

BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

LA VALENZA TACITAMENTE PEDAGOGICA DELL'INTERVALLO *di Manuela Laura Palma*

Il presente contributo tematizza la questione delle conoscenze tacite che sottendono la progettualità e l'operatività educativa di insegnanti e formatori proponendo i risultati di un lavoro di ricerca e formazione svolto sul tema dell'intervallo e dei momenti informali dell'esperienza scolastica in un Istituto Comprensivo del Comune di Bergamo. Il lavoro di ricerca, svolto con la pratica di formazione e ricerca della Clinica della formazione, ha permesso agli insegnanti dei diversi ordini di scuola dell'Istituto di riflettere sulla gestione dell'intervallo e dei momenti informali del tempo-scuola, riconoscendo e dissotterrando credenze, convinzioni, strategie che, pur essendo alla base della gestione quotidiana di questi momenti, fino ad allora non erano mai state né esplicitate né rese oggetto di pensiero e di riflessione condivisa.

This paper focuses on the question of tacit knowledge that underlies the planning and educational activity of teachers by proposing the results of a research and training work carried out on the theme of the school break and informal moments. The research work, *carried* out with the training and research practice of Clinica della formazione, allowed the teachers of the different school orders of the Institute to reflect on the management of the break and the informal moments of the experience recognizing and unearthing beliefs, convictions, strategies underlying the management of these moments but until then never explicitly made or made the object of shared thought and reflection.

1. Verso l'operatività educativa: per un recupero delle epistemologie implicite dell'esperienza educativa

Jerome Bruner, già dalla fine degli anni Cinquanta del secolo scorso, parlava della necessità di promuovere una conoscenza che sapesse recuperare gli aspetti non direttamente osservabili dell'esperienza e che, riconoscendo il potere formativo della cultura, permettesse di dare spazio a quegli stati intenzionali (le credenze, i desideri, le intenzioni e le scelte) che buona parte della psicologia respingeva ma che si rivelavano invece fondamentali per dare conto delle azioni degli individui. La lezione bruneriana insegnava quanto, per leggere le azioni degli individui e per poterle davvero comprendere, fosse necessario abbandonare la pretesa di costruzione di una conoscenza universale per lasciare spazio e dignità alle convinzioni che l'immersione concreta in un sistema simbolico lascia ai soggetti e che costituiscono il bagaglio di conoscenze, spesso irriflesse, con cui essi leggono l'esperienza e vi si orientano. Contro le aspirazioni di una psicologia "scientifica", di costituzione di leggi generali, l'ipotesi di Bruner è stata infatti quella di istituire una vera e propria psicologia popolare, una psicologia che rivalutasse il peso della soggettività (Bruner, 1990) e che si occupasse di indagare l'«azione nella situazione, un'azione situata in uno scenario culturale, e che risponde agli stati intenzionali, reciprocamente interattivi di coloro che vi prendono parte» (Bruner, 1990, p. 34).

Micheal Polany, lo studioso anglo-ungherese a cui si deve il concetto di *conoscenza tacita* (Polany, 1959), tematizzò le forme e le modalità di funzionamento di quel sapere tanto nascosto e difficile da codificare quanto indispensabile per l'azione e lo sviluppo della conoscenza. A partire dal presupposto per il quale noi sappiamo molto di più di quanto non possiamo dire e di quanto quindi siamo consapevoli, l'autore individuò la presenza di una forma di sapere, fortemente connesso alla pratica e radicato nella concretezza dell'azione, fondamentale da riconoscere ed analizzare per rendere conto di ciò che sappiamo e soprattutto di come agiamo (Caterina, 2015).

Mauro Ceruti (1999), ci conferma la necessità di valutare le conoscenze vissute e incarnate e di riconoscere quindi la corrispondenza implicita tra le forme di conoscenza di volta in volta elaborate dalla specie umana e l'universo in cui essa abita, l'indissolubile interazione tra conoscenza umana e i suoi ambienti, la presenza di saperi che si costituiscono nella e dalla pratica:

si dissolve l'idea di una conoscenza astratta, generale, ben definita, pianificata in anticipo. Al suo posto troviamo le forme della conoscenza, singolari, storicizzate, contestuali, concrete, vissute, *embodied* (incorporate, in-carnate) (p. 57).

La riflessione sul sapere spinge a rivalutare queste conoscenze dell'esperienza e invita a riconoscere la presenza di un campo di sapere che va accolto e tematizzato opportunamente, invita a lasciare spazio a una comprensione genealogica della conoscenza che ne riconosca la dimensione situata (Sini, 2000; 2003).

C'è allora qualcosa di situato, contestuale e singolare che le scienze umane devono imparare a leggere in modo rigoroso ma senza censure, se vogliono davvero restituire un discorso sull'esperienza che ne accolga la ricchezza di aspetti.

Anche in ambito pedagogico l'esigenza di comprendere l'esperienza e di illuminare aspetti taciti e poco visibili delle pratiche formative è emersa sotto forma di domanda epistemologica. La pedagogia è stata infatti una delle discipline che più si è interrogata sul suo sapere, sulla possibilità di promuovere una forma di conoscenza piena dell'accadere educativo (Cambi, 1986; Granesse, 1986; 1990; Sola, 2002; 2015).

