, cosa ... non so cosa pensare, un po' ho guardato la lista degli esami, che non avevo guardato fino a quel momento. Solo non c'era nessuno con me all'andata e non conoscevo nessuno lì" (INT 3).

Come abbiamo visto qui al contrario invece abbiamo degli studenti con un altro tipo di atteggiamento nei confronti del "nuovo". Ci sono quelli che si

lanciano in qualcosa di sconosciuto e invece chi è un po' più timoroso. In più il fatto di partire da soli, anziché con gli amici è un'altra caratteristica interessante, per "temprare" il carattere in questo percorso e dar forma a quello che sarà il nuovo individuo.

Ed infine abbiamo altre due tipi di studenti, chi comincia l'università alla leggera:

"è ogni anno sempre così, ci si presenta sempre ad informatica giocare, più o meno il primo approccio col computer era legato al gioco credo, per me come per altri e quindi molta gente è venuta non con l'idea giusta di arrivo qui, studio mi impregno come può essere a economia. Cioè secondo me informatica, la gente si presenta con un'idea diversa di fare, e quindi è proseguito l'andazzo del facciamo niente, giochiamo a carte. Insomma, mi ricordo che il primo semestre che ero nella seconda metà dell'aula, poco o nulla si seguiva, perché si... Cioè mi ricordo molto più, giocare col telefono e mille altre cose. E questo è stato dall'inizio, fino a quando ho deciso di trasferirmi davanti sennò non mi sarei mai laureato" (INT6).

"Non avevo idea di che cosa si facesse, cioè avevo un'idea romantica mettiamola così "(INT3).

Quindi comincia un po' come un gioco, però poi si rende conto che effettivamente se vuole portare a termine l'impegno c'è da darsi da fare...

E in ultimo abbiamo il tipo di studente "modello" preciso e consapevole rispetto a quello che avrà da affrontare:

"si può dire che la prima lezione in assoluto che ho vissuto la ho vissuta tra la 4-5 superiore. Perché ho fatto un corso a San Miniato di Pisa e quella è più

una lezione universitaria ... Allora la prima lezione qui a Padova appunto è stata una lezione informativa, sono arrivato io sono arrivato più o meno mezz'ora in anticipo. E però c'era già mezza aula occupata circa" (INT4).

Attraverso il racconto della prima lezione, ho impostato l'intervista in ordine cronologico per far sì che gli studenti abbiano un ordine di racconto delle proprie esperienze. E dall'inizio abbiano la possibilità di approfondire ulteriori dettagli.

Come abbiamo visto una parte della prima lezione, gli studenti, in base alle loro esperienze precedenti, hanno un atteggiamento diverso tra loro, rispetto a quello che andranno a fare.

Quello su cui vorrei porre l'accento è proprio il fatto che loro stessi si mettano in gioco in un nuovo campo. Cioè come diceva Goffman (Sterchele 2007; p. 36) non abbiamo un <<self>>, ma siamo costretti a metterlo in scena perché la società ci richiede di farlo. E quindi gli studenti attraverso i piccoli riti dell'interazione quotidiana che fanno cominciando l'università, trattano il <<sé>> come un oggetto sacro (Goffman; Sterchele 2007; p. 37) in modo da dimostrarsi capaci di <<stare al mondo>>, di interagire e mantenere un'identità stabile e coerente, in modo che il loro comportamento sia prevedibile e non pericoloso.

3.1.2. Perché gli studenti vengono a lezione?

Ad un certo punto della ricerca, mi sono chiesta ma per quale motivo quindi gli studenti sono spinti a venire a lezione?

Cioè qual è la motivazione che li muove per arrivare in un'aula universitaria, sedersi per metà della loro giornata (poco più poco meno) e seguire un docente, una persona che parla di fronte a loro?

Quindi ho iniziato a ricercare quali sono le motivazioni principali per il quale uno studente decide di partecipare ad una lezione.

Il modello di interpretazione proposto da La Mendola⁷ suggerisce che le motivazioni per le quali uno studente partecipa/segue una lezione sono principalmente tre:

1. Spiegazione: lo studente viene a lezione perché si aspetta che il docente spieghi i testi. Quindi utilizza il docente in modo strumentale, cioè lo usa come uno strumento per capire i testi da studiare
2. Approfondimento: lo studente viene a lezione, non per farsi spiegare i testi, perché per quello si arrangia leggerli e se questo succede si annoia. Perciò viene con l'intento di approfondire i temi, applicarli, confrontarsi.
3. Relazionale: Lo studente viene a lezione perché è un'occasione sociale. L'università è un'agenzia matrimoniale e vengo lì per stare in compagnia dei miei amici.

Per ogni studente c'è una combinazione differente di queste motivazioni, solitamente ne prevale una, ma le altre comunque stanno sullo sfondo.

Tra le interviste troviamo un esempio:

“Sarebbe giusto nelle motivazioni che spingono a studiare il corso mettere anche qualcosa ad effetto o ad esempio una storia che vedete se avesse saputo, se... Cioè a me piace storia quindi mi piace il collegamento col mondo reale con l'applicazione con... Per cui apprezzeri se qualcosa di questo, tipo nel corso approfondiremmo questo “(INT6).

Oppure qualcuno preferisce evidenziare le amicizie e quindi venire a lezione insieme a loro:

⁷ Un modello mai pubblicato che La Mendola mi ha comunicato a voce.

“Si con i miei amici avevamo già capito che ti dovevamo metterci in fondo” (INT1).

Ed infine abbiamo coloro che vengono a lezione per avere una spiegazione e poter sentire il professore, o comunque aver informazioni per l'esame:

“Mi ricordo la prima lezione di programmazione dinamica che avevamo fatto con lui, che ci ha spiegato, poi ha preso un problema e pian piano insieme lo abbiamo smontato visto le varie parti capito tutto ed è stata una delle lezioni. Cioè secondo me quello lì è stato un corso bellissimo. Cioè finito, uscito da ogni lezione uscivi sentendo di aver appreso qualcosa di nuovo ... “(INT3).

Quindi possiamo dire che gli studenti sono spinti principalmente da queste motivazioni che poi nel tempo possono anche cambiare, si intrecciano tra loro e dipende dalla loro storia, abitudini e interessi.

Possiamo dire che le loro motivazioni dipendono dalla loro cultura e quindi come la definirebbe Geertz (1973, p. 64-65):

“è un modello di significati trasmesso storicamente, significati incarnati in simboli, un sistema di concezioni ereditate ed espresse in forme simboliche per mezzo di cui gli uomini comunicano, perpetuano e sviluppano la loro conoscenza e i loro atteggiamenti verso la vita”.

3.1.3. Ultima lezione – Generale

La mia ricerca prosegue seguendo l'ordine cronologico, perciò ho chiesto ai narratori di raccontarmi la loro ultima lezione di un corso alla quale tenevano di più, o quella più sentita. Ho domandato loro come l'hanno vissuta, le

sensazioni e le emozioni provate e soprattutto se abbiano percepito qualcosa di diverso dalle lezioni “di routine” rispetto a quest’ultima.

D’ora in poi ho analizzato le interviste secondo il modello proposto da La Mendola. Perciò gli studenti vengono a lezione principalmente per le 3 motivazioni: spiegazione, approfondimento, relazione e in base al loro motivo prevalente, metto in comune coloro che hanno caratteristiche simili.

Perciò all’interno della categoria, gli studenti vengono a lezione per la spiegazione, c’è dell’altro sullo sfondo. Cioè gli studenti vengono sì per farsi spiegare i testi più approfonditamente, ma anche per (a) seguire il corso ed avere informazioni sull’esame, quindi per il raggiungimento dell’obiettivo finale, (b) per fare pratica di esercizi attraverso i laboratori proposti in aula, (c) perché il docente è molto disponibile per chiarimenti rispetto alla materia.

Quindi in tale contesto ho affiancato gli studenti che hanno principalmente questa motivazione, che in ordine di priorità è la più importante.

“E lui fondamentalemente spiegava molto bene i concetti, perché faceva delle piccole gag, dalla quale ti faceva capire bene una cosa “(INT1).

“ci sarà l'esame, però finita la lezione, cioè man mano andavamo avanti con la lezione mi rendevo conto che mentre la prof spiegava, stavo veramente capendo come far le cose e quindi diciamo che era molto più tranquillo, è una cosa che mi ha tranquillizzato molto, penso sia l'esame dove sono andato più tranquillamente a farlo. E successivamente... però no emozioni particolari no... Ero più tranquillo contento, perché alla fine finiscono le lezioni; quindi, posso dormire di più a casa, non devo prendere la corriera ogni mattina. Quindi si felicità da quel punto di vista, per il corso in sé... Onestamente no... niente di trascendentale, di speciale. Semplicemente è finito il corso apposto. Come quando finisci un lavoro è finito anche questo, sostanzialmente... “(INT2).

“L'ultima lezione penso che abbiamo fatto, abbiamo rivisto gli ultimi argomenti con le ultime cose, avremmo fatto qualche esercizio, probabilmente abbiamo fatto qualche simulazione di qualche tipo. Avremmo rivisto qualche esercizio, probabilmente qualche dimostrazione. Adesso che mi viene in mente ci aveva dato a coppie dei fogli con delle dimostrazioni da fare e tra di noi dovevamo farle e poi riaccoppiandoci tipo con i vicini dovevamo discutere... “(INT3).

Essenzialmente quindi durante l'ultima lezione, solitamente si fanno dei ripassi generali. In tal caso gli studenti non hanno un'emozione prevalente e particolare per descrivere questa situazione, però hanno interesse ad esser presenti per il ripasso. Cioè quel momento nel quale si fa il riassunto di tutti gli argomenti principali, fondamentali per l'esame. E spesso questo momento è “comodo “per gli studenti, nel senso che si preferisce avere un riassunto anziché approfondire.

