

Temporalità e ritmicità nell'esperienza formativa

FRANCESCO CAPPA

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università di Milano Bicocca

Corresponding author: francesco.cappa@unimib.it

Abstract. Time represents both a crucial concept to interpret one's own experience and a taken-for-granted dimension of everyday life. These intertwined aspects impact individual and collective actions: time remains essentially a locus of power dynamics, that's why it must be understood and studied as a 'dispositive' and it needs a deep analysis from a pedagogical perspective. There is no doubt that people's experience of temporal alienation and temporal habitus expressed in different forms of living and acting, had to be questioned from an educational point of view. This paper provides a focusing analysis of the relationship between educational temporality and rhythms of the pedagogical processes exploring a possible perspective of a genealogy of formative temporality to develop a rethinking of emancipation and some forms of organization that affect autonomy and agency.

Keywords. time, educational temporality, pedagogical dispositive, rhythms of emancipation, genealogy

1. Temporalità formativa

«Lunghi periodi di tempo, se non si interrompe l'uniformità, si restringono in modo da far paura; se un giorno è come tutti, tutti sono come uno solo; e nell'uniformità perfetta la più lunga vita sarebbe vissuta come fosse brevissima e svanirebbe all'improvviso. Assuefarsi significa lasciar addormentare o almeno sbiadire il senso del tempo; e se gli anni giovanili sono vissuti lentamente e la vita successiva invece si svolge e corre sempre più veloce, anche questo è da attribuire all'assuefazione. Noi sappiamo benissimo che intercalando assuefazioni nuove e diverse adottiamo l'unico rimedio che serve a trattenerne la vita, a rinfrescare il nostro senso del tempo, e così il nostro sentimento del vivere si rinnova». Questi pensieri accompagnano i primi giorni che Hans Castorp trascorre nella 'montagna incantata' all'inizio del suo viaggio iniziatico e di formazione. Queste parole possono rappresentare un buon viatico per il percorso che vogliamo qui proporre sulla relazione tra temporalità e ritmicità nell'esperienza formativa, temi splendidamente riso-

nanti nelle frasi di Thomas Mann.

Il tempo dell'accadere formativo si staglia anzitutto sullo sfondo del tempo della vita. Per considerare la specificità di una temporalità formativa, di un tempo educante¹ si deve continuamente tener conto di uno scarto e di una paradossalità. Scarto e paradossalità sono due caratteri propri della natura del tempo. Lo scarto concerne il fatto che il tempo della formazione può essere compreso solo a partire dal suo essere contemporaneamente

¹ R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano 1986, pp. 210 sg.

nel tempo della vita e separato da essa. Questo a causa della sua estaticità, del suo essere *a parte*, del suo essere «speciale»².

La natura speciale del tempo è intrecciata alla sua paradossalità: il tempo si dà continuamente e continuamente si sottrae, lo diceva già mirabilmente S. Agostino nella sua celebre definizione.³ L'aspetto interessante di questo paradosso risiede nel fatto che il prototipo del problema del tempo riproduce le caratteristiche proprie della domanda filosofica, che non riesce a formulare se stessa se non nella sua presenza-assenza.⁴ Anche il tempo della formazione porta il segno di questa presenza-assenza e la sua doppia natura rivela un carattere essenziale del sapere pedagogico.

La pedagogia ha sempre sentito la necessità di scandagliare la sua doppia anima, ossia di mettere alla prova la dialettica virtuosa fra filosofia dell'educazione e pratica educante, per non sentirsi e rendersi sterile. La continua, a volte estenuante, autointerrogazione sulla legittimità delle sue teorie e dei suoi metodi ha portato spesso a un'elaborazione sempre più rigorosa, scientifica in senso deweyano, di una teoria delle azioni educative. Tale teoria è generata a partire dagli oggetti dell'esperienza educativa, che si posizionano nei diversi poli di interazione costituenti il campo d'azione proprio della formazione.

Gli oggetti, i metodi, i linguaggi, le pratiche che concorrono ogni volta all'azione educativa possono essere osservati nel loro valore, positivo e impositivo, da uno sguardo che ne mostri gli aspetti fondanti e cruciali. Sono questi aspetti strutturali e ricorrenti che ne costituiscono la nervatura e l'ossatura, sulla quale eventualmente agire per influire sull'esito dell'accadere educativo.

La temporalità rappresenta non solo uno degli aspetti strutturali del dispositivo pedagogico⁵, ma quell'elemento che, per la sua natura, è più intrinsecamente legato alla parte generativa del pensiero e della pratica pedagogica: quella natura che fa uso del tempo per generare cambiamento e sfrutta la relazione con il tempo per decostruire e organizzare la qualità delle trasformazioni del soggetto.

2. Tempo e dispositivo pedagogico

Come possiamo definire un dispositivo pedagogico?

Prima di questa domanda è necessario porsi un'altra preliminare.

Come facciamo a distinguere una situazione qualunque da una situazione formativa? In riferimento a quale assunto di base, utilizzando la logica e i criteri di scientificità propri delle scienze umane, definiamo formativa una situazione determinata?

Se non si vuole ricadere in assunti di tipo etico-normativo, che hanno per secoli squalificato la pedagogia, dovremo dire che consideriamo formativa, indipendentemente dai suoi intenti e dai suoi esiti, qualunque situazione, anche scevra d'ogni intenzione pedagogica, tale da presentare però una strutturazione di alcune dimensioni fondamentali dell'esperienza.

² Vedi A. Franza, *Giovani satiri e vecchi sileni. Frammenti di un discorso pedagogico*, Unicopli, Milano 1993.

³ "Che cos'è dunque il tempo? Se nessuno m'interroga, lo so; se volessi spiegarlo a chi mi interroga, non lo so.", Sant'Agostino, *Confessioni*, tr. it. C. Carena, Mondadori, Milano 1984, p. 326.