Una delle risposte elaborate al fine di promuovere una ridefinizione della pedagogia nella cultura contemporanea in questa direzione è stata la pratica di consulenza, di formazione e ricerca della Clinica della formazione (Massa, 1990; 1992). La pratica della Clinica della formazione è nata l'inizio degli anni Novanta dalla riflessione di Riccardo Massa e di Angelo Franza e del loro gruppo di ricerca proprio con questo scopo: creare un'opzione di metodo e di atteggiamento che permettesse di restituire a uno spazio

di riflessione rigorosa le dimensioni tacite e nascoste della pratica educativa: le convinzioni, le credenze, i desideri, le strategie, le ideologie che sottendono inconsapevolmente le pratiche formative di educatori, formatori, insegnanti. Si tratta, insomma, di creare un sapere sul sapere (tacito) che anima le pratiche educative. Arrivare al cuore dell'operatività educativa e dissotterrare il sapere che la alimenta. Presupposto che la Clinica della formazione, riprendendo la teoria di Polany, propone in pedagogia è infatti che il soggetto non sappia di sapere, che quindi l'educatore, il formatore sia guidato, nella sua pratica educativa, da una serie di saperi informali sul "formativo", principalmente mutuati dalla propria storia di formazione, e che ripropone in forma irriflessa nella sua pratica professionale.

Da qui l'idea di una clinica *della formazione*. La matrice epistemologica di questa pratica rimanda dichiaratamente alla "clinica". Coerentemente all'ambito medico in cui questa pratica nasce (Foucault, 1963), il riferimento alla "clinica" si riferisce alla dimensione concreta: lo sguardo del clinico è infatti quello che storicamente è nato per dare spazio all'individuale, al situato, per superare l'interdetto aristotelico e costruire una forma di conoscenza dal concreto contatto con il letto del malato e con la sua malattia colta nel suo carattere singolare e contestuale (Foucault, 1963; Massa, 2002). La pratica clinica permette di costruire un sapere su ciò che abita singolarmente le pratiche educative.

Ma il riferimento al "clinico" rimanda anche all'altro campo in cui la pratica clinica si sviluppa che è quello psicoanalitico (Massa, 1999); in questo caso il "clinico" diviene riferimento a ciò che è invisibile e nascosto, a ciò che si cela sotto l'evidente, alle dimensioni tacite e latenti da ritrovare tra le pieghe delle narrazioni dell'esperienza dei formatori/educatori e da illuminare con un lavoro di riflessione che, tematizzando l'ovvio, si fa critica (Massa, 1999). Il ricorso al paradigma clinico rimanda quindi alla duplice attenzione a ciò che viene dalla pratica e che in esso si presenta ma in modo tacito (Palma, 2016a), alla possibilità di costruire un sapere su quel sapere tacito che, inconsapevolmente, educatori e insegnanti usano per orientarsi e agire nella propria realtà professionale. Riproposto in ambito pedagogico quindi il riferimento al

clinico si declina nell'attenzione a quegli aspetti che vivono nella concretezza dell'esperienza educativa, come i saperi e le convinzioni situate, come le credenze e i desideri singolari non importa se corretti o meno (posto che sia sempre possibile fare questa distinzione), ma presenti e agenti nell'esperienza educativa quotidiana e proprio per questo importanti da dissotterrare e pensare:

L'ignorare la dimensione latente, mitica dell'organizzazione, l'incapacità di vedere e considerare le profondità del lavoro educativo, le stratificazioni che sottostanno ai suoi rituali e ai suoi modelli socio-professionali, rappresentano un importante fattore di patologia euristica e di mutilazione ermeneutica (Cerioli, 1999, p. 66).

La proposta della Clinica della formazione è, quindi, quella di permettere alla pedagogia di passare dal piano della cultura pedagogica a quello della cultura educativa (Palma, 2017), intendendo con questa affermazione la possibilità di non fermarsi a ciò che viene descritto nei documenti ufficiali dei servizi, alla progettazione scritta ed esplicita, alle dichiarazioni degli educatori, al sapere ufficiale dei testi accademici (cultura pedagogica), ma di arrivare davvero al cuore nascosto delle pratiche educative, ai saperi che le sottendono e ne abitano l'operatività (cultura educativa), quelle credenze su ciò che la formazione è, su come si fa, sugli affetti che smuove, portate da educatori, formatori e insegnanti, derivate dalla propria storia di formazione che finora non sono state oggetto di attenzione da parte della pedagogia, ma che sono indispensabili da indagare per capire ciò che nell'esperienza educativa avviene.

2. Un'esperienza di ricerca sulle conoscenze tacite degli insegnanti di scuola: il lavoro sull'intervallo

Partendo da questo presupposto, il contributo intende descrivere i risultati di un percorso di ricerca e formazione ispirato alla pratica della Clinica della formazione svolto con un gruppo di insegnanti di un Istituto Comprensivo della città di Bergamo. Il percorso di ricerca-formazione ha permesso di recuperare una se-

rie di saperi impliciti delle pratiche scolastiche degli insegnanti restituendoli a uno spazio di pensiero e di consapevolezza pedagogica. Il progetto di ricerca-formazione che si presenterà si colloca in un progetto di consulenza pedagogica all'Istituto Comprensivo più ampio, un progetto della durata quadriennale e giunto oramai al suo terzo anno. Ai percorsi di formazione e ricerca hanno partecipato, su base volontaria, i docenti interessati appartenenti a tutti e tre gli ordini di scuola dell'Istituto: la scuola dell'infanzia, la primaria e la secondaria di primo grado. I lavori di ricerca-formazione del più ampio progetto di consulenza hanno approfondito ogni anno un tema diverso, segnalato, anno dopo anno, dal gruppo di insegnanti dell'Istituto. Il primo anno si è lavorato sul rapporto scuola-famiglia tematizzando i cambiamenti nella relazione con i genitori e individuando quali elementi e convinzioni sottendessero l'identità pedagogica della scuola e il suo rapporto con le famiglie. Nel secondo anno, ci si è soffermati sul tema del lavoro di gruppo tra i docenti proponendo un lavoro di ricerca con team reali (consigli di classe, team di insegnanti della primaria e dell'infanzia) tentando di individuare quali aspetti qualificassero il modo di lavorare degli insegnanti nei team, quali elementi potessero agevolare il lavoro di gruppo e quali invece ostacolarlo. In questo terzo anno di ricerca-formazione si è scelto di lavorare su un tema riconosciuto dagli insegnanti e dalla Dirigente come un aspetto di grande rilevanza pedagogica (Aquario, Ghedini & Bresciani Pocaterra, 2017; Clement & Vandenberghe, 2000): la difficoltà di promuovere una logica di collaborazione e verticalità tra insegnanti dei diversi ordini di scuola dell'Istituto. L'Istituto Comprensivo raccoglie infatti ordini di scuola diversi con la conseguente tendenza a lavorare, in moltissimi casi, con gli stessi studenti che nel loro percorso di studi passano da un ordine al successivo dello stesso Istituto. Pur essendo parte di una stessa struttura e pur lavorando con gli stessi destinatari del percorso formativo, non sempre però gli insegnanti dell'Istituto hanno la possibilità di condividere strategie e finalità del proprio intervento, di riflettere insieme sul senso delle proprie proposte e sul proprio metodo, di promuovere azioni formative che siano parte di una pro-