Ce lo dice Goffman nel suo testo *Le forme del parlare*, riguardo alla conferenza:

“Ad esempio, si possono prendere appunti e il conferenziere facilita in ogni modo questa attività, in quanto lo studente preferisce andare via con una sintesi dell'avvenimento piuttosto che con l'esperienza di esso “(Id., 126 p.226).

D'altro canto, abbiamo altri tipi di studenti, che preferiscono venire a lezione per approfondire i temi trattati nei testi e quindi confrontarsi e scendere nel dettaglio, per colmare sia la loro curiosità, che la loro cultura.

“E quindi magari l'esame era tra due giorni e tu ovviamente avevi ancora due lezioni indietro, perché non eri riuscito a stare al passo, non avevi neanche

il tempo di fargli domande, si avrei voluto che continuasse perché avrei avuto domande da fargli oppure volevo che approfondisse meglio quella cosa lì "(INT4).

" E appunto quello era un po'... stata abbastanza un'emozione almeno per me o comunque quelli comunque con gli studenti avevo legato di più, magari avevo fatto progetti durante l'anno, che appunto dispiaceva perché era un corso piacevole e magari, succedeva qualcosa di attualità , riguardo quell'argomento , lo riproponeva anche durante il corso magari collegandosi ad alcune cose di teoria riguardanti quel corso, quindi era sempre un più un... non dico una chiacchera, ma comunque oltre a fare le cose di teoria riportava degli esempi ed andava sempre bene diciamo. Comunque, approfondiva alcuni argomenti sempre differenti e quindi c'è una persona per me, o altri colleghi del corso avremmo anche continuato volentieri" (INT7).

"No, perché era già stato specificato bene, perché era stata dedicata una lezione, prima sulle modalità d'esame i temi d'approfondimento, nel senso i temi su cui fare la discussione orale. Ed era già stato sviscerato bene l'argomento, così tutti avevamo già le idee su come fare. L'ultima lezione è stata la chiusura dell'ultima parte del programma" (INT6).

Ed infine altri studenti vengono all'ultima lezione per la parte relazionale; quindi, perché hanno creato determinate relazioni e ci tengono a continuarle e non si vogliono perdere dei momenti fondamentali. Ne abbiamo vista qualcuna anche precedentemente, rispetto alle relazioni col docente. In tal caso qui ne abbiamo altri esempi di cosa si intende per "vengo a lezione per un aspetto relazionale":

“Ah, ti dico con lui, lui è un tipo un po’ particolare; quindi, vivi veramente insieme a lui, insomma, cioè chiaro. Però ti porti a casa un'esperienza abbastanza forte, quella che ti porti perché il suo corso è estremamente interessante, però lui, è insomma è... (pausa lunga), lui è particolare come prof, insomma, ha questo modo di fare che ti tratta praticamente come una m****, perché lui ha un curriculum tipo 60 pagine, cioè lo vedi, si è un bomber è decisamente un bomber e te lo fa capire insomma” (INT1).

“Allora si ce l'ho. Il corso che è stato, la cui fine è stata abbastanza eclatante, è stato reti che è tenuto da un prof, che è fondamentalmente ... per farti capire lui è quello che ha fatto l'algoritmo di Google. Insomma, ha fatto il page rank cioè ha fatto Google per classificare la pagina, quindi ha fatto un pezzo da, cioè ha rifiutato tre miliardi di euro per continuare a far ricerca in Italia per farti capire tipo. E insomma il corso a me non è piaciuto assolutamente. Perché le sue lezioni non erano delle lezioni, ma erano star lì comodi fondamentalmente. Cioè si rideva tutti, come andare a teatro tipo Zelig, però alla maggior parte degli studenti piace, chiaro che si è formato subito un rapporto molto particolare. Non dico informale però insomma molto (non si capisce). Quindi presto è diventato una sagoma, un personaggio molto particolare, apprezzato ecco chiaro. E quindi quando è finita la lezione ha fatto un paio di battute, ha spiegato un po’ dell'esame e lì è partito un mega applauso della madonna chiaramente, sì, perché lui. Quello è stato un corso a cui la gente è dispiaciuto che sia finito, perché era un corso molto bello” (INT5).

“Diciamo che c'è stato un corso (pensa) simpatico, nel senso che la materia non era particolarmente interessante ed era una materia abbastanza pesante onestamente, però il professore ha trovato il modo di fartela piacere, che insomma non era cosa da poco e diciamo che lezioni erano divertenti ecco,

comunque rimanendo molto serio professionale. Ogni tanto ti spiegava le cose in un determinato modo, te le faceva piacere, faceva esempi strani o facendoti la battutina, però aveva uno stile nel fare le battute che non potevi non ridere, nel senso che c'è gente che magari fa una battuta che metà gente ride e metà è indifferente. Però lui aveva un modo... che poi appunto è stato il mio relatore, perché volevo lui, cioè aveva questo modo di fare che piaceva, attirava" (INT2).

"Adesso mi ricordo nell'ultimo giorno, che giorno cadeva, però se era non era alle 8.30 ma probabilmente avremmo preso un caffè e avremmo fatto 4 chiacchiere, altrimenti saremmo arrivati direttamente dal treno che sono in aula, zaino, bagno e poi lezione "(INT3).

"A casa non sono in grado di studiare, cioè in verità molte persone del corso nostro, diciamo quasi tutti, noi abbiamo fatto gruppo quando studiamo insieme... Soprattutto durante la triennale studiavamo insieme e quindi probabilmente era nato lì questo discorso di trovarsi per studiare, magari le cose di teoria si può ripassarle insieme interrogandosi però gli esercizi ...Farli insieme si fa prima insomma" (INT3).

Quindi l'ultima lezione viene vissuta in modo differente da ogni studente, non tutti provano emozioni di dispiacere alla fine del corso. Solo in determinati casi, quando il docente ha avuto la capacità di far "divertire" l'aula e quindi ha impiegato l'elemento del piacere per creare legame con gli studenti.

Attraverso questo tipo di lezione, quindi, possiamo leggere lo stato emozionale che c'è in aula, osservando il tipo di interazione, tra studenti e tra studente e docente.

Tale lezione è importante perché permette di chiudere il cerchio, nel senso che la ciliegina sulla torta la si vede proprio nel finale e questa solitamente

desta un sorriso. La stessa cosa vale per l'ultima lezione. E quindi una domanda interessante che ci può fare quando si esce da una lezione o da un corso è, cosa mi ha lasciato di "positivo"? Come ho chiuso questa lezione nei confronti del mio pubblico? (Nel caso in cui ci si trova ad essere il parlante).

3.1.4. Lezione più bella – Generale

Proseguendo con le interviste, ho chiesto agli studenti quale sia stata la lezione più bella per loro con l'intento di capire quali siano gli elementi che giocano a favore dell'entusiasmo e del piacere per uno studente.

Utilizzando sempre il modello di interpretazione suggerito da La Mendola ho analizzato questo tipo di lezione.

In questa occasione abbiamo una parte di studenti che vengono a lezione per la spiegazione perché (a) si crea un'interazione accesa (b) il docente spiega in maniera molto chiara i concetti e fa molti esempi, perciò si capisce meglio (c) il docente utilizza dei metodi innovativi e ci insegna attraverso una modalità di "gioco" (d) alcuni professori insegnano trasmettendo idee e non danno l'impressione di esser vincolati agli "argomenti obbligatori" (e) altri ancora trattano temi d'attualità in modo entusiasmante.

E qualche intervistato ce ne dà prova:

"Quindi il professore magari non è che facesse lezione, ma appunto se proponevamo appunto un qualcosa per risolvere questo problema, il professore ci diceva se poteva andare bene, perché poteva non andare bene. Se ci sarebbe stata una soluzione migliore e faceva quasi da scriba, scriveva le cose alla lavagna che alla fine venivano decise. Quindi era una lezione molto partecipata da parte degli studenti essendo comunque una lezione di magistrale" (INT7).

“Però cioè mi è piaciuto molto il com’era libera nel senso, non ci ha insegnato nulla di inerente col corso, cioè non doveva attenersi a un programma già scritto, quindi poteva gestirsela come voleva. E secondo me ha sfruttato bene questa libertà per come ha messo collegamenti, per come ci ha mostrato siti. Cioè come ci ha fatto notare che veramente ciò che stava dicendo, lo stiamo vivendo” (INT6).

“E in realtà non ho capito quella lezione in un’ora non ha detto un c****, però ha fatto sta lezione spiegando della tensione del cavo sottomarino, quel il tran oceanico, fra Europa e America. E li andato avanti tutta la lezione a spiegare di sta roba, ma tipo rendendola come se... Come se tu vai al teatro a vedere una comica più o meno, ridi di meno, perché ha cominciato << e si hanno provato così e hanno provato con la, poi gli è caduto il caveau e tipo tutti... >> E poi addirittura sfornato la lunghezza della lezione per finire e non si è lamentato nessuno. Ha fatto tipo sta roba che era... E poi ripensandoci non ha detto niente. L’ha raccontato una storia, però in fin dei conti è stata una delle lezioni più divertenti... Uno potrebbe pagare per andare a vedere una lezione così, cioè... “(INT5).

In queste svariate lezioni come possiamo notare ci sono diversi elementi interessanti, tra i quali dar voce agli studenti per trovare una soluzione, con il fine di far lezione a loro. Un po' come Wittgenstein che procedeva per domande e risposte attraverso gli studenti. Poi, d’altro canto, abbiamo dei docenti che insegnano attraverso idee e temi di attualità. Ed infine abbiamo l’aspetto teatrale, il quale coinvolge maggiormente l’aula e riesce a prendere l’attenzione (risorsa fondamentale) degli studenti, unendo divertimento ed insegnamento.

Successivamente ci sono studenti che raccontano che le loro lezioni più belle sono state per l'approfondimento di qualche tema, idea, racconto attraverso (a) dibattiti in aula (b) interazione con il docente (c) dimostrazioni pratiche.