⁴ H.G. Gadamer, *L'enigma del tempo*, a cura di M.L. Martini, Zanichelli, Bologna 1996, p. 79.

⁵ Vd. R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 213.

Quali dimensioni?

O tutte insieme o incrociate in vari modi, dimensioni come quella spaziale, temporale, corporea, simbolica, finzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva, valutativa. Queste dimensioni, come ha scritto Massa, sono essenziali per definire il dispositivo di elaborazione dell'esperienza educativa come area potenziale.

Tale dispositivo è qualificabile come oggetto pedagogico proprio in quanto, al di là di tutto ciò che attiene a metodi e attività determinate, a singoli mezzi e materiali, o più in generale alle strategie metodologiche e alle modalità di organizzazione e realizzazione di una certa azione formativa, consente di evidenziare la presenza (e quindi anche l'assenza) di alcune dimensioni strutturali. [...] È solo a partire dalla conoscibilità empirica del dispositivo e delle sue invarianze strutturali – per via clinica, ma anche per via fenomenologico-osservativa – che si potrà elaborare una teoria dell'azione e della progettazione.⁶

Il dispositivo di elaborazione, che è comunque latente e rinvia ad uno specifico codice pedagogico, è prima ancora un dispositivo di generazione.

Primo fra tutti è stato Deleuze a costruire intorno alla nozione di dispositivo un'interpretazione trasversale del pensiero di Michel Foucault. Non è, credo, essenziale capire qui quando e perché questa nozione compare negli scritti e nei «detti» di Foucault per la prima volta; fondamentale invece è notare, come ha fatto per primo Riccardo Massa in Italia, quanto la sua definizione canonica risponda ad esigenze di ordine strettamente pedagogico.

Foucault definisce infatti un dispositivo attraverso tre caratteri essenziali: 1. la rete che si può stabilire tra un insieme di elementi eterogenei (discorsi, istituzioni, architetture, forze); 2. il tipo di legame, estremamente variabile, che si stringe fra gli elementi e li collega; 3. la capacità di fornire risposte efficaci a un'urgenza storica.⁷

L'attenzione rivolta alla dimensione temporale del dispositivo pedagogico mostra come la temporalità latente nelle pratiche educative strutturi e generi la prassi e la teoria ad essa sottesa. Facendo un ulteriore passo indietro, genealogicamente, si può mettere in luce quanto una maggiore consapevolezza o, se si vuole, un maggior livello di elaborazione della dimensione temporale agente nelle situazioni formative, prospetti una possibilità di migliorare la conoscibilità della situazione stessa e di ampliarne le possibilità di successo, di strutturazione e di comprensione, proprio esplorando il legame fra gli elementi eterogenei dei quali parlava Foucault e che descrivono il campo d'azione del dispositivo formativo.

3. Tempo educante

Si possono individuare quattro diverse qualità temporali del «legame» che, relazionandosi sintatticamente, concorrono a designare una temporalità qualificabile come pedagogica in senso stretto.

⁶ R. Massa, *La clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano 1997, p. 39.

⁷ M. Foucault, "Le jeu de Michel Foucault", 1977, *Dits et écrits*, vol. III, p. 299; tr. it in AA.VV., *Ornicar? Prospettive della psicoanalisi*, Marsilio, Venezia 1978, pp. 265-95. Questa accezione è quella tematizzata nel breve ma denso articolo di G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo?*, Nottetempo, Roma 2006, vedi anche A. Mariani, *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Liguori, Napoli 2000.

Il tempo dell'allievo o educando, temporalità genetica, che si riferisce all'evoluzione del soggetto e alla costituzione funzionale, al suo apprendimento e alla sua maturazione psico-fisica.

Il tempo dell'insegnante o educatore, temporalità ripetitiva, in parte priva di tratti di cambiamento che inerisce a un soggetto che è invece ancora in fase di mutamento e di determinazione del proprio modo d'essere.

Il tempo del curriculum, temporalità propedeutica, scandita dall'esigenza d'una razionalizzazione dei contenuti di apprendimento e delle attività formative, in una dimensione di forte processualità.

Il tempo dell'istituzione, temporalità ciclica, iniziatica cioè la disposizione di un certo sistema formativo in quanto istituzionalmente organizzato attraverso norme e regolamentazioni di ordine giuridico, burocratico o di genere sacrale e parafamiliare.

Senza entrare nel merito degli aspetti tipici di ognuna di queste qualità temporali, ci appare feconda l'immagine che Massa propone per comprendere la temporalità propria del *tempo educante*.

La temporalità del *tempo educante*, e cioè del tempo che inerisce alla struttura dell'educazione come avanti intesa, sarà una temporalità di tipo *esperienziale*, come un foro che si apre al centro del quadrante temporale dell'allievo, insegnante, curriculum e istituzione formativa, configurando un luogo di luce che rinvia al tempo della vita reale. Ne consegue dunque il carattere *estatico* dell'accadere educativo, la sua esistenzialità, e cioè il suo collocarsi in un presente su cui preme il passato e si apre contemporaneamente al futuro.⁸

L'immagine del «foro al centro del quadrante temporale» (viene evocato qui il quadrante dell'orologio) è molto suggestiva. Un foro che apre a una luce convogliando le forze dei quattro universi temporali appena nominati: l'immagine ha un vago ma potente valore trasgressivo. Ricorda quella tensione alla profondità, quel gusto dello svelamento scioccante generato da buchi e tagli, come si trovano nelle opere delle avanguardie pittoriche del '900, negli orologi di Dalí o nei film surrealisti.

Il foro del quadrante temporale crea una sorta di coagulo, di flusso a precipizio che avvolge nel fascio del tempo esperienziale i quattro universi temporali. Si tratta allora, a nostro parere, di puntare e mettere il dito nello scorrere di questo fascio, facendo un passo indietro che corrisponde ad un avanzamento nel livello di problematizzazione del fenomeno-tempo nei contesti di formazione.