gettualità comune (Castoldi, 2017; Rezzara, 2009) e di lungo respiro, di accompagnare gli studenti in un percorso formativo dotato di una propria continuità pedagogica (Dewey, 1938). A partire dalla necessità di promuovere forme di collaborazione “verticale” tra il corpo docenti si è scelto di proporre un percorso di ricerca e sperimentazione rivolto a tutti gli insegnanti dell’Istituto e che permettesse di iniziare a pensare *insieme* e in una logica condivisa le proprie pratiche educative per iniziare ad agirle in modo integrato. I risultati di questo lavoro saranno alla base di un progetto di sperimentazione concreta che sarà attivato dal prossimo anno scolastico (2018/2019), l’ultimo del progetto di consulenza, coinvolgendo tutti i docenti dell’istituto Comprensivo.

Per lavorare fattivamente sulla questione della verticalità e della collaborazione tra i diversi ordini di scuola, è stato necessario però individuare un oggetto che fosse comune a tutte le scuole e rispetto al quale iniziare a confrontarsi e pensare insieme le proprie pratiche. Su proposta di una delle docenti partecipanti, il gruppo ha individuato come oggetto di attenzione su cui promuovere questo sguardo verticale la gestione dell’intervallo e dei momenti informali dell’esperienza scolastica. Per momenti informali ci si riferisce a quei momenti che appartengono all’esperienza scolastica e che a tutti gli effetti vi fanno parte proprio perché si svolgono nei tempi e negli spazi della scuola, ma che hanno delle peculiarità proprie e si caratterizzano per la sospensione della didattica, per una presenza diversa degli insegnanti, per un tipo di esperienza differente nelle relazioni tra pari e con i docenti. Rientrano in questa definizione i momenti che precedono il suono della campanella, quelli del cambio dell’ora, l’intervallo, il momento della mensa (per gli ordini e le tipologie di scuola che lo prevedono). Questi momenti sono stati riconosciuti dagli insegnanti innanzitutto come momenti che accomunano ogni scuola e quindi come oggetto adatto a una eventuale progettazione condivisa, secondariamente come momenti che, poiché rappresentano una costante nel percorso di formazione degli studenti, richiedono di essere gestiti con una certa coerenza tra i diversi ordini. Si è scelto allora di concentrare il lavoro di ricerca-

formazione di questo terzo anno proprio su questi momenti. Il lavoro ha mirato a indagare quali sono gli elementi che caratterizzano la gestione dell'intervallo per poter trovare linee di azione e orientamenti condivisi da specificare e da attivare sull'anno successivo, grazie alla sperimentazione.

Il lavoro di formazione e ricerca si è svolto con un gruppo di 7 docenti dei tre ordini di scuola e si è composto di 3 incontri da 2 ore e 30 l'uno. Durante gli incontri è stato possibile riflettere e confrontarsi sull'attuale intervallo e sulla gestione di questi momenti per capire quali fossero le loro caratteristiche. Gli insegnanti sono stati invitati a porsi in un atteggiamento di ricerca e di riflessione sulle proprie pratiche (Marcialis, 2015). Si è lavorato tramite un ancoraggio deittico (Franza, 1993; 2001) chiedendo a ciascun insegnante di fare un disegno che rappresentasse come attualmente viene vissuto l'intervallo e su questo disegno è stata data a ciascun docente una scheda di analisi. Sono stati così raccolti 7 disegni dell'intervallo. Ciascun insegnante ha descritto l'intervallo della propria classe, quali elementi di interesse pedagogico vi ritrovava, quali elementi di criticità. Per ciascun disegno presentato è stata attivata una discussione che, tramite la riflessione e il confronto di sguardi tra i diversi docenti, ha permesso di individuare degli aspetti interessanti del modo in cui, più o meno esplicitamente, gli insegnanti intendono, significano e gestiscono questi momenti informali.

3. Le caratteristiche riconosciute all'intervallo

L'attività di riflessione e confronto che è stata promossa con gli insegnanti ha portato a individuare alcuni aspetti qualificanti e le modalità con cui l'intervallo e questi momenti informali si danno nell'esperienza scolastica dell'Istituto Comprensivo:

Ambiguità: il tempo dell'intervallo e il tempo di questi momenti informali è stato riconosciuto dagli insegnanti come un tempo ambiguo, un tempo cioè che appartiene a tutti gli effetti alla scuola ma che viene inteso come non sovrapponibile a quello della le-

zione perché specifico, differente. È come se ci fosse una cesura che segna una discontinuità tra l'esperienza che precede l'arrivo dell'insegnante prima del suono della campanella e l'esperienza che si dà in classe durante il tempo della lezione, un confine netto tra il tempo dell'intervallo e quello della didattica, seppur entrambi appartengano al tempo-scuola.