“Tante cose erano un po' intuizioni, per cui si andava lì si discuteva delle idee, per cui si parlava dicendo io ho avuto sta idea, possiamo fare sta cosa così, per cui sì” (INT3).

“Si diciamo di sì, comunque il fatto di potersi confrontare e di avere il professore lì che ci correggeva e ovviamente ne sapeva più di noi quindi sì questo mi piaceva più che altro” (INT7).

“Era stato detto che era un seminario e non era un tema d'esame, tutti molto tranquilla rilassata testa alta e mostravano interesse. Poi, inoltre, secondo me era molto interessante perché erano temi d'attualità che ti specchiavi. Si è stato molto interessante, molto partecipe” (INT6).

Ed infine altri studenti ci raccontano il piacere dell'andare a lezione per la relazione (a) perché il docente è comico e quindi si divertono a lezione (b) perché il docente ci tiene a formare gli studenti (c) perché questo facilita l'apprendimento:

“Che già fatto questi seminari sull'impatto della tecnologia sulla società. Beh, si vedeva che appena entrata non era una lezione normale perché, si vedeva che era eccitata, cioè entusiasta di quello che stava facendo perché, stava preparando. Questa cosa la ha preparata per noi e ha dovuto esporla non so dove ...” (INT6).

“Che abbiamo incominciato con, e ha detto va be oggi facciamo due giochi ed è già la prima volta che faceva dei giochi in aula quindi mi sono un attimo sorpreso e dopo si abbiamo fatto i giochi quelli con l'urna e una cosa che mi è piaciuta particolarmente, abbiamo fatto la lezione su quello che era stato generato casualmente lì. Cioè abbiamo lavorato sui disegni, sui grafici che abbiamo generato lì a lezione. Estruendo i bigliettini ognuno estrae un bigliettino e lo rimette dentro oppure quello che lo riscrive. Proprio una cosa che mi è piaciuta particolarmente è che vedevamo la situazione aggiornarsi in tempo reale, man mano che passava l'urna e si estraeva il bigliettino” (INT4).

“Cioè è una cosa molto (si blocca) insomma, tra noioso e tecnico e invece lui è stato bravo a rendere interessante e spiegare anche come la hanno vissuta i vari protagonisti e storie, cioè chi ha ... Il primo a collegare l'Europa agli stati uniti con un cavo potrà sembrare una cavolata, una cosa da nulla e invece tutti gli studenti di informatica se lo ricordano per lo show che ha fatto che ha fatto, ci ha messo due ore per raccontare la storia di questo uomo che è andato in banca rotta 3-4 volte perché ogni volta andava male il collegamento, perché è stata una cosa molto complessa, far passare un cavo dal... Cioè adagiarlo nel fondale in tutto l'oceano Atlantico “(INT6).

Questo tipo di lezione è emerso come fondamentale all'interno dell'intervista perché è proprio qui che si vedono gli elementi che piacciono di più agli studenti, perché lo raccontano spontaneamente, a loro scelta. Anche per questo ho scelto di fare un'intervista dialogica dove il narra – attore è proprio colui che decide cosa raccontare.

Quindi gli elementi più salienti di questa parte d'intervista sono proprio il divertimento, l'empatia, il fatto di emozionare ed emozionarsi, sottolineando il valore umano, cioè l'interesse non solo per la materia, ma mettendo in primo

piano i bisogni, le esigenze degli studenti, dando così forma ad una lezione entusiasmante.

3.1.5. Lezione meno riuscita – Generale

Alla fine dell'intervista ho inserito una domanda relativa alla lezione meno riuscita, cioè l'esatto contrario della lezione più bella, proprio perché attraverso il confronto ho la possibilità di evidenziare i pro e i contro per creare una lezione entusiasmante.

Perciò in questa parte della ricerca andremo ad analizzare, sempre attraverso il modello proposto da La Mendola, quali siano gli elementi che rovinano una lezione o che la rendono comunque un'esperienza non riuscita.

Inizialmente abbiamo coloro che vengono a lezione per la spiegazione e quindi in quest'occasione andrò a sottolineare gli aspetti contrari, cioè il motivo per il quale gli studenti non hanno piacere di venire a lezione.

In questa lezione i motivi sono svariati: (a) perché trovano un docente svogliato (b) per come viene impostato il corso (c) per problemi tecnici.

“Cioè non è bello secondo me che ti rispondano, guarda questa roba qua te la devi vedere te. Cioè se fossero cose molto particolari, capisco, perché nessuno può sapere tutto, però se ti faccio una domanda su qualcosa che hai studiato da poco, sto facendo una cosa pratica, magari sto facendo qualcosa, ho fatto, ho aggiunto un pezzo di codice, ho fatto 2 righe, 2 righe vuol dire proprio niente, e cioè proprio niente e tu mi dici "non so guardati tè". Cioè non è bello “(INT2).

“Cioè è stata un po' disastrosa come lezione perché di fatto le persone che doveva quasi essere un esperto non ne sapeva più di tanto. Quindi anche se

uno studente vedevi faceva delle domande, non è che rispondesse sempre riguardo a quella cosa, c'è vedevi se non sapeva quella cosa e ci continuava a girare intorno e non riusciva rispondere allo studente e dice vabbè, facciamo finta di aver capito "(INT7).

"Primo anno mi pare e apparentemente normale si arriva in classe si fanno arriva il professore come sempre e nel cortile del edificio dove siamo cominciano a fare dei lavori e quindi sentiamo un martello pneumatico sentiamo gli operai che si parlano tra di loro e non c'è la possibilità di chiudere le finestre perché comunque c'è caldo e se si chiude le finestre si muore. Altre non si possono neanche chiudere, fino a tal punto che il rumore del martello pneumatico era talmente elevato che il professore fa sospendiamo la lezione la riprendiamo in un altro momento, perché io con questo rumore non riesco a concentrarmi non riesco a parlare "(INT4).

Mentre per altri studenti non è piacevole venire a lezione e approfondire (a) esercizi troppo difficili (b) subirsi del tutorato aggiuntivo quando non serve.

"è stato ad un tutoraggio del secondo anno, in cui il professore era lo stesso che faceva questo tutorato, il problema è che di per sé veniva presentato agli studenti come un'opportunità per fare esercizi, il professore che fa esercizi insieme agli studenti, in realtà era ora suppletive di lezione dove il professore spiegava delle cose in più, che non sarebbe riuscito a spiegare a lezione. E anche mi ricordo la prima volta che abbiamo fatto questa cosa qua. Noi ci si aspettava di vedere degli esercizi magari per l'esame e il professore ha cominciato con esercizi difficilissimi e ne ha approfittato poiché servivano delle cose per spiegare delle cose che non aveva spiegato a lezione e così c'è abbiamo capito che quei tutorati li erano comunque ore di lezione" (INT4).

“Era in quel semestre lì, il professore aveva lo 6 crediti del corso da fare. E poiché diceva che 6 crediti non gli bastavano e ha utilizzato questi tutorati che erano comunque 2 ore in più a settimana, che erano diventati altri 8 crediti anche per quel semestre lì per partire magari da un esercizio teorico difficile e spiegare delle cose di teoria che magari non era riuscito a spiegare a lezione o comunque avrebbe voluto spiegare a lezione” (INT4).

Ed infine come ultima caratteristica agli studenti non piace venire a lezione per avere una relazione dove (a) il docente manchi di rispetto (b) ci sia poca disponibilità.

“Però c'è chi è meno disponibile perché magari è molto impegnato e chi è meno disponibile perché non ha voglia” (INT2).

“Questo è il professore che segue lo stage, quindi l'ultima parte del percorso della laurea triennale. E per accedere a questo bisogna aver superato particolari esami, particolari... Ci sono la lista delle propedeuticità anche per sostenere l'esame e quindi lui chiede, ma voi come siete messi con gli esami a inizio del corso. E poi lo fa pesare come, mah tu cosa vuoi capire che devi ancora... Fa battute della serie, mah tu cosa vuoi capire, che tu stai ancora pensando ad algoritmi. Se uno studente ha detto devo ancora sostenere algoritmi, magari poi lo fa pesare... Qualcuno può offendersi” (INT 6).

Questa parte d'intervista è stata molto delicata, proprio per il fatto di andare a toccare i punti deboli di una lezione. Spesso ci sono e se ne parla tra studenti, ma il fatto di mettere “nero su bianco” in un'intervista è un po' più delicata la situazione. Nonostante tutto gli studenti non hanno avuto problemi

ad aprirsi e grazie al loro contributo, abbiamo sottolineato certi meccanismi sociali non semplicissimi da gestire, ma fondamentali per la riuscita di una lezione.

3.2. Scatola interazionale

Per riprendere il concetto di Goffman “bisogna esaminare la forma, l’imballaggio interazionale, la scatola e non il dolce in esso contenuto” (Goffman, 1981, p. 232).

Perciò è fondamentale analizzare la cornice della lezione universitaria, per osservare più da vicino quegli elementi che creano e danno forma all’interazione in aula.

Prima di tutto c’è l’elemento spaziale, cioè “uno spazio non è solamente un ambiente fisico, ma è percepito e vissuto in modo diverso dai diversi attori” (Cancellieri 2007, p. 232).

Quindi i significati attribuiti a tale elemento dipendono dal frame culturale degli attori e dei partecipanti al luogo, ma ogni attore e gruppo sociale ha diverse mappe di significato, una sorta di cornici spaziali composte da elementi simbolici e materiali che ci permettono di usare lo spazio in un determinato modo (Bateson, 1953).

Il che significa che in un’aula universitaria come descrive Goffman per le conferenze, c’è una ribalta e una retroscena; perciò, possiamo notare l’importanza degli spazi fisico – architettonici e come questi esaltino il significato dell’ordine e del potere.

Ad esempio, in ambito accademico la formazione delle aule, la divisione tra i banchi e la cattedra, dà una direzione al tipo di comunicazione e definisce i ruoli di coloro che partecipano alla lezione.