Come?

Trasferendo la prospettiva della temporalità genetica, prima nominata come tipica del tempo dell'allievo, alla temporalità educante in se stessa. Tentare così di indagare il dispositivo di generazione di questa temporalità educante non prendendola come risultato ma come dato da decostruire.

4. La profondità di campo del tempo in formazione

⁸ R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 214.

Procedendo per gemmazione, evocare un'immagine correlata a quella del foro, forse, può aiutarci a chiarire il discorso.

Il foro del quadrante propone, e in questo senso trasgredisce il pensiero del senso comune, di bucare la bidimensionalità del quadrante cartesiano del tempo per introdurre una *profondità*. La profondità porta in sé il carattere estatico della compressione e dell'avvolgimento di passato, presente e futuro. Avvolgimento che non può essere scisso da una temporalità che possa dirsi educante in senso proprio, data la continua compresenza delle tre posizioni temporali nella prospettiva che fonda ogni accadere formativo. Il tentativo di analizzare la natura intima di questa profondità che coincide con la generazione e l'individuazione del tempo educante, corrisponderà al gesto del fotografo che chiude il diaframma più del normale, accorgimento usato per poter ottenere un effetto, sulla pellicola, di messa a fuoco multipla. A parità di tempi di esposizione, chi scatta una fotografia in questo modo «allarga» la capacità di gioco fra le lenti per poter tener a fuoco più soggetti che sono disposti a distanze diverse dall'obiettivo. Questo espediente tecnico permette a chi vuole ritrarre la realtà di sfruttare quella che si chiama *profondità di campo*. Proprio la profondità temporale è il campo che va esplorato.

Ponendo in modo radicale la domanda sul rapporto fra la formazione del soggetto e il fenomeno-tempo, è necessario tenere a fuoco contemporaneamente il modo in cui il rapporto di un soggetto empirico con la sua temporalità influisca sulla costituzione del sé e quanto ciò che conosciamo di questo rapporto permetta di individuare delle strutture proprie della relazione temporale fra chi educa e chi è educato, fra chi forma e chi è formato.

5. Prospettive del tempo sociale

Va ricordato che la prima comparsa dell'espressione «prospettiva temporale» è da imputare a Kurt Lewin, che in *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, parla della prospettiva temporale sottolineando l'importanza del futuro come tempo che influisce sul vissuto del presente ovvero sulla tonalità emotiva che questo assume. C'è una complessità della costituzione sociale del tempo, come ha mostrato Elias nel suo saggio, ormai classico, sul tempo⁹, che va indagata sia da un punto di vista materiale che simbolico.

Ciò che si concepisce ed esperimenta oggi come «tempo» è proprio questo: un mezzo di orientamento. In quanto tale, il concetto di tempo ha dovuto essere sviluppato con l'esperienza in un lungo processo di apprendimento che si estende al di là delle generazioni.¹⁰

Il tempo è onnipresente nelle concezioni e rappresentazioni correnti, così come nelle molteplici pieghe dell'organizzazione sociale: esplicitare e assumere apertamente il tempo, quindi, come variabile inerente ai diversi processi sociali è un passo importante nel processo di comprensione delle dinamiche di una società complessa e articolata come l'attuale, così come un prerequisito per presidiare i fenomeni in atto.¹¹ Lo stesso Fraisse sottolineava il fatto che gli atteggiamenti temporali compaiono gradualmente e si inte-

⁹ N. Elias, *Saggio sul tempo*, tr. it. A. Roversi, il Mulino, Bologna 1986.

¹⁰ *Ibidem*, p. 50.

¹¹ Vd. G. Gasparini, *La dimensione sociale del tempo*, FrancoAngeli, Milano 1996, p. 174.

grano in una vera e propria prospettiva. L'analisi può trovare perciò numerosi influssi in cui si combinano l'approccio al reale che dipende dal temperamento personale e «*il modo in cui siamo stati plasmati dalla nostra storia personale*. Ora proprio questa storia si inserisce in una cultura in cui le istanze temporali possono essere diversamente valorizzate secondo le epoche e le civiltà»¹².

C'è chi, come Pomian, sostiene che il pensiero temporale di ogni individuo si rivela come il prodotto della storia, niente vi è dato e tutto è conquista che egli realizza nel corso del suo sviluppo. Ciò sarebbe valido sia per il tempo quantitativo sia per quello qualitativo. In altri termini «imparando a costruire il tempo, un bambino di oggi riscopre e padroneggia una traiettoria che gli uomini hanno impiegato millenni a percorrere e che, a partire da un tempo locale, eterogeneo, egocentrico e irreversibile, conduce a un tempo universale, omogeneo, reversibile e quantitativo, e forse oltre»¹³.

Prima ancora dell'azienda e delle organizzazioni lavorative, spiega Gasparini, è la scuola che s'incarica di trasmettere fondamentali elementi della cultura temporale presente in un sistema. Questi elementi temporali hanno, come dicevano Marx e Gramsci, un fortissimo contenuto politico, ideologico che se risulta rilevante a livello sociale lo sarà, considerando l'ottica solo apparentemente più ristretta delle pratiche formative, anche a livello personale. L'interiorizzazione da parte dell'individuo dei vincoli e delle «opportunità temporali è divenuto un fattore che condiziona profondamente la vita sia individuale che collettiva, le organizzazioni educative svolgono in proposito una funzione di primo piano, che si esplica a più livelli»¹⁴.

Quando Dewey parlava dei rapporti fra pensiero ed esperienza, aspetti entrambi dipendenti dal rapporto fra soggetto e temporalità e pensava alla formazione come «ricostruzione», aveva in mente proprio il nesso transazionale fra il sistema educativo e quello sociale, *integrato*¹⁵. La formazione come ricostruzione, espressione già linguisticamente legata al movimento nel tempo del soggetto che apprende dalla sua esperienza, deve essere tanto sociale quanto personale, scriveva Dewey.