Il tempo dell'esperienza educativa, come ci ricorda Francesco Cappa sulla scorta della riflessione massiana ha natura già di per sé di "scarto" nel senso che il tempo della formazione può essere compreso «solo a partire dal suo essere nel tempo della vita e separato da esso» (Cappa, 2018, p. 79). L'esperienza educativa può essere infatti riconosciuta come esperienza dotata di una propria specificità ontologica (Bertolini, 1988): essa si staglia nell'esperienza della vita diffusa, ma se ne distacca come per radduplicarla a partire dalla individuazione di spazi, tempi, corpi, linguaggi e significati diversi (Massa, 1987). C'è quindi un tempo della formazione, spesso più lento e denso, che si differenzia dal tempo della vita pur restando ad esso legato (Orsenigo, 2008).

Ma in questo tempo della formazione (e più nello specifico in questo tempo-scuola), l'intervallo e i tempi interstiziali, hanno una natura e una specificità ancora diversa: essi appartengono al tempo della formazione (avvengono dentro al tempo scolastico, tra un'ora e l'altra, dopo l'entrata in aula e prima del suono della campanella) ma si separano da esso, proprio perché momenti di discontinuità rispetto all'esperienza progettata dai docenti, proprio perché rappresentano qualcosa di specifico e di non sovrapponibile alla didattica, proprio perché sfuggano alla logica che sottende la lezione e la *consueta* gestione dell'aula.

Nell'intervallo è possibile trovare traccia della presenza di un dispositivo (Ferrante, 2018; Massa, 1987; Palma, 2016b) differente: il tempo di sospensione dell'attività didattica comporta infatti una modifica dello spazio (spesso diverso dall'aula e che si apre al corridoio, all'atrio, addirittura al giardino), una diversa politica dei corpi (per cui gli studenti possono muoversi dai banchi, alzarsi dalle sedie e vagare liberamente e in alcuni casi "devono" uscire dall'aula), un diverso linguaggio e diverse modalità comunicative

(fiorisce la comunicazione tra i pari e anche le modalità di relazione dell'insegnante che divengono più informali e attente ai singoli ragazzi e non al gruppo-classe); ancora diverse liturgie (la fila per essere aiutati a sbucciare la frutta della merenda nella scuola dell'infanzia o la fila per le macchinette nella scuola secondaria di primo grado). Ma l'intervallo trova la sua ambigua specificità per il fatto che, pur differenziandosene, resta a tutti gli effetti parte dell'esperienza scolastica e dei suoi spazi/tempi: lo sanno bene gli insegnanti chiamati anche in quei momenti a una responsabilità sugli studenti e spesso in difficoltà di fronte alle due esigenze tra loro apparentemente contrastanti: quella di una di maggior libertà da concedere a sé e agli studenti e quella di un continuo controllo degli stessi.

Potenzialità e rilevanza pedagogica. L'intervallo è stato riconosciuto come uno spazio di grande rilevanza pedagogica. Gli insegnanti sono stati infatti tutti concordi nel riconoscere a questi momenti un forte valore dal punto di vista formativo, un forte impatto nel percorso di sviluppo dei ragazzi, un ruolo potenzialmente centrale per l'acquisizione di competenze importanti per la crescita. La rilevanza pedagogica dell'intervallo viene riconosciuta innanzitutto per la forte connessione tra ciò che avviene lì e quello che avviene in classe durante la lezione: ciò che avviene all'interno dell'intervallo influenza infatti fortemente il tempo della lezione e viceversa (basta pensare a quanto un litigio avvenuto durante l'intervallo o prima del suono della campanella possa incidere sulla temperatura emotiva della classe alla ripresa della lezione). Si tratta quindi, come abbiamo visto, di tempi apparentemente distaccati ma profondamente connessi. Ma all'intervallo viene riconosciuto un valore pedagogico in sé perché anche al suo interno avvengono esperienze che sono considerate di grande impatto per la formazione degli studenti. Questi momenti sono quindi considerati importanti per permettere ai soggetti di sperimentare nuove esperienze e di acquisire apprendimenti: la capacità di collaborare, la possibilità di organizzarsi come gruppo, la capacità di gestire regole in autonomia, la gestione delle relazioni tra i pari sono tutti traguardi importanti da conquistare e che proprio, secondo gli insegnanti, in questi tempi interstiziali hanno modo di darsi.

Presenza di regole e di un sistema di gestione. Nell'intervallo è possibile individuare una serie di regole (più o meno esplicite) che rispondono a una logica di gestione di quello spazio-tempo. Ogni insegnante con il proprio team e i colleghi di plesso ha solitamente definito, in modo più o meno esplicito, una serie di regole che devono sottendere e orientare l'andamento dell'intervallo. Pur essendo considerato un momento "libero", lo spazio dell'intervallo si è rivelato infatti un tempo fortemente normato. Non tutto si può fare nell'intervallo o durante i momenti informali, ci sono una serie di interdetti (es. non giocare a calcio, non andare vicino al muretto del giardino, non rincorrersi in corridoio) e una serie di obblighi (è necessario uscire dall'aula e scendere nell'atrio o in giardino) che ne sottendono lo svolgimento e che sono specifici per ciascun plesso e scuola dell'istituto. La presenza di regole rivela immediatamente un tentativo di gestione di questi momenti da parte degli insegnanti (Dewey, 1938), proprio perché «per ogni regola si apre un mondo di possibilità effettive per quelli che lo abitano» (Orsenigo, 2018, p. 143). La logica alla base dell'intervallo, se c'è, non sembra però essere connessa – o quantomeno non in modo esplicito – a una consapevolezza pedagogica e alla valorizzazione del momento dell'intervallo come momento di apprendimento, quanto dipendere da logiche di "semplice" sicurezza degli studenti.

Assenza di una progettualità pedagogica consapevole. Gli insegnanti hanno infine riconosciuto la mancanza di una progettualità esplicita di ordine pedagogico che si estenda a questo momento: non esiste un pensiero e una riflessione pedagogica di tipo esplicito sulle regole, sulle richieste e i divieti che animano l'esperienza dell'intervallo e soprattutto sul senso (formativo) di queste regole. Non solo e non tanto come istituto, ma ancor prima tra i team e i colleghi. Se si ammette una fitta presenza di regole, d'altro canto queste regole non sembrano dipendere da una esplicita progettualità pedagogica né tanto meno da una riflessione collegiale.