In qualche intervista ne abbiamo un esempio:

“Comunque, c’è il soppalco che si muoveva. In quell’aula lì c’era la cattedra rialzata per permettere a tutti di vedere. E quindi il professore stava sempre lì nel soppalco, ma non è che scendeva, ma l’hanno fatto anche tutti gli altri, perché scendere e salire è un po’ scomodo poiché per scendere bisognava scendere solo ai lati, perché dalla parte di fronte agli studenti c’era una specie di vetrata che Una specie di parapetto che impediva a chiunque di attraversare diretto” (INT4).

“indica la porta che deve essere chiusa (lo imita). Perché lui non fa lezione con la porta aperta, perché con la porta aperta non si fa lezione, perché la porta chiusa indica che c’è lezione dentro” (INT1).

Quindi effettivamente gli elementi spaziali fanno parte della scena e gli attori danno loro un significato culturale di riferimento, dando così importanza anche alla cornice d’interazione.

Le lezioni nella quale ho svolto le osservazioni partecipanti si sono svolte in due aule differenti. E quindi ho potuto notare come questo spazio influiva sull’interazione tra studenti e docente.

“Entro dal fondo, aula lunga ci sono cento posti all’interno. I posti sono disposti in file (saranno in tutto 20 banchi lunghi). I banchi sono tutti rivolti verso la cattedra, che è rialzata su un palchetto, sopra c’è il telo bianco dove vengono proiettate le slide. L’aula è lunga e si divide in due scompartimenti di banchi, quelli avanti, un corridoietto che divide la prima sezione di banchi con quelli che stanno dietro. Davanti è praticamente pieno ci saranno 30-40 studenti. Nella prima fila ci sono 7-8 studenti tutti vicini. Poi qualcuno sparso un po’ più indietro, non sono omogenei quelli dietro, ma distanti tra loro. Le ultime file dei banchi sono vuote (le ultime 4-5 file) “(OSS1).

In questa prima aula dove hanno fatto la prima metà delle lezioni, c'era una maggior concentrazione di studenti nelle prime file, tutti vicini, tutti con appunti o il quaderno o il computer alla mano. C'era un'atmosfera calda, data dal fatto che ogni studente avevo uno spazio ridotto, come direbbe Hall (1966) una distanza quasi personale.

I corpi degli studenti erano quasi irrigiditi, tra le pose più frequenti abbiamo degli attori che stanno seduti eretti su una sedia, scrivono al computer o a mano gli appunti, alternando il loro sguardo tra docente, slide e note personali. I loro gesti sono estremamente dettati dall'ordine sociale vigente in aula e quindi per questo sempre attenti e vigili definendo una situazione di disciplina comune a tutti. Altri invece sconvolgono quest'ordine attraverso starnuti, rumori (come il prender qualcosa nello zaino), spostamenti e quindi implicare che tutti si alzino perché una persona deve andare in bagno. Tutte azioni che sono state gestite con comportamenti "correttivi", cioè attraverso spiritosità o commenti, che Goffman definirebbe segni di *contegno* con il quale gli attori cercando di *difendere la propria faccia*.

Perciò si può dire che lo spazio influisca molto nell'interazione anche attraverso i comportamenti e il controllo del proprio corpo.

Mentre il periodo finale delle lezioni è stato svolto in un'aula diversa:

"Il luogo in cui mi trovo è un'aula universitaria diversa dalle altre dove fa solitamente lezione. L'aula è più grande in banche sono di più dei soliti 58 posti, ci saranno un centinaio di posti. Le slide sono sempre rivolte al muro dietro la cattedra" (OSS6).

In quest'aula essendo più grande si può notare come gli studenti abbiano un atteggiamento di maggior relax rispetto alle altre lezioni. Lo spazio è molto ampio e luminoso, il clima è disteso e rilassato, gli studenti sono sparsi in tutta

l'aula e ci sono dei buchi a macchia di leopardo, quindi si può respirare. La fila davanti è principalmente occupata. Poi si procede all'indietro dove gli studenti si siedono ai lati, un gruppetto di 5-6 centrali ed infine l'ultima fila dove ci sono 7-8 studenti. Alle loro spalle hanno due uscite laterali. La cattedra è di fronte all'aula e rialzata. Alle spalle della docente c'è un telo bianco più grande dove le slide si possono vedere meglio, anche per chi è lontano.

Si può osservare che i corpi degli studenti sono più rilassati e meno tesi, il loro materiale è sparso anche su altre sedie e quindi occupano degli spazi più grandi. La tipica posa è sempre quello di star seduto eretto, ma qualcuno si appoggia al muro con la testa; gli studenti infondo appoggiano il loro capo sul banco; mentre quelli davanti tendono a tenere il corpo eretto e leggermente in avanti, come per ascoltare meglio la docente.

È estremamente interessante vedere come l'imballaggio interazionale, per dirla alla Goffman influisce sulle interazioni in aula, sulla comunicazione, sul modo di atteggiarsi.

Come descrive Simmel (Sterchele, 1917, p.10) quindi "l'oggetto della sociologia è dunque lo studio delle forme via via assunte da queste relazioni reciproche tra persone".

Colui che dirige le danze in aula e ne scandisce il ritmo, il docente, si ritrova esattamente ad essere coinvolto nella scena, utilizzando gli elementi a suo favore per la sua performance:

"Allora ti dico, anche lui guardava l'orologio però era diverso rispetto al prof di analisi, mentre il prof di analisi aveva fatto quando arriva l'ora che deve finire, lui la guardava a titolo informativo, solo per capire che ore erano, spesso succedeva che andava oltre e si prendeva il suo tempo "(INT 1).

“Si era lì che sorrideva che appunto camminava per l'aula, si muoveva e poi a volte fa anche effetto, vedere la lavagna che cambia da sola. Cioè aveva il telecomando e sentire la sua voce alle spalle” (INT4).

“Lui si muove in tutta l'aula quando spiega e (pensa e sorride) e.... tant'è che gira tutta l'aula fondamentalmente cioè viene anche dietro di te, insomma gira assolutamente. Spesso si siede anche sul banco dove sei tu, questo fa capire che ha una certa ok? (ride). Si nel senso occupa l'aula poco ma sicuro. Quasi nell'accezione teatrale del termine” (INT1).

“Sì allora per farti capire la sua entrata in aula, lui spacca il secondo quando entra in aula, sempre puntualissimo fondamentalmente, entra con una camminata veloce, chiude la porta abbastanza rumorosamente per farti capire che è entrato e poi guarda che ci sono due porte no? E fa non parla neanche ...“(INT1).

Il parlante in questo caso il docente, quindi, conosce molto bene i suoi spazi e li utilizza a suo favore per rendere la lezione stimolante.

Come direbbe Goffman:

“ciò che il pubblico considera come intelligenza, spirito, fascino del conferenziere, ciò che egli farà attribuire il suo vero, intimo carattere, tutto questo dipende da ciò che egli fa per riuscire a mettersi in modo efficace a disposizione dell'occasione e quindi dei suoi partecipanti, aprendosi ad ambedue, considerando ciò che resta di lui come qualcosa che deve essere subordinato a uno scopo“(Goffman, 1981, p.255).

3.3. Lezione Gambarotto

3.3.1. Aspettative

Ho deciso di osservare e analizzare le lezioni di questa docente perché insegnava una materia umanistica in campo informatico. E mi sono chiesta in primis, come reagivano degli studenti prettamente “scientifici” (rispetto a quello che studiavano) ad una lezione umanistica, secondariamente se la docente riusciva a coinvolgere una buona parte dell’aula creando una “lezione entusiasmante”, che suscitasse emozioni agli studenti.

Perciò in questo paragrafo voglio mettere a confronto le osservazioni e le interviste degli studenti evidenziando le loro opinioni in merito a questo corso umanistico, inserito all’interno dei loro piani di studi.

“Ok allora, il morale era basso perché noi fundamentalmente siamo matematici no? Quindi a fare economia, non si riusciva bene a capire a che c**** servisse. Quindi siamo partiti tutti molto prevenuti, assolutamente. Perché generalmente è un corso che è fuori dalle nostre cose. Personalmente invece io ero estremamente contrario, perché è una cosa che avrei voluto approfondire, infatti sto cercando di studiarla, annesso queste cose qua perché è una cosa che mi piace ecco. Però sì generalmente il morale era basso, quello sì. Poche aspettative, basse” (INT1).

“E sapevo che la Gambarotto era un'insegnante nuova che l'anno scorso non c'era e quindi ovviamente, sì, non sai bene cosa aspettarti. Noi di solito tra di noi ci lasciamo sempre recensioni sui professori e quindi prima di iniziare il corso... “(INT2).

“E per noi diciamo che non è stata una cosa che è andata a genio a tutti quanti. Non so discutevamo sul fatto se effettivamente avesse senso metterlo questo esame obbligatorio a informatica. Perché ne riflettevamo sulle nostre competenze sul momento in cui uscivamo dall’università, insomma, e dicevano appunto varie opinioni su questo esame qui” (INT3).

“Allora è sembrato interessante perché ha presentato il corso come effettivamente con perché facciamo studiare a voi economia dell'innovazione cosa c’entrate voi? Perché li abbiamo capito informatica è orientata la mondo delle star up e poi è collegato con alcuni seminari che erano stati fatti durante il primo semestre che io non potuto seguire. Ma che molti colleghi si avendo seguito. Cioè è stata brava a integrarlo far capire che è necessario e come integrato da un valore in più alla vostra preparazione. Infatti, è stato molto incentrato sul, come è possibile per voi di informatica, dopo perché potete aprire una star up che opportunità vi può dare... Cioè lo ho visto molto tagliato su misura per noi il suo corso” (INT 6).