L'educazione, la formazione come ricostruzione differisce dalle altre concezioni unilaterali. Essa significa che l'esperienza come processo attivo si svolge *nel tempo* e che ogni periodo successivo completa quello precedente; mettendo in luce nessi impliciti ma finora non osservati.¹⁶

Senza dare troppo peso alla coincidenza che per Dewey venivano a rappresentare nel suo «credo» pedagogico la formazione e una concezione del tempo e del futuro come progresso adveniente (la stessa smontata dai teorici della Scuola di Francoforte), quello che qui interessa è altro. Innanzitutto che l'esperienza e la sua interpretazione sono inscindibili dalla loro natura «temporalizzata» e che una comprensione degli eventi formativi e dei cambiamenti nel processo educativo può darsi solo se si ha ben chiara l'importanza della successione e della prospettiva temporale che li incornicia. Alla luce della loro «dinamica» quindi gli elementi significativi del cambiamento in atto nella relazione

¹² P. Rizzi, *I percorsi del tempo. Psicogenesi della temporalità*, Unicopli, Milano 1988, p. 122.

¹³ K. Pomian, *L'ordine del tempo*, Einaudi, Torino 1977, pp. 360-1.

¹⁴ G. Gasparini, op. cit., p. 71.

¹⁵ Cfr. F. Frabboni – F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari 1994, pp. 436 sg.

¹⁶ J. Dewey, (1916) *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, tr. it. E. E. Agnoletti-P. Paduano, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 124.

formativa potranno svelare gli «impliciti» dell'esperienza passata e donare nuove opportunità al futuro.

«L'esperienza è prima di tutto cosa attivo-passiva; non principalmente conoscitiva»¹⁷, nelle stesse parole di Dewey la natura profonda dell'esperienza che anima la formazione come ricostruzione, mostra la sua parentela essenziale con quel movimento attivo-passivo proprio del fenomeno-tempo, osservato da Kant a Heidegger fino a Derrida.

L'esperienza come tentativo implica un cambiamento, ma il cambiamento non è che una transizione senza significato a meno che non sia coscientemente connesso con l'ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono.¹⁸

Questa «ondata di ritorno» è sia l'appello alla cura etica di ogni gesto pedagogico, ma, d'altra parte, ha indirettamente a che fare con il riattraversamento dell'esperienza, prendendo coscienza delle proprie tipologie di relazione con il tempo, dei propri pregiudizi e vizi teorico-pratici, dei propri fantasmi irrisolti.

Se vale l'analogia fra il piano sociale, collettivo e quello individuale, come ha detto Sue, il tempo diventa un marcatore dello stato di salute del sistema. Le istituzioni laiche sono il modello, insieme alla Chiesa, per analizzare quali sono i fondamenti storico-sociali della temporalità propria della formazione come istituzione di un campo che risponde a bisogni fisici, psicologici e sociali. Da questo punto di vista le analisi della disciplina scolastica riportate da Foucault in *Sorvegliare e punire*, valgono da sole a tematizzare il rapporto triangolare fra tempo, potere e educazione, rapporto fin troppo dimenticato.

Il paradosso della temporalità dell'individuo moderno è specchio del paradosso della temporalità sociale che cerca da sempre una forma *mista* di organizzazione e rappresentazione del tempo fra: un tempo ciclico, interno a istituzioni come la scuola e l'ospedale con giorni tutti uguali e scansioni sempre più oleate; un tempo scientifico-lineare, legato a esigenze pragmatiche della società sempre più incalzanti in virtù della spinta tecnologica; un tempo (supposto) immobile-eterno, che corrisponderebbe a quello dei valori inalienabili e sempre validi. Da Weber a oggi, si è capito che la forma mista è un simulacro e che l'unica variabile indipendente sono solo i meccanismi di controllo e autocontrollo istituzionali. Lo schema dominante sarebbe quello che vede imporsi un sistema di tempo lineare nel quale in realtà opera solo il tempo ciclico, in modo che il bisogno sociale venga saturato *ma* non soddisfatto e il grado di efficienza sia dato solo dal riprodursi ciclico, appunto, delle operazioni istituzionali successive. Di questo sistema di «riproduzione»¹⁹, che coinvolge anche i modelli temporali reggenti le filosofie e le tecnologie formative, hanno spiegato gli aspetti essenziali Bourdieu e Passeron.

Il tempo, socialmente e individualmente inteso, è un indicatore importante. Come scriveva Bachelard, la temporalità fornisce una rappresentazione ideale, sorta di indicatore sintetico la cui funzione è quella di legare la diversità dei componenti della dinamica sociale.²⁰ La funzione prima del tempo è di pensare una certa unità a partire dalla diversità: nella situazione formativa questo vuol dire anche pensare come legati e come

¹⁷ Ibidem, p. 190.

¹⁸ Ibidem, p. 189.

¹⁹ P. Bourdieu – J.-C. Passeron, *La riproduzione: elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi, Rimini 1974.

²⁰ Vd. G. Bachelard, *La dialectique de la durée*, PUF, Paris 1961.

elementi da integrare l'esperienza di chi forma e quella di chi è formato. In Bachelard la funzione costitutiva della diversità *nel tempo* è la base di una teoria del sé e della formazione fondate sulla nozione di ritmo, aspetto che approfondiremo di seguito.

