

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Maynooth University), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder † (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE



Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l’alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno IX
Numero 2
Dicembre 2020

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857577166
Issn: 2280-6865

© 2020 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

<i>Enricomaria Corbi</i>	
The Sound of the <i>Communitas</i> and the Fury of the Virus: Pedagogical Notes on Distancing	9
L'urlo per la <i>communitas</i> e il furore del virus: note pedagogiche sul distanziamento	13

SYMPOSIUM

<i>Vasco d'Agnese</i>	
Time and Temporality in Education and Schooling: Introduction to the Symposium	19
<i>Carl Anders Säfström</i>	
Time to Teach?	29
<i>Joris Vlieghe, Piotr Zamojski</i>	
Education against Catastrophe. The Terror of the Future and Hope in the Now	43
<i>Tyson E. Lewis</i>	
The Lunar Time of Study: A Rhythmanalysis of Education's Endarkenment	59
<i>Anders Schinkel</i>	
Wonder: Temporality and Educational Value	73
<i>Francesco Cappa, Ivano Gamelli</i>	
Il ritmo della trasformazione. Temporalità e ritmo nei processi e nelle pratiche formative	87

<i>Vittoria Colla</i> “You should have done it earlier”: The Morality of Time Management in Parent-child Homework Interactions	103
--	-----

ESSAYS – SAGGI

<i>Chiara Carletti</i> Complessità, educazione e cambiamento in tempo di pandemia	123
--	-----

<i>Francesca Dello Preite</i> Donne e leadership. Scenari trasformativi per una parità di genere nelle carriere professionali	135
---	-----

<i>Martina Ercolano</i> Genere e educazione. Percorsi di resilienza tra emancipazione e violenza	155
--	-----

<i>Pascal Perillo, Maria Romano</i> Lettere rilegate. Scritture dal carcere tra autobiografia e formazione	173
---	-----

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Dalila Forni</i> Borruso F., <i>Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà</i> , Milano: FrancoAngeli, 2019, pp. 150	191
--	-----

Abstracts	195
-----------	-----

Il ritmo della trasformazione

*Temporalità e ritmo nei processi e nelle pratiche formative**

Francesco Cappa, Ivano Gamelli**

Riassunto

In che modo il rapporto tra temporalità e ritmicità nei processi formativi ha conseguenze sulla progettazione e sull'azione pedagogica? La rappresentazione che domina nell'educazione vede il tempo come qualcosa di esterno, tirannico, da cui l'esigenza di doverlo scandire con precisione assoluta per controllarlo. Recenti studi hanno al contrario indicato la rilevanza positiva del tempo e del ritmo in relazione alle possibilità attuali di una emancipatory education. Come sviluppare forme nuove di sensibilità critica dell'esperienza del tempo? Il ritmo è un dato primariamente corporeo alla base della formazione del sé e della comunicazione intersoggettiva, del costituirsi del linguaggio e di tutte le conoscenze che ne conseguono. Oltre la retorica del dualismo veloce/lento, si tratta di esplorare i pattern ritmici per capire come i soggetti mostrano forme di organizzazione del tempo che hanno effetti emancipatori e di agency. Investigando i ritmi educativi e quelli personali si svela il possibile ruolo giocato dall'esperienza della discontinuità nel processo di emancipazione educativa.

Parole-chiave: tempo educante; malessere temporale; ritmo del respiro; corpo; emancipazione.

I. PREMESSA

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: "Che cos'è dunque il tempo? Se nessuno m'interroga, lo so; se volessi spiegarlo a chi mi interroga, non lo so" (Sant'Agostino, 1984: 326). 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

* Il presente contributo è il risultato di una progettazione comune fatta di confronti, scambi e integrazioni fra i due autori. Per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi sono così attribuiti: 1-2-3-6 Francesco Cappa; 4-5-7 Ivano Gamelli.

** Università di Milano-Bicocca (Italia).

sé stessa se non nella sua presenza-assenza (Gadamer, 1996: 79). 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 pedagogico (Massa, 1983: 213), 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 EDUCANTE

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

- 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 Riccardo 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 (Ibid.: 214).