Da qui l'interrogativo: se l'intervallo è a tutti gli effetti parte dell'esperienza scolastica e se ad esso viene associato un portato formativo, perché non riuscire a valorizzarlo pienamente tramite

una riflessione pedagogica? La domanda degli insegnanti è stata quindi quella di soffermarsi su queste pratiche e sui significati pedagogici dell'intervallo in modo da renderlo oggetto di una progettazione esplicita che, pur rispettandone la natura di spazio *altro* e diverso da quello della lezione, sappia valorizzarne la dimensione formativa.

L'ipotesi non è stata quella di "colonizzare" il tempo dell'intervallo restituendolo a uno spazio di disciplinamento e di controllo. Forte è infatti stata la consapevolezza, più volte ribadita dagli insegnanti durante il percorso, che il tempo dell'intervallo debba mantenere una propria specificità, debba conservare quegli spazi di autonomia e di libertà per non disperdere il potenziale pedagogico di questo momento. Non si tratta quindi di promuovere un progetto "panoptico" (Foucault, 1975) di completo disciplinamento e visibilità degli studenti (Mantegazza, 1999), quanto riconoscere la presenza di una progettualità non pensata, di una serie di criteri e principi che sottendono e disciplinano lo svolgimento dell'intervallo senza però che sia stata promossa una reale consapevolezza pedagogica di questi modelli.

Gli insegnanti sostengono convintamente che l'intervallo sia uno spazio e un tempo formativo, individuano una serie di regole che lo disciplinano e ne determinano lo svolgimento, ma allo stesso tempo parlano dell'assenza di una progettazione formativa di questi momenti, denunciano la mancanza di un pensiero condiviso e collettivo sull'intervallo, come se ciascuno, individualmente o in relazione al proprio team, avesse delle convinzioni rispetto all'intervallo e al suo corretto svolgimento ma non avesse mai avuto modo di esplicitarle, riconoscerle e dividerle. Ci si è allora chiesti quali convinzioni circa la dimensione formativa dell'intervallo animano i docenti e li influenzano nel modo di gestire l'intervallo. In che senso è inteso come "formativo"? Quali modelli sottendono le pratiche dei docenti in questi momenti informali in assenza di una progettazione pedagogica esplicita degli stessi?

Il passaggio successivo è stato quindi quello di andare a recuperare i significati del "formativo" che, implicitamente, sottendono il modo dei docenti di intendere e gestire l'intervallo così da rendere questi significati, questi modelli e queste convinzioni

sull'intervallo aspetti espliciti della pratica educativa e patrimonio comune del gruppo di insegnanti.

È stato quindi attivato, coerentemente alle pratiche della Clinica della formazione, uno spazio di sospensione dell'azione, che permettesse però di rendere l'azione e la pratica educativa oggetto di analisi: le narrazioni delle esperienze dell'intervallo, la materialità delle pratiche quotidianamente vissute e dei significati in esse presenti, il sapere e la cultura educativa che in essa albergano sono stati l'oggetto del lavoro con i docenti. Ad emergere e ad essere oggetto di una riflessione consapevole è stato un sapere fatto di convinzioni, modelli pedagogici, teorie implicite, che guida il modo degli insegnanti di attraversare e gestire questi momenti dell'esperienza scolastica.

4. I significati latenti e i saperi impliciti sull'intervallo

Si è quindi promosso un lavoro che andasse a recuperare il senso e il valore formativo dell'intervallo. Dalle dichiarazioni emerse nella prima parte del lavoro appariva chiaro come gli insegnanti attribuissero un valore "formativo" all'intervallo e a questi momenti informali dell'esperienza, ma appariva altrettanto chiara l'assenza di uno spazio di riflessione che consentisse di esplicitare in che senso l'intervallo fosse "formativo", quali modelli, convinzioni e significati "formativi" venissero associati all'intervallo e ne animassero lo svolgimento. Si è trattato quindi di capire quali convinzioni e significati sottendessero la lettura e l'operatività dei docenti, quel sapere nascosto ma agente che anima le pratiche degli insegnanti.

I materiali raccolti e indagati hanno permesso di rintracciare una serie di significati connessi al portato pedagogico dell'intervallo e fino a quel momento non tematizzati né esplicitamente condivisi tra gli insegnanti, pur essendo aspetti radicati nel loro modo di leggere, interpretare e gestire questi momenti e pur rappresentando tratti comuni tra i docenti dei diversi ordini di scuola. Si è quindi trattato di recuperare quel sapere informale, quelle credenze tacite che guidavano l'operatività degli insegnanti in questi momenti.

Di seguito vengono riportati i principali significati e le principali convinzioni (implicite) sul significato dell'intervallo raccolte dal lavoro con i docenti.