Oggi, la questione dell'organizzazione del tempo riguarda numerose istituzioni, fra le prime la scuola, le organizzazioni e l'impresa. Si tenta di ridurre sempre la questione ai suoi aspetti tecnici, spesso perché non si vuole considerare il fatto che rimettere in causa il tempo che produce un'istituzione significa mettere in questione la sua stessa natura, il suo funzionamento, le sue finalità.²¹ Il problema del tempo, quando si pone, «è solo un pretesto per rimettere in questione i suoi *contenuti*. Il malessere temporale aumenta perché c'è un divario crescente tra i tempi istituiti, rappresentati e i tempi come sono realmente vissuti, e più ancora, come li si vorrebbe vivere»²². Credo che questi aspetti valgano anche se si guarda alla questione della temporalità in riferimento al contesto formativo, sia nel pubblico che nel privato, per questo si fa più urgente una pratica che formi e educi alla temporalità.

Forse ha ragione Luhmann quando dice che finché la società guarderà al tempo come movimento non riuscirà a capirlo davvero. In quest'ottica l'attenzione viene catturata solo dalla superficie degli effetti e travolta dalle conseguenze di stress, fretta, intensificazione del ritmo, velocità digitali, perdendo così di vista il vero punto essenziale della complessità, ossia la terribile sproporzione che vige tra la struttura e la semantica della temporalità.²³

La questione del tempo diventa la questione del significato che gli viene attribuito e che la struttura della società attribuisce alla nostra relazione con il tempo. Una volta di più viene confermata la necessità per il processo formativo di interrogarsi sul significato che la temporalità assume nella progettazione e strutturazione dell'esperienza formativa e nei sistemi della sua riproducibilità. Poiché la consapevolezza porta differenza, una differenza che consente alla formazione di nuove identità e nuove personalità di non essere mere riproduzioni, simulacri delle scelte di altri. Questo discorso valido sul piano della formazione individuale trova riscontro nelle parole della sociologia se sempre Luhmann sostiene che la teoria della temporalità dei sistemi sociali è sempre troppo ristretta perché orientata e arroccata solo sulla nozione di durata. Questo blocca la riflessione sulla vera «problematica interna del tempo, cioè la costituzione del presente attraverso la differenza tra due o più orizzonti temporali»²⁴, solo in questo modo passato e futuro, orientamento e accomodamento potrebbero lavorare in modo proficuo per la equilibrata strutturazione delle relazioni umane. Questa differenza fra tempi di diversa natura rende necessaria una riflessione sul ritmo nell'esperienza formativa.

²¹ Cfr. E. Durkheim, M. Mauss, "La révolution du temps choisi" in *Exchange et Progrès*, Albin Michel, Paris 1980.

²² R. Sue, *Il tempo in frantumi. Sociologia dei tempi sociali*, tr. it. C. Ciancalepore, Dedalo, Bari 2001, p. 134.

²³ N. Luhmann, "Temporalizzazione della complessità: la semantica dei concetti temporali dell'epoca moderna" in *Struttura della società e semantica*, tr. it. M. Sinatra, Laterza, Bari 1983, p. 244.

²⁴ *Ibidem*, pp. 234-5.

6. La ritmicità formativa come *chance* di emancipazione

All'inizio del 2017 è stato pubblicato un libro, molto bello e approfondito, di Michel Alhadeff-Jones, studioso ginevrino che insegna anche alla Columbia di New York, intitolato *Time and the Rhythms of Emancipatory Education*. Il testo ha molti pregi e riesce, con un linguaggio chiaro e la forza di un'analisi estremamente accurata, a mettere in evidenza quasi tutti i tratti essenziali di un dibattito – quello su tempo e formazione – che negli ultimi anni ha riacquisito vigore anche negli ambienti accademici di area francofona e anglofona. Condividendo molte delle ipotesi e delle analisi presentate da Alhadeff-Jones, crediamo sia utile presentare il punto di vista espresso in questo studio, poiché permette di illuminare nitidamente in che modo il rapporto tra la temporalità e la ritmicità dei processi formativi abbia conseguenze su una prospettiva pedagogica che ne voglia cogliere le conseguenze in termini di sapere-potere formativo o, come scrive Alhadeff-Jones, in correlazione alle possibilità attuali di una «emancipatory education».

L'introduzione del libro si apre con un enunciato di forte sapore foucaultiano: «time remains fundamentally a locus of power dynamics»²⁵. Alhadeff-Jones ha dedicato negli anni passati alcuni studi, perlopiù usciti in rivista, ad approfondire le relazioni tra la prospettiva della complessità e l'esperienza educativa, tra logica della complessità (specie di matrice moriniana) e l'approccio autobiografico in psicologia e in educazione. Dunque, dal suo punto di vista, il tempo va interpretato assolutamente come un fenomeno complesso, correlato a differenti forme di cambiamento che occorrono a diversi livelli dell'esistenza.

Non c'è dubbio che nelle loro esistenze le persone sentono il tempo come fonte di alienazione, rispetto alle forme emergenti di discriminazione e di conflitto sociale, ma ciò che conta per l'autore è interrogare queste forme da una prospettiva formativa. Risulta cruciale esplorare in modo approfondito in che modo i soggetti possono imparare a sviluppare nuove forme di sensibilità critica in relazione alla loro esperienza del tempo e ai modi in cui essa è modellata dalla società in cui vivono.

Se il tempo è fonte di alienazione, come di recente ha mostrato lo studio di Rosa su accelerazione e alienazione²⁶, si tratta anche di capire non solo come avere delle buone strategie per governarlo quanto di comprendere come affrontare gli assiomi profondi che ognuno ha e che limitano l'esperienza del tempo della quale fa esperienza.

Alhadeff-Jones individua tre fattori fondamentali: 1. la necessità di organizzare eterogenee influenze temporali nella teoria dello studio dei fenomeni temporali nelle pratiche dell'esperienza quotidiana; 2. l'importanza di rinnovare la semantica del tempo, allargando l'immaginazione rispetto al tempo sia nel linguaggio comune sia in quello accademico-scientifico; 3. la focalizzazione sugli aspetti ritmici che caratterizzano l'esperienza temporale – vero cuore dell'ipotesi del libro – sulla scorta di una tradizione che risale soprattutto ad alcune intuizioni di Lefebvre²⁷ sulla *teoria dei momenti* e ai più recenti studi di

²⁵ M. Alhadeff-Jones, *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*, Routledge, London-New York 2017, p. 2.