Effettivamente le aspettative degli studenti rispetto a questo corso erano molto dubbiose, qualcuno anche contrario addirittura. Questo dimostra l’attaccamento degli studenti alle loro materie scientifiche, domandandosi a cosa gli sarebbe stato utile questo corso e per quale motivo dovesse rientrare nei loro piani.

Questo porsi dubbi e domande verso il “nuovo” è un atteggiamento di aggregazione e coesione del gruppo consolidato ed abituato ad una determinata routinizzazione dei temi, in tal caso scientifici. Perciò si possono evidenziare determinati *habitus*, conformandosi alle aspettative normative di una certa situazione e ai modi in cui si darà forma l’interazione in queste nuove circostanze.

3.3.2. Che lezione trovano gli studenti?

Nelle interviste ho deciso di chiedere cosa agli studenti è rimasto di più di questo corso e cosa li ha entusiasmato particolarmente.

A questo punto dell'intervista ciascuno studente si è completamente sciolto, aperto ed ha calato la sua difesa della faccia; perciò, le risposte in questo momento sono dirette, quelle sentite da lui in quel particolare momento.

In questo paragrafo andremo ad osservare gli aspetti più importanti per gli studenti e quindi rispetto alla lezione che è piaciuta di più, andando a vedere quali sono le caratteristiche che gli studenti hanno apprezzato di più.

Ho chiesto agli studenti quali erano per loro le caratteristiche positive delle lezioni della docente G. e loro hanno apprezzato il fatto di (a) fare molta pratica attraverso gli esercizi dei casi studio con esempi attuali (b) il dialogo che la docente instaura e le riflessioni che pone alla classe (c) l'emozione che ci mette nell'insegnare (d) il suo approccio metodologico.

“continui richiami alla pratica che fossero sia casi studio che sue esperienze personali. Quello è un aspetto bellissimo ed essenziale secondo me per insegnare con ... Proficuamente. Quello essenzialmente” (INT1).

“Perché ti obbliga anche un po' ad entrare nella materia, quindi, dà una mano anche a te, soprattutto a te studente. Uno per riflettere e due per vedere se i tuoi ragionamenti sono giusti o se sono sbagliati e devi ragionare in modo diverso” (INT2).

“Molto semplice lineare e preparato. Cioè molto metodologico ordinato come metodo. E poi anche la sua persona come si pone. In modo pacato

tranquillo. Ma comunque fermo. Trasmette sicurezza, consapevolezza. E si vede che è preparata in quello che dice e conosce a fondo. Almeno trasmette questo secondo me” (INT6).

Successivamente ho chiesto quali di questi aspetti vorrebbero ritrovare in altre lezioni?

Ed effettivamente il riscontro è molto positivo rispetto alla docente e la definiscono (a) una persona disponibile (b) sviluppa interazione e dialogo con gli studenti (c) riassume molto bene i concetti.

“Sì, comunque, disponibilità ad esempio io sono andato una volta a parlarne dopo la lezione, lei è sempre stata disponibile a parlare, cioè non era una domanda, ma era più una cosa che esterna che si collegava con la lezione, comunque è stata disponibile a parlarne” (INT7).

“Beh, sì la disponibilità e anche l'attitudine che la docente alle domande, all'apertura alle domande che chiede se non abbiamo capito” (INT4).

Essenzialmente la docente ha avuto riscontri positivi per il suo modo d'insegnare e agli studenti è piaciuto il suo modo di entrare in relazione con loro, dandogli la possibilità di approfondire e capire meglio il tema trattato.

Il fatto di aver raccontato certi argomenti sotto forma di storie, secondo me è stata una parte fondamentale del suo insegnamento.

Come sottolinea Bateson (2002) le storie possono premettere una comunicazione che porta ad una connessione reciproca.

Collegandosi a Baliani:

“Esperienze che rimandano ad altre esperienze, racconti che fanno nascere altri racconti, senza che ci sia subito bisogno di interpretazione, di meditazione intellettuale. Uno sviluppo di percorsi che pare illogico ma che in realtà segue la traccia del nostro sentire: una trasmissione di esperienza e vissuti, di sensazioni che, proprio per la loro articolazione analogica, rivelano una forte apertura sul mistero delle cose, sui loro infiniti esiti e significati” (Baliani, 1998, p.25-26).

3.3.3. Che lezione vogliono gli studenti?

Alla fine della ricerca mi sono domandata che tipo di lezione desiderassero gli studenti. Perciò nella fase finale dell'intervista ho chiesto loro le caratteristiche che vorrebbero per avere una “lezione entusiasmante”.

Le risposte sono svariate e comprendono (a) le lezioni sarebbero meglio svolte di mattina (b) l'aula deve essere comoda e spaziosa ma non troppo (c) il docente deve essere disponibile, saper tenere alta l'attenzione degli studenti e deve essere competente (d) non ci deve essere troppa confusione (e) ci devono essere dei seminari tenuti da esterni professionisti.

“Troppo presto no, alla fine sei distrutto no, quindi metà mattinata è perfetto. Penso ci sia il maggior picco d'attenzione, leggevo per sbaglio da qualche parte. L'aula deve essere proporzionata, nel senso abbiamo fatto un paio di lezioni in U150 posti, per 30 anime. E c'era un clima disperso in tutta l'aula e fai fatica. E deve esserci un clima rilassato non troppo formale né troppo poco, semplicemente questo aiuta anche gli studenti ad interfacciarsi coi prof. Cioè se ha paura di aprire bocca semplicemente. Per i prof sono cose

che ho sempre detto. Essere tranquillo ecco, e (pensa) chiaro l'aula per noi informatici chiaro deve esserci le prese sotto i banchi sono fondamentali” (INT1).

“Secondo me la lezione bella è quella che ti tiene... è quella in cui il professore riesce a tenere la tua attenzione per tutto il tempo e quando finisce la riseguiresti diciamo. Cioè è quella lezione che tu finisci e non ti ha pesato ecco. Di sicuro che in mezzo ci sia qualche battuta aiuta” (INT2).

“Allora secondo me le aule in generale l'ambiente è importantissimo e anche le persone che ci sono in aula secondo me. Avere un'aula dove sei comodo dove c'è fresco, dove gli studenti in general non chiacchierano, non c'è casino si riesce a seguire. Sei anche comodo. Io quando ad esempio sono in aula preferisco avere i banchi, cioè preferisco singolo e avere i posti vuoi di lato perché sei più largo sei più comodo, riesci a prendere meglio gli appunti, non questi banchetti microscopici. Secondo me il docente deve sicuramente non tenere un linguaggio piatto, ma cercare di essere coinvolgente ad esempio mostrare interesse. Ecco ad esempio un'altra cosa, quando avevo seguito le lezioni di architettura, sembrava che il professore non fosse interessato ... Cioè secondo me se dimostri passione in quello che stai facendo secondo me riesci, cioè ad avere più interesse negli studenti insomma” (INT3).

Essenzialmente tali studenti, hanno toccato delle caratteristiche importanti sia dal punto di vista emotivo e quindi la motivazione di un docente o meno nell'insegnare una determinata materia, della quale essere competente; sia dal punto di vista strumentale e quindi utile per loro per lo spazio e per certi oggetti di cui necessitano.

Oltre a questo, è sorto il tema del divertimento e del piacere, cioè il fatto di far battute ogni tanto è un momento leggerezza che permette agli studenti di alleggerire il clima. E come dice Schenker (D'Ambros 2007, p. 433) l'elemento ludico e del piacere sia importante affinché porti ad un'esperienza <<formativa>> o trasformativa.

Conclusioni

Questo elaborato è stato scritto con l'obiettivo di indagare il processo comunicativo in aula universitaria, con un punto di vista sociologico.

Sono state osservate le dinamiche comunicative per capire quali sono gli elementi che danno vita ad una lezione, cioè quelle caratteristiche necessarie che servono per costruire una lezione "entusiasmante".

Inizialmente abbiamo visto che le lezioni universitarie, per certi aspetti, si possono affiancare alle conferenze descritte da Goffman. Esse hanno in comune diversi elementi perché rientrano nella categoria di interazioni focalizzate.

All'interno di questo sistema emergono diverse dimensioni importanti per analizzare l'efficacia della comunicazione e come questa influisce sugli studenti o sul pubblico del parlante.

Prima di tutto abbiamo visto che la conferenza è una situazione sociale dove si riuniscono in compresenza fisica un certo numero di persone e queste hanno un focus comune, cioè la loro attenzione è verso colui che dirige la lezione e quindi il docente o parlante.

E questo comporta il fatto che quando diverse persone sono unite per un focus comune si crea secondo Durkheim "effervescenza collettiva" cioè quel sentimento che ravviva e riscalda i legami tra i partecipanti.

Di conseguenza si crea una tonalità emozionale caratterizzata da carisma del parlante e coinvolgimento del pubblico, rendendo l'esperienza un'occasione celebrativa che definisce i ruoli di chi sta sul palco e chi tra l'uditorio (Goffman 1981). A differenza delle conferenze, le lezioni universitarie, hanno bassa tonalità emozionale, data dal fatto che i docenti hanno lo scopo di "trasmettere informazioni" anziché "far vivere un'esperienza".

Per questo motivo ho deciso studiare la comunicazione verbale e non verbale, osservando quindi che il corpo è parte integrante della comunicazione e questo è uno strumento di rappresentazione di stimoli ed emozioni da parte delle persone, però allo stesso tempo vige il controllo delle proprie pulsioni (Elias), tenendo così un determinato ordine sociale in aula.