Spazio di *decompressione*: il momento dell'intervallo è stato inteso innanzitutto come un momento in cui le norme che regolano lo svolgimento della lezione si allentano, ci sono maggiori libertà e, soprattutto, viene sospeso l'impegno connesso alla didattica. La necessità, che sottende l'operato dei docenti, di gestire pratiche di insegnamento viene sospesa e ciò permette l'apertura di uno spazio di decompressione, di minori tensioni e di maggiori libertà. La decompressione non viene però intesa dagli insegnanti come svincolata dalle finalità didattiche ma investita di una intenzionalità formativa (Bertolini, 2007; Cappa, 2007): questo tempo di sospensione è infatti considerato dai docenti funzionale a garantire una ripresa efficace e un ritorno proficuo alla didattica. Il tempo apparentemente inoperoso dell'intervallo è quindi fondamentale per garantire il tempo dell'apprendimento una volta tornati in aula. Per facilitare questa funzione di decompressione viene modificato completamente l'assetto e il dispositivo della lezione: la gestione degli spazi, dei tempi, dei corpi è – come si è accennato – completamente diversa. L'idea di riconoscere all'intervallo un valore di necessaria decompressione emerge in alcune classi anche sotto forma di richiesta specifica agli studenti di allontanarsi dai banchi e spostarsi in un ambiente diverso: nella secondaria di primo grado, per esempio, durante l'intervallo si chiede esplicitamente anche ai ragazzi che vorrebbero rimanere a “ripassare” di uscire dall'aula e andare nell'atrio non solo e non tanto per questioni di controllo quanto perché si ritiene importante che i ragazzi abbiano un momento di “stacco” e di discontinuità dalla didattica. Emerge così come le regole che sottendono l'intervallo, apparentemente connesse a un'esigenza di semplice sicurezza, in realtà sembrano anche animate da convinzioni di ordine pedagogico più implicite: l'idea che i tempi di apprendimento richiedano tempi di pausa e sospensione della didattica tradizionalmente intesa funzionali proprio a favorire il processo formativo.

L'intervallo sembra quindi essere inteso come una sorta di spazio eterotopico, o meglio un tempo eterocronico, un "altrove" dentro all'esperienza d'aula della scuola in cui le regole vengono modificate, in cui esiste un sistema di apertura e chiusura specifico (Foucault, 2004) come il suono della campanella testimonia e in cui le richieste stringenti degli insegnanti si attenuano lasciando spazio a un margine di libertà più alto. Come molti degli spazi eterotopici è uno spazio che cambia "le regole del gioco" e permette alle cose di avvenire e darsi in modo diverso (Foucault, 2004), e in questo spazio di apertura e di differenza svela la propria potenzialità e specificità formativa.

Spazio di *autogestione*: riflettendo su ciò che avviene all'interno dell'intervallo emerge in molte indicazioni degli insegnanti che questo momento si rivela come spazio in cui avviene qualcosa di diverso e di grande valenza pedagogica. In esso infatti si dà la possibilità, da parte degli studenti, di vivere esperienze di autogestione (Cocozza, 2012; Romei, 1995). L'inoperosità dell'intervallo, inizialmente indicata dagli insegnanti, a uno sguardo più attento è stata infatti considerata solo apparente: se non si "lavora" secondo la modalità con cui si è soliti concepire la didattica, non per questo all'interno dell'intervallo non si danno delle attività che richiedono agli studenti impegno e che hanno un alto grado di complessità. Molti insegnanti riconoscono infatti come nell'intervallo spesso gli studenti si autogestiscono, organizzano giochi complessi e attività di cui gli stessi studenti inventano le regole, giochi che vengono sospesi con il suono di ripresa della lezione e che riescono ad essere portati avanti il giorno successivo. La dimensione di autogestione, connessa da molti insegnanti al momento dell'intervallo, induce però negli insegnanti una riflessione sul compito, a cui sempre più è chiamata la scuola, di promuovere negli studenti competenze quali l'intraprendenza, la proattività e l'autonomia (Costa, 2016). Ecco che nella discussione degli insegnanti l'intervallo appare uno dei momenti in cui gli studenti, lasciati liberi di agire senza indicazioni né richieste e sperimentano queste competenze. Lo spazio dell'intervallo è spazio formativo proprio perché riesce ad essere spazio apparentemente

“vuoto”, ma proprio questo aspetto apre alla possibilità di autonomia. Questa considerazione oltre ad animare negli insegnanti la convinzione dell'importanza di continuare a lasciare questi spazi liberi per gli studenti e privi di una errata strutturazione, li porta però a interrogarsi sul proprio modello di gestione della didattica, un modello che, puntando a organizzare e pianificare molto le attività, porta con sé il rischio di soffocare questi momenti fondamentali per la crescita dei ragazzi. Ne emerge quindi una riflessione tra i docenti rispetto alle proprie modalità di gestione pedagogica dei momenti di aula (molto strutturata) e circa la possibilità di una destrutturazione maggiore anche di alcuni dei tempi della didattica e/o di una variazione tra i momenti strutturati e quelli più liberi proprio per permettere di favorire e promuovere quell'autonomia e intraprendenza che sempre di più viene richiesta ai ragazzi e compare come un obiettivo fondamentale della scuola.

Spazio di *sperimentazione*. Il momento dell'intervallo appare anche come un tempo in cui viene offerta agli allievi la possibilità di fare esperienza di qualcosa che altrimenti sarebbe difficile in questo tempo, e nel contesto sociale in cui gli studenti vivono, sperimentare. Lo spazio dell'intervallo è infatti inteso come momento in cui i ragazzi sono riuniti in un luogo, hanno possibilità di interagire ma allo stesso tempo hanno la libertà di scegliere cosa fare e come, hanno modo di sperimentare situazioni altrimenti difficili da vivere proprio perché in uno spazio libero ma protetto. I bambini più piccoli hanno, per esempio, la possibilità di fare esperienza dei “giochi di cortile” di una forma di socializzazione e di attività, spesso all'aria aperta grazie alla possibilità di utilizzare il giardino, che altrimenti difficilmente potrebbero sperimentare. Si tratta di un modo di vivere e gestire la socialità per loro inedito, ma che si rivela importante per lo sviluppo di competenze come la capacità di collaborare, di rispettare le regole, di trovare accordo. Viceversa, i ragazzi più grandi hanno l'opportunità di vivere una maggior autonomia nelle relazioni tra i pari pur all'interno di un luogo protetto. Quella natura ambigua del tempo dell'intervallo apre alla possibilità di vivere un tempo che sia di maggiore libertà per gli studenti ma, nello stesso tempo, protetto

grazie alla possibilità di osservazione e intervento da parte dei docenti, uno spazio in cui poter vivere maggior autonomia ma sotto la supervisione adulta, uno spazio fondamentale per mettersi alla prova ma in sicurezza.