²⁶ Vedi H. Rosa, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino 2015.

²⁷ H. Lefebvre, *Critique de la vie quotidienne II. Fondaments d'une sociologie de la quotidienneté*, L'Arche, Paris 1961.

Pineau²⁸, Michon²⁹ e Sauvanet³⁰, che privilegia una comprensione complessa e transdisciplinare del ritmo come fattore costitutivo dell'esperienza umana di formazione.

Questa prospettiva viene sviluppata in un confronto serrato con l'analisi accurata dei ritmi della vita quotidiana – come suggerito dagli studi di Lefebvre degli anni Sessanta – e con le conseguenze di tale prospettiva rispetto ai metodi educativi. L'ipotesi dello studio di Alhadeff-Jones, che adotta l'approccio *multireferenziale* teorizzato in pedagogia da Jacques Ardoino³¹, sostiene che ripensando il nostro rapporto con il tempo e il ritmo possiamo ripensare il nostro rapporto con l'educazione, esplorando la complessità del ritmo e dell'evoluzione teorica e pratica in campo pedagogico, privilegiando le questioni dell'autonomia e dell'emancipazione.

Una delle prime definizioni significative di ritmo si trova in Democrito, secondo il quale è una forma che si trasforma nel tempo: in questa definizione – a conferma di quello che abbiamo poco fa sottolineato con Luhmann – i due aspetti chiave sono l'ordine e il movimento. In Platone, nella *Repubblica*, nella parte dedicata a melodia e ritmo, il ritmo si trova al centro della concezione etica che fonda l'idea platonica dell'educazione. Molti esempi storici illustrano i modi in cui il ritmo in educazione partecipi della riproduzione dell'ordine politico e sociale, concorrendo al controllo degli *habiti* e degli standard temporali adottati dalle differenti società e culture.

Gradualmente nella seconda parte del XX secolo emerge come tratto importante la questione del conflitto tra diverse temporalità: quella del tempo ordinato dell'efficienza delle istituzioni educative e quello proprio del ritmo individuale dell'educando – la nostra iniziale definizione di 'tempo educante' complessifica e rende esplicito questo tratto. Inoltre emergono le *discontinuità* come aspetti strutturali dell'educazione informale, permanente, specie negli studi sugli aspetti vocazionali nei processi formativi, legati al rapporto tra studio ed esperienza lavorativa.

Alhadeff-Jones si chiede, nel suo studio, partendo dall'evidenza dell'accelerazione della vita e della società odierna, cosa possa significare emanciparsi in questo contesto sociale? Oltre la retorica del dualismo veloce/lento – che ha in parte caratterizzato la letteratura sul tempo degli anni Novanta del secolo scorso – si tratta piuttosto di esplorare i *pattern ritmici*, per capire come i soggetti con attività sociali, discorsive, corporee mostrano forme di organizzazione del tempo che hanno effetti emancipatori e di *agency*.

Investigando il movimento dei ritmi educativi s'interrogano i ritmi personali e il possibile ruolo giocato dall'esperienza della discontinuità nel processo di emancipazione. Nella parte finale del suo libro, infatti, l'autore si confronta con alcune fra le maggiori teorie critiche educative del Novecento (Freire, Rancière, Mezirow) e nell'ultima parte si concentra sul rapporto tra autobiografia³² e ritmicità dell'emancipazione. La matrice moriniana di Alhadeff-Jones emerge anche dalla sua attenzione ai ritmi biologici. Lo studio del senso del tempo degli organismi viventi diviene una fondata giustificazione

²⁸ G. Pineau, *Temporalités en formation: Vers de nouveaux synchroniseurs*, Anthropos, Paris 2000.

²⁹ P. Michon, *Les rythmes du politique*, Les Praires Ordinaires, Paris 2007.

³⁰ P. Sauvanet, *Le rythme et la raison. Vol. 1 e 2*, Kimé, Paris 2000.

³¹ Vedi J. Ardoino, "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives" in «Pratiques de Formation / Analyses», nn. 25-26, pp. 15-34.

³² Alhadeff-Jones è stato allievo di Pierre Dominicé, che ha per primo in Francia sviluppato la relazione tra histoire de vie e educazione degli adulti.

scientifico per la tensione a pensare il tessuto di relazioni temporali riguardanti i sistemi viventi come perennemente intrecciate.

Un concetto interessante, che funge da punto di riferimento essenziale per comprendere la questione del ritmo nei processi educativi e nell'esperienza formativa, è quello di *temporal constraints*³³, che indica gli effetti di temporalità eterogenee che confinano e mettono in tensione le operazioni attivate dai fenomeni educativi, come l'apprendimento individuale e collettivo, la trasformazione o lo sviluppo personale. L'analisi cerca di mostrare come la storia dell'educazione sia costellata dall'emergenza di successive, concomitanti e intrecciate strategie che cercano di controllare i *temporal constraints* già esistenti, per esempio fisiologici, cognitivi, discorsivi, produttivi e sociali. In questo senso Castoriadis³⁴ diventa un riferimento importante per capire in che modo il tempo identitario e il tempo immaginario dell'istituzione siano sempre inseparabili dal tempo dell'azione sociale. Il riferimento a questo autore inoltre mostra in che senso la costituzione immaginaria del tempo tenda a coprire e negare la temporalità 'dell'eterità-alterazione', teorizzata dalla *pars construens* degli studi del filosofo greco-parigino. Questa prospettiva testimonia anche dei modi in cui il contesto socio-storico dia effettivamente la forma alla temporalità educativa vigente.