Ma nonostante tutto ho osservato che il vero generatore di entusiasmo anche in una lezione universitaria sono le emozioni. In primis trasmesse dal docente attraverso il linguaggio e la spiegazione dei concetti. Infatti, diversi studenti nelle interviste sono rimasti affascinati dal modo di narrare storie di qualche docente, e il vero focus comune era proprio in quel momento, dove la maggior parte di loro aveva indirizzato la loro completa attenzione, anche fisicamente, quindi esponendo in avanti il corpo e aprendo visibilmente gli occhi, verso il parlante. Raccontando storie è riuscito a coinvolgere la maggior parte dell'aula, con un linguaggio semplice e descrittivo, riportando quasi gli studenti ad essere dei bambini. Ed è quindi questo l'elemento principe dell'interazione in aula: il fatto di raccontare storie per ottenere l'attenzione degli studenti, dove questi ultimi essendo esseri umani esprimono i loro sentimenti, accordandosi con colui che dirige la musica in aula, e quindi si intonano alla perfezione, unendosi nell'espressione massima dell'atto comunicativo. Come dice Baliani "è semplicemente ritrovare la condizione infantile dello stupore, lasciarsi stupire dalle cose" (Baliani, 1998, p.14).

Perciò si può dire che l'entusiasmo è possibile definirlo in una lezione attraverso la comunicazione instaurata dal docente in aula. Per creare una lezione coinvolgente quindi ci vogliono determinati elementi, tra i quali l'elemento ludico, che solitamente viene tenuto lontano dalle lezioni universitarie, ma allo stesso tempo crea piacere tra gli studenti e quindi piacere per l'apprendimento, e successivamente il fatto di raccontare storie cattura emotivamente gli studenti.

Possiamo quindi concludere dicendo che di lezioni universitarie ce ne sono di diversi tipi: quella che ho osservato e di cui successivamente ho intervistato gli studenti, è stata per qualcuno “coinvolgente”, per altri meno. Sicuramente non è facile costruire una lezione e poi renderla pubblica e condividere l’emotività sul palco. Non è semplice perché ci sono dei meccanismi sociali, quali il controllo e l’essere Blasè di Simmel, che trattengono l’individuo dal manifestarsi; perciò, come gli altri tende ad uniformarsi anziché differenziarsi.

In ogni caso con questo elaborato invito chiunque, in primis qualsiasi studente o docente a sentire le proprie emozioni e successivamente ad esprimerle rispetto alle lezioni, al proprio sentire e condividerlo con colui o colei che dà forma ad esse.

Bibliografia

Baliani M., 1991, *Pensieri di un raccontatore di storie*, Comune di Genova – Assessorato alle istituzioni scolastiche, Genova.

Bateson G., 1979, *Mente e Natura*, Adelphi, Milano 2002.

Bateson G., 1953, *Dei Giochi e delle serietà*, in *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 2000.

Bernstein B., 1973 *Classe sociale, linguaggio e socializzazione*, in *Linguaggio e contesto sociale*, a cura di P.P. Giglioli, G. Fele, il Mulino, Bologna, 2000.

Blumer H., 1969, *Interazionismo simbolico: prospettive e metodi*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Brecht B., 1957, *Scritti teatrali*, Einaudi, Torino, 2001.

Cancellieri A., 2007, *Hotel House. In un palazzo il mondo. Confini sociali e uso quotidiano di uno spazio multietnico*, tesi di dottorato non pubblicata, Relatrice Chantal Saint- Blancat.

Cardano M., 2011, *La ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna.

Cerulo M., 2014, *La società delle emozioni. Teorie e studi di caso tra politica e sfera pubblica*, Napoli- Salerno, Othotes.

Cerulo M., 2018 *Sociologia delle Emozioni*, il Mulino, Bologna.

Ciacci M., 1983, *Significato e interazione: dal behaviorismo sociale all'interazionismo simbolico*, in *interazionismo simbolico*, a cura di M. Ciacci, il Mulino, Bologna.

Collins R., 1975 *Sociologia*, Zanichelli, Bologna, 1980.

Collins R., 1987, *Interaction Ritual Chains*, in J.C. Alexander, B. Giensen, R. Munch e N.J. Smelser (a cura di), *The micro- macro Link*, Berkeley, University of California press, p. 181-192.

Collins R., 1988 *Teorie sociologiche*, il Mulino, Bologna, 1992.

- Croteau D., Hoynes W., *Sociologia generale- Temi, concetti, strumenti*, McGraw-Hill Education, 2015.
- D'Ambros C., 2004, *Vedere una voce, sentire un'immagine*, tesi di laurea non pubblicata Relatore Salvatore La Mendola.
- D'Ambros C., 2007 a, *Corpo*, in *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: un compendio*, a cura di S. La Mendola, Utet, Torino.
- D'Ambros C., 2007 b, *Conferenze, teatro e performance*, in *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: un compendio*, a cura di S. La Mendola, Utet, Torino.
- Douglas M., 1970, *Simboli naturali*, Einaudi, Torino, 1979.
- Duranti A., 1992 *Etnografia del parlare quotidiano*, Carrocci, Roma, 2001.
- Durkheim E., 1912 *Le forme elementari della vita religiosa*, Comunità, Milano, 1971.
- Elias N., 1939 *Il processo di civilizzazione*, Il mulino, bologna, 1988.
- Gallino L., 1978 *Dizionario di sociologia*, Utet, Torino 2006.
- Geertz C., 1973 *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna 1998.
- Goffman E., 1981 *Le forme del parlare*, il Mulino, Bologna 1987.
- Hall E. T., 1966, *La dimensione nascosta. Vicino e lontano: il significato delle distanze tra le persone*, Bompiani, Milano, 2001.
- Hochschild A.R., 1983, *Per amore o per denaro. La commercializzazione della vita intima*, Bologna, il Mulino, 2006.
- La Mendola S., *Centrato e aperto - Dare vita a interviste dialogiche*, Utet università, 2009.
- La Mendola S., *Comunicare interagendo - I rituali della vita quotidiana: un compendio*, Utet 2007.
- Migliore A., 2007, *Dalla life long learning alla community learning*, in Sormano A. (a cura di) *Progetto Max: Quaderno n.1*, stampatori, Torino

Nedelmann B., 1999, *Fra due secoli: Georg Simmel ieri e oggi*, in <<Iride>>, XII, 26, p.133-150.

Oida Y., Marshall L., 1997, *L'attore invisibile*, Bulzoni, Roma, 2000.

Pennac D., 1992, *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano, 1999.

Pickering W.S.F., 2006, *Il posto delle emozioni nella sociologia delle religioni di Durkheim*, in <<Quaderni di Teoria Sociale>>, 6, p. 117-144.

Sarbin T. R., 1986, *Emozione e azione: ruoli e retorica*, in R. Harré (a cura di) *La costruzione sociale delle emozioni*, Milano, Giuffrè, 1992 p.119-140.

Schechner R., 1973, *La teoria delle performance 1970 – 1983*, Bulzoni, Roma, 1984.

Semi G., 2010, *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*, Il Mulino.

Simmel G., 1908, *Sociologia*, Milano, Edizioni di Comunità, 1985.

Sterchele D., 2007a, *The limits of inter-religious Dialogue and the Form of football Rituals*, <<Social Compass>>, 54 (2), p. 211-224.

Van Gennep A., 1909, *Riti di passaggio*, Bollati – Boringhieri, Torino, 1981.

Weber M., 1922 *Economia e società*, comunità, Milano, 1982.

Wittgenstein L., 1969, *Della certezza, L'analisi filosofica del senso comune*, Einaudi, Torino, 1978.

Appendice

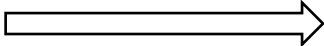
Lezioni osservate:

Comunicazione e innovazione d'impresa: Strategie di comunicazione [IF0315]
Laurea Magistrale - 2 –2BC60 [TORRE ARCHIMEDE]

Economia dell'innovazione: Informatica [SC1176] Laurea Magistrale - 1 –
1AD100 [TORRE ARCHIMEDE]

DATA	N. OSSERVAZIONE	CODICE
29/03/19	Prima osservazione	OSS1
03/04/19	Seconda osservazione	OSS2
10/04/19	Terza osservazione	OSS3
17/04/19	Quarta osservazione	OSS4
08/05/19	Quinta osservazione	OSS5
10/05/19	Sesta osservazione	OSS6
15/05/19	Settima osservazione	OSS7
22/05/19	Ottava osservazione	OSS8
29/05/19	Nona osservazione	OSS9

Scheda di osservazione:

DESCRIZIONE	PRIME FORME	IO NELLA SITUAZIONE
<p>-Chi -Fa cosa -Alla presenza di chi -Dove -Quando -Quello che fa COME lo fa? -movimenti dei corpi -tonalità della voce -usare i verbi al presente</p>	<div style="text-align: center;">  <p>CONTINUUM</p> </div> <p>Forme Concettuali Forme regolari/irregolari</p> <p>Forme concettuali: concetti studiati e che vedo che si applicano lì in quel momento Riferimenti a qualcosa che conosco (film-libri..) Forme regolari/irregolari: Accade sempre uno stesso evento, oppure non accade in quel momento e succede qualcosa di diverso</p>	<p>Come mi sento io nella situazione Mi piace o non mi piace quello che sento e vedo? Scrivo successivamente a casa</p>
<p>FILM: Faccio come se io fossi la spia che osserva le lezioni , prendo tutto il materiale di cui ho bisogno per poi darlo ad ATTORI E REGISTA che non conoscono affatto il tema e glielo devo spiegare precisamente con tutti dettagli e imitazioni di chi lo fa realmente. Come se La mendola fosse il sequestratore di francesca gambarotto e dovesse rubarla e mettersi al suo posto senza che nessuno si accorga di lei.</p>	<p>Non ne vado in cerca, lo faccio dopo quando sono a casa. Prendo delle note (disegnini, parole che me lo ricordano) ROUTINE COGNITIVO RELAZIONALE:</p>	<p>ROUTINE CORPOREO EMOZIONALE</p>

Interviste svolte presso Aule piano terra Palazzo Cesarotti:

DATA INTERVISTA	N. INTERVISTA STUDENTE	CODICE
01/07/19	Intervista studente 1	INT1
17/07/19	Intervista studente 2	INT2
19/07/19	Intervista studente 3	INT3
22/07/19	Intervista studente 4	INT4
23/07/19	Intervista studente 5	INT5
29/07/19	Intervista studente 6	INT6
11/09/19	Intervista studente 7	NT7

TEMA GENERALE:

Voglio studiare la relazione tra gli insegnanti ed allievi, focalizzandomi sul metodo d'insegnamento dell'insegnante.