Spazio di *libertà relazionale*. L'esperienza dell'intervallo è una esperienza in cui i bambini sperimentano la completa libertà relazionale. Nell'intervallo saltano infatti i vincoli legati alla classe e alla sezione perché spesso tutti gli studenti di una scuola passano l'intervallo assieme moltiplicando le occasioni di incontro e di interazione. Non solo. Nell'intervallo oltre a incontrare studenti di altre classi e sezioni, si sciolgono i vincoli e le regole che sottendono la gestione della vita relazionale della classe (Agostini & Marchesoni, 2005; Cambi, 1996; Mottana, 1993). I gruppi sono completamente informali e liberi. A partire dalla riflessione sull'intervallo, e per contrario ad essa, gli insegnanti riconoscono infatti che nell'esperienza dell'aula spesso essi tendono a regolare e intervenire sulla gestione delle relazioni (Echeverry, Salazare, Realpe & Fernando, 2017): al fine di evitare esclusioni e animare pratiche di scambio che coinvolgano tutti, gli insegnanti dichiarano di intervenire spesso durante lo svolgimento delle lezioni su questo versante, scegliendo per esempio le disposizioni degli alunni tra i banchi o promuovendo pratiche di scambio periodico di questa stessa disposizione. Nell'intervallo questo sistema salta e si creano quindi gruppi informali. È possibile quindi assistere a situazioni particolari come, per esempio, vedere tutti gli studenti di origine straniera e accomunati da una stessa madre lingua, diversa dall'italiano, riunirsi per trovare spazi in cui usare una lingua per loro più familiare. Questo elemento porta ad un aspetto di riflessione sulle pratiche in classe e sul modo di gestire la dimensione nell'esperienza di aula che viene proposta a scuola. Emerge non solo l'importanza durante l'intervallo di lasciare questi ambiti di autonomia ma in controluce emerge anche una domanda sulle proprie modalità di azione: il tentativo controllo di questa dimensione, quella della relazione tra i pari, è di competenza dell'insegnante? E ancora le modalità con cui si tenta di perseguire lo scopo di integrazione e inclusione basate sul controllo e sul

tentativo di gestione di questo piano relazionale sono efficaci? Emerge quindi dal lavoro di riflessione una paura ammessa dai docenti: quella per cui una piena libertà lasciata ai ragazzi sul piano relazionale porterebbe a esperienze di esclusione e scarsa integrazione. Proprio per evitare questa paura i docenti riconoscono di “prevenire” questo rischio con una gestione direttiva di questo piano. Il lavoro di confronto permette però anche di ipotizzare l'eventualità di lasciare maggiori margini di azione anche su questo piano, per verificare cosa avverrà veramente e provare a gestirlo.

Possibilità di un *intervento educativo ad personam* e una emersione delle singole soggettività: durante l'intervallo l'insegnante sembra non doversi più occupare di gestire la classe intera proponendo attività e compiti da svolgere insieme, il suo ruolo apparentemente “defilato” permette di dedicare maggior attenzione ai singoli studenti e stabilire con loro, in uno spazio più informale dell'aula, un rapporto più diretto. Capita spesso, raccontano in particolare gli insegnanti della primaria, che nel momento dell'intervallo ci sia la possibilità di stabilire un rapporto più personale con gli studenti che hanno maggior esigenza di conforto e contatto anche emotivo con l'insegnante. Si apre uno spazio di attenzione e cura che l'aula non consente. Anche nelle medie il momento dell'intervallo diventa occasione per parlare e avere una relazione più diretta con i ragazzi più timidi e defilati, che poco intervengono nei lavori in aula ma che in questo spazio più “intimo” hanno modo di parlare con l'insegnante ed esporsi di più. Proprio perché non impegnati nella gestione della classe, i docenti possono dedicare agli studenti che lo richiedono una presenza e un'attenzione più mirata e quindi utilizzare l'intervallo come momento di reale incontro con i singoli.

Dal lavoro di riflessione clinica realizzato assieme agli insegnanti emerge come la pratica dell'intervallo sia sottesa da una serie di significati formativi: l'intervallo è inteso infatti come spazio di decompressione, come momento di autogestione, come spazio di sperimentazione, come ambito di libertà relazionale e come possibilità per gli studenti di abitare una relazione duale e non solo grupppale con l'insegnante.

Il lavoro ha permesso quindi di individuare alcuni aspetti interessanti e riconoscere molti significati e convinzioni pedagogiche che animano la pratica dei docenti dell'istituto e che li guidano sia nella gestione di questi momenti interstiziali e sia nella gestione dell'attività di aula.

Lavorare sull'intervallo e sulle pratiche e i significati ad esso legati, interrogarsi su cosa si fa e come lo si fa, ha permesso di recuperare una serie di modelli e convinzioni che abitano tacitamente l'esperienza scolastica e sui quali non era emersa né consapevolezza, né possibilità di condivisione (es. la tendenza a strutturare molto l'azione e le attività, i tentativi di controllare la dimensione relazionale intervenendo nella gestione dei processi di socializzazione tra pari, la fertilità del sottrarsi all'azione e lasciare un vuoto per consentire l'intraprendenza dei ragazzi o ancora l'idea di lasciare una decompressione e grande libertà nell'intervallo).

Questo lavoro ha quindi consentito di pensare "pedagogicamente" l'intervallo, di dissotterrare le convinzioni pedagogiche condivise, di trovare elementi in comune tra i docenti, di individuare linee di azione su cui basare la progettazione e la sperimentazione condivisa sull'anno successivo.