Provenendo da queste premesse si approda alla questione della *ritmanalisi* applicata all'esperienza formativa e ai processi educativi – sulla scorta degli studi di Michon e Sauvanet. Il ritmo ha due aspetti cruciali: a. caratterizza il rapporto con il cambiamento e le relazioni tra i cambiamenti di diversa natura; b. si riferisce al modo specifico in cui noi percepiamo il tempo: il ritmo rende l'essere umano *sensibile* al tempo. Il ritmo rende percepibile il tempo, gli dà una direzione, permette di costruire un significato e un ordine al tempo, mutandolo da un fenomeno astratto a un'esperienza concreta.

Uno dei vantaggi fondamentali che discendono dall'analizzare la complessità del temporalità formativa grazie alla lente dei pattern ritmici risiede nel fatto che tale approccio permette di comprendere simultaneamente le complementarità e gli antagonismi che caratterizzano quei fenomeni – essenzialmente temporali e cruciali per la formazione – che possiamo chiamare cambiamento e trasformazione. In questo senso la ritmanalisi dei processi formativi ha tratti analoghi a quella *profondità temporale* che abbiamo descritto in apertura del nostro discorso. Il ritmo indica tale profondità e, allo stesso tempo, suggerisce che considerare – diacronicamente e sincronicamente – le discontinuità, le «fratture», scriveva Lefebvre, e il tempo frammentato da una prospettiva pedagogica può essere un modo di generare crescita e cambiamenti emancipatori. L'emancipatory education, per Alhadeff-Jones, si presenta infatti come «un processo organizzato attraverso il quale il soggetto può collegare ciò che nella sua vita si presenta come frammenti e discontinuità»³⁵.

Per Alhadeff-Jones teorizzare i ritmi di un'educazione emancipatoria costituisce in sé un atto di critica dei *temporal constraints* che ordinano in modo costrittivo la nostra vita sociale e individuale, non solo perché provvede a fornire una lente e una cornice teori-

³³ M. Alhadeff-Jones, *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*, op. cit., p. 52.

³⁴ C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Le Seuil, Paris 1975.

³⁵ M. Alhadeff-Jones, *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*, op. cit., p. 136.

ca ed epistemologica per discernere, interpretare, giudicare e affrontare le condotte e le strategie temporali di potere che modellano l'educazione. In nuce, l'attività stessa del 'teorizzare' – e del «theorizing the rhythms of emancipatory education» – è un atto critico e trasgressivo³⁶, che agendo il *suo* specifico ritmo presenta e produce una possibilità di sperimentare e nutrire nuovi modi di connettersi al ritmo del mondo, degli altri, al proprio intimo *passo*, per riappropriarsi di un'esperienza profondamente umana e formativa.

7. Genealogia della temporalità formativa

La profondità è ormai sostituita da più superfici, da concezioni di pratiche, discorsi e giochi testuali. Si ha la sostituzione del soggetto alienato con il soggetto frammentato. [...] Il declino dell'oggetto potrebbe anche essere caratterizzato come il declino delle grandi tematiche moderne-avanzate del tempo e della temporalità. Si è detto spesso che noi viviamo oggi in una dimensione sincronica piuttosto che diacronica, e io credo che almeno empiricamente sia possibile sostenere che la nostra vita quotidiana, la nostra esperienza psichica, i nostri linguaggi culturali sono dominati oggi da categorie di spazio piuttosto che da categorie di tempo, come accadeva invece nel periodo precedente del moderno avanzato propriamente detto.³⁷

Queste parole di Jameson ribadivano, già molti anni fa, l'importanza di un'analisi rigorosa delle dimensioni temporali che costruiscono la nozione di soggetto post-moderno e la necessità di un ribilanciamento della sensibilità sociale fin troppo informata e formata dal paradigma spaziale.

Il tempo è riconoscibile in pressoché tutte le funzioni psichiche e le funzioni temporali sono componenti essenziali del fenomeno mentale, del processo di strutturazione della personalità e, di conseguenza, di qualunque tipo di relazione formativa. La società, la cultura e il sistema della loro riproduzione «incidono nella elaborazione di tempi individuali e collettivi e incidono altresì in ordine alla formazione di categorie personali in virtù delle quali percepire, elaborare, vivere un *certo tempo* nella concretezza della vita quotidiana».³⁸

In ambito pedagogico, come atteggiamento di fondo, non credo ci si possa limitare a riproporre sul piano educativo le analisi condotte in campo psicologico sul fenomeno-tempo, spesso fuorviate, per ovvi fini clinici o sperimentali, da parametri del tutto estrinseci alla ricerca educativa. L'apporto degli studi psicologici mettono sulla buona strada un'analisi pedagogica delle dimensioni temporali almeno sotto due aspetti: se approfondiscono le modalità attraverso le quali si rendono esplicite le nostre attitudini e condotte temporali (basti pensare agli studi ormai classici di Fraisse)³⁹; se elaborano teorie sulle modalità attraverso le quali ha origine e si struttura la genesi del concetto di tempo in ogni fase della vita umana con particolare riferimento all'età dello sviluppo (terreno di studi nel quale Piaget, per primo, ha fatto scuola)⁴⁰.

Come abbiamo già sottolineato, quello che consideriamo essenziale è un approccio al fenomeno-tempo in educazione che ne evidenzi i presupposti e i principi di struttu-

³⁶ Vedi Ibidem, pp. 215-216.

³⁷ F. Jameson, *Il post-moderno e la logica del tardo capitalismo*, Garzanti, Milano 1989, pp. 34 sg.

³⁸ G. Vico, *Tempo ed educazione nel postmoderno*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 117-8.

³⁹ P. Fraisse, *Psychologie du temps*, PUF, Paris 1967.