Quindi come un'insegnante riesce ad entusiasmare e a far crescere la passione per la propria materia agli studenti ?

Come ed in che modo riesce ad appassionarli, coinvolgerli ?

Quali sono le tecniche e le strategie che lo permettono ?

OBBIETTIVI:

Descrizione: che caratteristiche hanno i docenti che riescono a trasmettere passione ai propri studenti?

Comprendere : come i docenti riescono a coinvolgere appassionatamente gli studenti? Che metodo utilizzano ?

Spiegazione : come si spiega il far appassionare-entusiasmare ? Per quale motivo i docenti vogliono far entusiasmare gli studenti? Perché voglio farli sentire così?

TRACCIA D'INTERVISTA:

Come i docenti riescono a coinvolgere gli studenti?

DAL PUNTO DI VISTA EMOTIVO

ACCORDO COMUNICATIVO:

Direttività bassa
Traccia con domande descrittive,narrative,situazionali,a bassa direttività
Facilita una bassa difesa della faccia
Messa in comune di un accordo dialogico,con valorizzazione e moltiplicazione delle differenti rappresentazioni
Relazione Io-Tu
Intevista-attore ----- narra-attore(Alter)

- NO URGENZA CLASSIFICATORIA
- STILE DIALOGICO: CORNICI DI RELAZIONI ED ESPERIENZE
- DOMANDE NARRATIVO-DESCRITTIVO
- CENTRATO E APERTO: CIOE' ASCOLTO SENZA ATTACCARE VALUTAZIONI , OSSERVARLE , RICONOSCERLE E LASCIARLE PER DAR SPAZIO

ALL'AMPLIAMENTO DELLA CONOSCENZA E AL RACCONTO DI SE'
(INTERVISTATO)

ACCORDO COMUNICATIVO:

Ciao,

Oggi siamo qui per dare vita ad un'intervista che riguarda le lezioni universitarie e rispettivi docenti, come ti avevo avvertito.

Prima di cominciare volevo avvisarti che utilizzerò il registratore perché questo materiale lo utilizzerò per comporre la mia tesi, ovviamente non pubblicherò nomi o riferimenti a persone, sarà materiale riservato che utilizzerò solamente io e quindi c'è l'aspetto della privacy.

Ok, allora a breve cominciamo, ma prima di farlo volevo accordarmi insieme a te nel nostro modo di comunicare. Che significa che qua non sono io quella che parlerà in modo continuo, ma anzi io costituirò un appoggio solido per te, nel senso che sarò un'ascoltatrice delle tue esperienze. Diciamo che questo momento che sta per cominciare è un momento di narrazione e ascolto delle tue esperienze. Quindi il mio ruolo sarà sì, di intervistatore, ma non invadente anzi, quel tipo di persona che ascolta le tue esperienze cercando di comprendere come le hai vissute tu. Che ne pensi?

GENERALE

PRIMA LEZIONE

1. Mi racconti la prima volta che hai frequentato la tua prima lezione universitaria?
 - a. Comincia da quando da quando ti sei diretto verso l'università
 - i. Il paesaggio
 - ii. I compagni vicino a te
 - iii. Tu
 - b. Ed ad un certo punto sei di fronte alla sede..
 - c. Ti dirigi verso l'aula ed entri...
 - i. Il luogo
 - ii. Le persone
 - iii. I docenti
 - d. Cammini fino a che non arrivi al tuo posto ti siedi e aspetti il docente..
 - i. Li affianco a te ci sono altri studenti..
 - ii. Ti guardi attorno..
 - iii. E nel resto dell'aula?
 - e. Ad un certo punto arriva il docente..
 - i. Quando arriva, il suo sguardo..
 - ii. Il suo materiale..
 - iii. Tu lo guardi..
 - f. Poi comincia la lezione..

- i. Mentre spiega..
 - 1. Il suo corpo
 - 2. Le sue mani
 - 3. Il suo viso
 - ii. Il materiale che utilizza..
 - iii. Il materiale che avete voi studenti a disposizione..
 - g. Mi racconti quella situazione in cui il docente pone una domanda rivolta a tutti?
 - i. Il docente
 - 1. il suo tono di voce..
 - 2. il suo sguardo..
 - 3. lo spazio che utilizza..
 - ii. e gli studenti?
 - 1. Il loro corpo
 - 2. I loro visi
 - iii. Tu ?
 - iv. L'aula era..
 - v. Quello che risponde alla domanda del docente
 - 1. Il suo sguardo
 - 2. Il tono di voce
 - 3. Il corpo
 - vi. Gli altri studenti che lo guardano..
 - vii. Tu che lo guardi ?
 - viii. E il docente?
 - h. Siamo verso fine lezione..
 - i. Il docente..
 - ii. Gli studenti
 - iii. E tu ?
 - iv. L'aula sembrava..
 - i. Alla fine si conclude la lezione
 - i. Il docente
 - 1. Lo spazio che usa..
 - ii. Il materiale rimasto..
 - iii. Gli studenti..
 - 1. I loro corpi..
 - 2. I loro visi..
 - iv. L'aula si svuota lentamente..
 - v. Tu ti dirigi verso l'uscita..
 - vi. Con qualcuno affianco..
 - vii. Quando stai uscendo ..
- 2. Mi puoi raccontare di una prima lezione di un corso dove ti sei sentito particolarmente coinvolto, qualcosa ha fatto a modo di farti partecipare più attivamente alla lezione e dall'altro lato mi puoi invece raccontare di una prima lezione che non ti ha coinvolto, anzi ti ha dato noia?

ULTIMA LEZIONE

1. Mi puoi raccontare un'ultima lezione di qualche corso, quello che desideri tu oppure quello che ricordi di più..
 - a. Appena arrivi..
 - i. Il luogo
 - ii. Tu
 - iii. Il docente
 - iv. Gli altri studenti
 - b. La lezione incomincia
 - i. Il docente spiega
 1. Il suo sguardo
 2. Il suo corpo
 3. Lo spazio che utilizza
 - c. Mentre fa il ripasso ricorda qualche episodio del suo corso..
 - i. Gli studenti che intervengono
 1. Il loro sguardo
 2. Il loro corpo
 3. Il loro tono di voce
 - ii. Tu ?
 - iii. Il docente?
 1. Il suo sguardo
 2. Il suo corpo
 3. Lo spazio che usa
2. Mi puoi raccontare quella situazione dove il docente fa una battuta rivolta a tutti
 - a. Gli studenti
 - i. I loro visi
 - ii. I loro corpi
 - iii. I loro movimenti
 - b. Tu?
 - c. I tuoi compagni/amici
3. La lezione sta per terminare e sapete che è stata l'ultima di un corso che vi è piaciuto..
 - a. Il docente
 - i. Il materiale che ha attorno
 - ii. Il suo sguardo
 - b. Gli studenti
 - i. I loro visi
 - ii. I loro movimenti nello spazio..
 - iii. Le domande..
 - iv. Gli approfondimenti..
 - c. L'esame in arrivo..
 - d. Tu ?
 - e. Tutto il lavoro svolto durante quel periodo..
4. Arriva il momento della conclusione
 - a. Il docente dietro la cattedra..
 - b. La fila di studenti..

- c. Tu ?
 - d. L'aula
5. Mi puoi raccontare di un'ultima lezione di un corso che ha lasciato molti studenti in lacrime/emozionati ed una invece che non ha creato nessun effetto particolare?

LEZIONE PIU' BELLA

1. Mi puoi raccontare una situazione di qualsiasi corso tu abbia frequentato, dove, secondo te è andato tutto alla perfezione, anzi è stata una delle lezioni più belle per te..
 - a. Cominciamo partendo dall'inizio della lezione
 - b. Il docente arriva e ..
 - i. Il suo sguardo
 - ii. Il suo corpo
 - iii. Il materiale che ha
 - iv. Il suo outfit
 - v. Il suo modo di spiegare davanti a tutti
 - c. Gli studenti quel giorno..
 - i. Il loro posto
 - ii. I loro corpi
 - iii. Prima che cominciasse la lezione e dopo
 - iv. I loro sguardi sul docente
 - v. I loro interventi e domande
 - d. Tu ?
2. Ad un certo punto il docente fa una battuta davanti a tutti gli studenti
 - a. Tu ?
 - b. Gli altri studenti?
 - i. I loro sguardi
 - ii. Il loro viso
 - iii. I loro interventi?
3. Quel giorno la lezione ad un certo punto ti piace talmente tanto..
 - a. Tu
 - b. Gli studenti
 - c. Il docente
 - d. C'è qualcosa che ti attira particolarmente
4. La lezione si sta per concludere
 - a. Qualcuno approfitta di questo momento per..
 - b. Gli interventi..
 - c. Tu ?
5. È arrivato il punto in cui si conclude la lezione
 - a. Ti è piaciuta talmente tanto che..
 - b. Gli altri studenti invece..
 - c. Nel frattempo il docente ..
6. Quando la lezione è finita
 - a. Gli altri studenti
 - b. Tu

7. Mi puoi raccontare una lezione dove ti sei sentito a tuo agio e coinvolto e invece una lezione dove ti sei sentito a disagio?
8. Mi puoi raccontare di una lezione dove tutto è andato alla perfezione e invece una lezione dove invece qualcosa è andato storto?