5. Conclusioni

In sintesi, possiamo dire che il percorso di ricerca-formazione sull'intervallo, svolto con modalità clinica, ha permesso di lavorare a diversi livelli e in funzione della possibilità di promuovere nei docenti che vi hanno partecipato una maggior consapevolezza e un recupero di una serie di convinzioni e saperi che latentemente hanno guidato la loro operatività ma che fino a quel momento non erano stati oggetto né di riflessione pedagogica né di condivisione tra i colleghi. I docenti si sono scoperti portatori di una serie di rappresentazioni e di idee sull'intervallo e sulla sua valenza pedagogica, convinzioni che li animano nell'esperienza concreta influenzandone l'azione educativa, convinzioni che fino a quel momento non avevano trovato spazio di esplicitazione.

Questo lavoro ha offerto la possibilità di analizzare il sistema di regole e di credenze che sottende l'esperienza dell'intervallo e ha permesso di farle emergere in forma esplicita e sottoporle a un taglio critico. Queste riflessioni hanno aperto spunti di riflessione sulla propria esperienza e spazi di maggiore consapevolezza rispetto ai propri modelli e i propri metodi (Cappa, 2014).

Mettendo in luce e quindi producendo un sapere su una serie di modalità operative che sottendono l'esperienza dell'intervallo si è offerta la possibilità anche di riconoscere e individuare in controtelaio, modelli e credenze che sostengono il modo in cui si gestisce l'esperienza della lezione (es. una tendenza a strutturare molto i tempi e le attività del lavoro in aula o una predisposizione a controllare e cercare di orientare la rete di interazioni tra gli studenti per paura che un'eccessiva autonomia porti a situazioni poco coerenti con l'obiettivo di integrazione di tutti).

La possibilità di fare emergere questi significati taciti, questi elementi della cultura educativa dell'istituto ha permesso non solo la possibilità di promuovere una forma di consapevolezza maggiore di ciò che si fa, ma anche di gestire questi momenti in modo diverso e soprattutto secondo una logica pedagogica coerente, esplicita e condivisa.

Bibliografia

- Agostini F., & Marchesoni S. (2005). *Dispositivo e affetti. Le passioni tristi tra etica e pedagogia*. Milano: Mimesis.
- Aquario D., Ghedini E., & Bresciani Pocaterra M. (2017). La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria. *Form@re- Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 72-173.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza pedagogicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (2007). Significato e valore della pedagogia fenomenologica oggi: alcune considerazioni. In F. Cappa (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia* (pp. 45-58), Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. (1990). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Cambi F. (1986). Il logos pedagogico nella crisi contemporanea. *Scuola e Città*, 1.
- Cambi F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando Editore.
- Cappa F. (2007). *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa F. (2014). *Qualità e metodo dell'esperienza scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa F. (2018). *Verso una pedagogia degli effetti. Esperienza formativa e riflessione clinica*. Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi M. (2017). Ripensare la scuola. Un'esperienza di progettazione partecipata. *Form@are - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 232-333.
- Caterina R. (2015). La dimensione prescrittiva della conoscenza tacita. *Sistemi intelligenti*, 1, 221-232.
- Cerioli L. (1992). I luoghi dell'informe. In R. Massa & L. Cerioli (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste dell'esperienza scolastica*. Milano: FrancoAngeli
- Ceruti M. (1999). Epistemologie implicite. In R. Massa & L. Cerioli (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Clement M., & Vandenberghe R. (2000). Teacher's professional development: a solitary or collegial (ad)venture?. *Teaching and Teacher Education*, 16 (1), 81-101.
- Cocozza A. (2012). *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo, responsabilità nel lifelong learning*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1938). *Esperienza ed educazione*. Milano: Cortina.
- Echeverry J.E., Salazare L.G.Q., Realpe A.M., & Fernando W. (2017). Manejo del conflicto en el tiempo-lugar de recreo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 204-233.
- Ferrante A. (2018). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Foucault M. (1963). *La naissance de la clinique*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et Punir. La naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (2004). *Les hétérotopies. Les corps utopiques*. Paris: Francine Fruchaud et Denys.
- Franza A. (1993). *Retorica e metaforica in pedagogia. Quell'oscuro oggetto della "formazione"*. Milano: Unicopli.
- Franza A. (2001). Il clinico della formazione. *Pedagogika*, 1.
- Granese A. (1986). Che cos'è la pedagogia? Un dibattito tra studiosi italiani. *Scuola e Città*, 7.
- Granese A. (1990). Pedagogia critica, scienze dell'educazione e organizzazione della ricerca nel campo dei problemi formativi. *Scuola e Città*, 4.

- Mantegazza R. (1999). Lo sporco sotto il banco. In R. Massa & L. Cerioli (a cura di). *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Marcialis P. (2015). *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma: Laterza.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione. Una esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1999). La “clinica della formazione” come pratica di consulenza e supervisione. In R. Massa & L. Cerioli (a cura di). *Sottobanco. Le dimensioni nascoste dell'esperienza scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (2002). Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione. In G. Sola (a cura di). *Epistemologia pedagogica*. Milano: Bompiani.
- Mottana P. (1993). *Formazione e affetti. Il contributo psicoanalitico allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- Orsenigo J. (2008). *Lo spazio paradossale. Esercizi di filosofia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Orsenigo J. (2017). *Chi ha paura delle regole? Il reale dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palma M. (2016a). *Soggetti al potere formativo. Per una pedagogia clinica e critica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palma M. (2016b). *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Polany M. (1959). *The Study of Man*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rezzara A. (2009). *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*. Milano: Mimesis.
- Romei P. (1995). *Autonomia e progettualità: la scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Sola G. (2002) (a cura di). *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia*. Bergamo: Bompiani.
- Sola G. (2015). *L'epistemologia pedagogica italiana e il “Documento Granese-Bertin”*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Sini C. (2000). *Gli idoli della conoscenza*. Milano: Cortina.
- Sini C. (2003). *Gli abiti, le pratiche, i saperi*. Milano: Jaca Book.