⁴⁰ J. Piaget, *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

razione. Partiamo dal presupposto che una strutturazione temporale sia essenziale alla *disposizione*, progettazione, attuazione e rielaborazione di un evento formativo. Per questi motivi bisogna spostare l'attenzione e interrogare questa strutturazione, individuarne i principi di modellizzazione per poterne essere consapevoli, non essere agiti da essi e in tal modo instaurare una dialettica positiva con l'agire educativo. Questo è possibile se si assume come dato di primaria importanza la storia degli effetti dei modelli di temporalizzazione che agiscono nei dispositivi pedagogici.

Il primo assunto è quindi che la *determinazione del tempo*, intesa come uno dei fattori cruciali per stabilire la differenza specifica fra un evento qualsiasi e un evento formativo, sia ineludibile per una «comprensione» delle pratiche pedagogiche.

Un tale tentativo di analisi della temporalità non vuole proporre, idealisticamente, una sorta di topologia rigida. Piuttosto intende fornire prova del fatto che ogni teoria pedagogica così come custodisce in modo latente, a volte persino inconsapevolmente (come ci hanno insegnato a capire Marx, Nietzsche e Freud), un fattore ideologico, *contiene* allo stesso modo un modello di temporalità che agisce nelle sue fibre più intime.

La consapevolezza su tali tipologie temporali non è funzionale alla proponibilità, per differenza o analogia, di ulteriori modelli di temporalità che debbano fondare e costruire nuove proposte educative, come abbiamo mostrato facendo riferimento all'analisi dei pattern ritmici in educazione. Il nostro vorrebbe essere, nella migliore delle ipotesi, un tentativo di analisi (poco presente e necessaria in ambito pedagogico) dei modelli temporali latenti. In tal modo si rendono disponibili più elementi per una loro decostruzione e interpretazione, affinché si possa fare educazione confrontandosi con essi, intendendoli come possibilità, come dati sempre passibili di verifica, sempre descrivibili come frutto di una costruzione scelta e mai come dati validi a priori.

Tale confronto critico con i modelli temporali, ci appare urgente poiché in essi il soggetto empirico, educante ed educato, è continuamente e inevitabilmente preso, soggetto e continuamente frutto di questo fascio di azioni condizionanti che lo generano (al di là del quale il soggetto sarebbe semplice funzione-finzione). Poiché è sempre il dispositivo che crea il «suo» soggetto.

Dentro questo confronto critico si apre la possibilità di pensare e agire il tempo in modo *aperto*, e questo non solo in ambito pedagogico ovviamente; aperto a nuove possibilità temporali che siano tutt'uno con il conoscere e l'agire. Questa apertura della dimensione temporale del dispositivo potrebbe essere l'esito di un'analisi genealogica della temporalità formativa.

La genealogia, per Michel Foucault non si oppone alla storia, al contrario entra in conflitto con un «dispiegamento metastorico dei significati ideali e delle infinite teleologie. Si oppone alla ricerca dell'*origine*».⁴¹ La storia del legame fra temporalità e formazione è costellata di teleologie che hanno cercato di dar forma alla prassi educativa a partire da una missione da compiere anziché dall'affrontare il compito dell'incontro pedagogico come una possibilità aperta.

La formazione, schiacciata da prospettive trascendenti di vario genere e natura, ha finito così per trasformarsi nella copia triviale della politica. Le ideologie di vario colore

⁴¹ M. Foucault, "Nietzsche, la genealogia, la storia", in *Microfisica del potere. Interventi politici*, a cura di A. Fontana e P. Pasquino, Einaudi, Torino 1977, p. 30.

hanno azzerrato il contributo formativo dei saperi locali. Le tradizioni di questi saperi e dei loro discorsi venivano annullati da visioni metastoriche completamente scollate dalle esigenze e dalle urgenze della materialità educativa. La genealogia foucaultiana vale a maggior ragione per quel che riguarda la temporalità formativa, che insieme alla spazialità rappresenta l'ossatura primitiva, e quindi più resistente, di ogni dispositivo pedagogico.

In questa attività, che si può chiamare dunque genealogica, vedete bene che in realtà non si tratta affatto d'opporre all'unità astratta della teoria la molteplicità concreta dei fatti. Non si tratta affatto di squalificare l'elemento speculativo per opporgli, nella forma di uno scientismo banale, il rigore di conoscenze ben stabilite. Non è dunque un empirismo che attraversa il progetto genealogico, e nemmeno un positivismo nel senso ordinario del termine. Si tratta in realtà di far entrare in gioco dei saperi locali, discontinui, squalificati, non legittimati contro l'istanza teorica unitaria che pretenderebbe di filtrarli, gerarchizzarli, ordinarli in nome d'una conoscenza vera e dei diritti d'una scienza che sarebbe detenuta da qualcuno.⁴²

La genealogia non è contro il sapere, in essa si mette in atto un'insurrezione dei saperi impliciti non tanto contro i contenuti, i metodi o i concetti, ma contro gli effetti di potere che sono legati all'istituzione e al funzionamento di un discorso scientifico organizzato all'interno della società e che immediatamente, diceva Foucault, predispone un apparato pedagogico che lo sorregga capillarmente.

La questione della temporalità formativa, quindi, non è solo cruciale perché, come aveva ampiamente spiegato in *Sorvegliare e punire*, rende il dispositivo disciplinare onnipervasivo, ma perché la concezione e il discorso della temporalità rappresentano il cuore di ogni processo di soggettivazione, ossia l'istanza che nello stesso tempo può chiudere o aprire il «complesso di esistenze» regolato dal potere-sapere.

L'intreccio fra temporalità e pratiche di sé rappresenta il punto di resistenza dove può «crearsi» la possibilità etica della trasformazione dei soggetti: questo intreccio rappresenta un nodo vitale che oggi la formazione non dovrebbe mai sottovalutare.

⁴² M. Foucault, "Corso del 7 gennaio 1976", in *Microfisica del potere. Interventi politici*, a cura di A. Fontana e P. Pasquino, Einaudi, Torino 1977, p. 168.