LEZIONE MENO RIUSCITA

1. Mi puoi raccontare una lezione che hai frequentato, ma secondo te c'era qualcosa che ha rovinato completamente la lezione , diciamo che era un tipo di lezione disastrosa..
 - a. A partire dal docente quel giorno
 - b. Teneva la lezione e ad un certo punto..
 - c. L'aula
 - d. Gli altri studenti
 - e. Tu ?
 - f. Quell'elemento che ha scatenato la rovina della lezione..
 - g. Qualcosa è andato storto rispetto al normale..
 - i. La tua reazione..
 - ii. Quella dei tuoi compagni..
 - iii. Quella del docente..
 - h. Subito dopo accade..
 - i. La lezione si conclude..
2. Mi racconti di una lezione che ha infastidito gli studenti e una lezione che invece li ha appassionati?

FRANCESCA GAMBAROTTO

Ora passiamo all'aspetto più specifico, cioè alle lezioni di Francesca Gambarotto

PRIMA LEZIONE

1. Mi puoi raccontare la prima lezione con Francesca Gambarotto?
 - a. Tutti gli studenti sono arrivati in aula..
 - i. I compagni..
 - ii. Gli amici
 - b. Prima di cominciare il corso..
 - i. Tu
 - ii. I tuoi compagni
 - c. Arriva la professoressa
 - i. Tu ..
 - ii. I tuoi compagni
 - iii. Altri studenti
 - d. Comincia la lezione con..
 - e. Il materiale che utilizza..

- f. il suo modo di spiegare..
- 2. La docente pone qualche domanda..
 - a. Il suo corpo ?
 - b. Il suo tono di voce
 - c. E gli studenti?
 - d. E tu ?
- 3. Ad un certo punto uno studente interviene..
 - a. Tu ?
 - b. La docente ?
 - i. Il suo sguardo
- 4. La lezione sta giungendo al termine..
 - a. La docente..
 - b. Gli studenti..
 - c. Tu ?
 - d. L'aula ?
- 5. Quando la lezione è finita
 - a. Tu e gli altri studenti..
- 6. Mi puoi raccontare la prima lezione con Francesca Gambarotto cosa è stato importante per te e cosa non lo è stato?

ULTIMA LEZIONE

- 1. Mi puoi raccontare l'ultima lezione del corso con Francesca Gambarotto?
 - a. Tutti gli studenti prima di cominciar la lezione..
 - i. Gli amici
 - ii. Gli argomenti del corso e quelli da ripassare..
 - iii. Le domande da porre
 - b. Tu ?
- 2. Arriva la docente
 - a. Il suo sguardo
 - b. Il suo materiale
 - c. Lo spazio utilizzato
- 3. Durante la lezione la docente fa il ripasso..
 - a. Gli studenti ?
 - b. Tu ?
 - c. Tutto il programma che avete affrontato fino a quel momento
 - d. La preparazione per l'esame
- 4. Alla fine la docente decide di rispettare una promessa che vi aveva fatto
 - a. Tutti gli studenti
 - i. Sguardo
 - ii. Corpo
 - iii. Espressione di tonalità emozionale
 - b. Tu ?
 - c. La docente in quel momento

- i. Sguardo
 - ii. Le domande che pone..
 - iii. Le risposte degli studenti..
- 5. Alla fine si conclude una lezione con un applauso..
 - a. Tu ?
 - b. I tuoi compagni/amici?
 - c. E la docente ?
 - i. Sguardo
 - ii. Viso
 - iii. Corpo
 - d. La relazione instaurata con la docente?
- 6. Mi racconti l'ultima lezione con la docente Gambarotto, cosa ti ha fatto piacere e cosa invece non desideravi?

LEZIONE PIU' BELLA

- 1. Mi racconti una tra tutte le lezioni di Francesca Gambarotto che ti ha colpito di più , perché per te è stata una lezione ideale
 - a. Cominciamo dall'entrata della professoressa
 - i. È arrivata
 - ii. Vestita in un certo modo..
 - iii. Con il suo materiale..
 - iv. E comincia la lezione..
 - 1. Il suo modo di spiegare
 - 2. I temi che affronta..
 - b. Gli altri studenti..
 - c. Tu
 - d. L'aula era ..
 - e. La docente riesce a coinvolgere..
 - i. Il suo modo di spiegare appassiona..
 - ii. Il tema che state trattando..
 - iii. Il materiale utilizzato in quel momento..
 - iv. Lei spiega come se..
 - v. Tutti altri studenti sono ..
 - vi. Tu ..
 - vii. Gli interventi degli studenti..
 - viii. Le risposte della professoressa..
 - f. La lezione si sta per concludere e fin ora è stata una delle sue migliori lezioni..
 - i. A te piaceva particolarmente..
 - ii. Agli altri studenti ha entusiasmato
 - iii. Il suo modo di fare quel giorno è stato..
 - iv. Questa lezione era perfetta rispetto ad altre ..
 - g. A fine lezione
 - i. Tu
 - ii. I tuoi compagni

- iii. La docente..
- 2. Mi puoi raccontare una lezione dove Francesca ha coinvolto buona parte degli studenti e invece una lezione dove molti di loro erano annoiati o non partecipavano attivamente?

LEZIONE MENO RIUSCITA

- 1. Mi puoi raccontare una lezione della Francesca Gambarotto dove secondo te è mancato qualcosa , o meglio dove qualcosa è andato storto, si può dire che è stata una delle lezioni peggiori..
 - a. All'inizio della lezione..
 - i. Tu
 - ii. La docente
 - iii. Gli altri studenti
 - b. Ad un certo punto accade qualcosa che rovina la lezione
 - i. La docente
 - ii. Tu
 - iii. Gli altri studenti
 - c. Subito dopo l'accaduto..
 - i. Gli studenti
 - ii. La docente
 - iii. Tu
 - d. La lezione si conclude con..
 - e. Tornando verso casa..
 - i. Tu
 - ii. Gli altri studenti..
- 2. Mi puoi raccontare una lezione di Francesca Gambarotto dove tutto è andato liscio, alla perfezione e una lezione dove invece qualcosa è andato contrario?

CAMBIO DI DANZA:

Ora cambierò tipo di domande , farò delle domande più informative sempre sui 4 tipi di lezione

FRANCESCA GAMBAROTTO

PRIMA LEZIONE

- 1. Cosa della prima lezione della docente Gambarotto ti è piaciuto particolarmente? (qualsiasi cosa anche solo outfit)

ULTIMA LEZIONE

- 1. Secondo te il ripasso fatto dalla docente l'ultima lezione è stato utile?
 - a. Il suo modo di far ripasso ti è piaciuto/coinvolto?
 - i. Che elementi avresti migliorato?
- 2. Ad un certo punto la docente dice di aver mantenuto un promessa e vi mostra delle domande simili all'esame..

- a. Secondo te è stato utile ?
- b. Cosa avresti migliorato ?
- 3. Alla fine poco prima che si concluda la lezione tutti applaudono..
 - a. Cosa ne pensi?
 - b. Eri favorevole ?
 - c. Ci avresti mai pensato se gli altri non avessero applaudito?

LEZIONE IDEALE

- 1. Quali sono le caratteristiche positive delle lezioni della docente Gambarotto?
- 2. A parer tuo cosa delle lezioni della docente Gambarotto vorresti ritrovare in altre lezioni?
 - a. Per esempio la sua disponibilità..
- 3. C'è qualcosa nel suo modo di insegnare che ti ha particolarmente coinvolto e ti sei portato a casa?
 - a. Per esempio gli esempi attuali che faceva

LEZIONE MENO RIUSCITA

- 1. Quali sono le caratteristiche negative delle lezioni della docente Gambarotto?
- 2. Tra tutte lezioni che hai frequentato con lei , cosa ha rovinato la fruibilità delle lezioni ?
- 3. Quale elemento secondo te ha distolto il coinvolgimento dalle sue lezioni?

GENERALE

PRIMA LEZIONE

- 1. Secondo te che caratteristiche deve avere una prima lezione coinvolgente?
- 2. Ci deve essere qualche particolare che attiri gli studenti?
- 3. Se tu fossi un professore come vorresti strutturare la tua prima lezione?
 - a. Come coinvolgeresti i tuoi studenti sin dall'inizio?

ULTIMA LEZIONE

- 1. Secondo te l'ultima lezione di un corso che cosa deve lasciare agli studenti?
- 2. Che caratteristica non può mancare nell'ultima lezione?

LEZIONE IDEALE

- 1. Secondo te quali sono le caratteristiche di una lezione perfetta, potresti elencarne?
 - a. Tenendo conto dei seguenti elementi: docente, studente, aula, orario, luogo, comodità materiale (computer, attrezzature disponibili)

2. A parer tuo che comportamento devono tenere gli studenti per favorire una lezione ideale e quindi tenere alta anche l'attenzione e partecipazione?
3. Secondo te come si deve porre il docente per favorire l'ascolto attivo negli studenti?
 - a. Che tipo di comportamento deve utilizzare?
 - b. E che relazione deve instaurare con i propri studenti?
4. Secondo te quanto è importante il contenuto della materia affinché la lezione sia piacevole/entusiasmante o addirittura noiosa?

LEZIONE MENO RIUSCITA

1. Secondo te quali sono le caratteristiche che rendono una lezione noiosa o disastrosa?
2. Secondo te quale comportamento, tenuto dagli studenti , favorisce una lezione noiosa/disastrosa?

Ringraziamenti

Alla fine di questo elaborato ringrazio prima di tutto me stessa, il mio non arrendermi mai, il mio credo in quello che faccio e l'amore per la sociologia ogni volta che la riscopro.

Successivamente ringrazio il mio relatore, Salvatore La Mendola, che anche lui a distanza di tempo, non ha mai mollato la presa, mi ha sempre sostenuto, soprattutto col sorriso.

Infine, ringrazio tutte le persone che mi sono state vicino in questi anni e hanno creduto in me, mi hanno spinto e motivato o demotivato, dato una mano in qualche modo.

Sento la necessità di esprimere la mia immensa gratitudine per il tempo impiegato in questi anni universitari, che mi hanno permesso di esprimere me stessa al meglio, fare delle conoscenze meravigliose e aprirmi le porte per la costruzione di un futuro straordinario.