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, così 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 a un avanzamento nel livello di problematizzazione del fenomeno-tempo nei contesti di formazione.

3. IL MALESSERE TEMPORALE CONTEMPORANEO

Quando Dewey parlava dei rapporti fra pensiero ed esperienza, aspetti entrambi dipendenti dal rapporto fra soggetto e temporalità e pensava a una formazione come "ricostruzione", aveva in mente proprio il nesso transazionale fra il sistema educativo e quello sociale, "integrato", direbbe Frabboni (1994: 436). 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 (1992: 124). 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.

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 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”, nelle stesse parole di Dewey (Ibid.: 190) 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 (Ibid.: 189). 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 (2001: 134), 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* (1976), valgono da sole a tematizzare il rapporto triangolare fra tempo, potere e educazione, rapporto fin troppo obnubilato.

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”, che coinvolge anche i modelli temporali reggenti le filosofie e le tecnologie formative, hanno spiegato gli aspetti essenziali Bourdieu e Passeron (1984).

Il tempo, socialmente e individualmente inteso, è un indicatore importante. Come scriveva Bachelard (1961), la temporalità fornisce una rappresentazione ideale, sorta di indicatore sintetico la cui funzione è quella di legare la diversità dei componenti della dinamica sociale. 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 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 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 (Durkheim & Mauss, 1980). 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 (Sue, 2001: 134).

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 (1983: 244) 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 travolti 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.

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" (Sue, 2001: 234-235), solo in questo modo passato e futuro, orientamento e accomodamento potrebbero lavorare in modo proficuo per la equilibrata strutturazione delle relazioni umane.

4. RIDARE RESPIRO E VOCE ALLA FORMAZIONE

Nelle vigne dell'Oltrepò pavese, fino a un decennio fa, quando si lavorava d'estate tra i torridi filari, per sapere quando fermarsi per la pausa pranzo di mezzogiorno, in mancanza di orologi e lontani dal suono dei campanili, si aspettava come segnale il librarsi del *vent de mesdi*, un ascolto con il corpo. Per conoscere il tempo cronologico si ascoltava un'azione del tempo atmosferico, appresa dalle generazioni al lavoro che abitavano non solo quelle terre ma anche quelle "arie" (Van Aken, 2020: 137).

Il tempo come lo spazio – come tutto ciò che si riconduce all'idea antropomorfizzata che abbiamo ormai della natura – è oggi stato esteriorizzato, addomesticato, vissuto come rappresentazione e non come dimensione interna di cui siamo innanzitutto costituiti. Non può dunque stupire se la visione che domina nell'educazione sia caratterizzata da una prospettiva del tempo come qualcosa (come la natura) di minaccioso, addirittura tirannico, da cui l'esigenza di doverlo scandire con precisione assoluta, suddividendolo in varie occupazioni e compiti, mettendolo sotto controllo, con il risultato che siamo noi oggi, paradossalmente, a essere diventati schiavi del tempo. Una situazione che può essere ben riassunta dal titolo di un bel libro di Antonio Neiwiller, *Non ho tempo e mi serve tempo* (1998), attore visionario, regista e drammaturgo napoletano precocemente scomparso.

Per provare a uscire da questo circolo vizioso, alla fine degli anni '90 alcuni insegnanti introdussero la proposta provocatoria di una "postprogrammazione" (Boselli, 1999), che negli intenti doveva consistere in un vero e proprio ribaltamento temporale dell'organizzazione scolastica, per la quale, com'è noto, prima si programma, poi si insegna, infine si verifica e si valuta. A ciò si accompagnava un modo di intendere e fare scuola all'insegna di una ridefinizione non più meramente sequenziale degli intenti e degli interventi educativi, che generava una maggiore valorizzazione della relazione, della capacità di vivere nel presente. Così posto, il tema del tempo si apre infatti a quello dell'ascolto.

La prima grande virtù di un educatore, diceva Riccardo Massa, non è la parola, ma l'ascolto. L'educatore che ascolta, che accompagna, che si confronta apertamente non è semplicemente un educatore disponibile a "perdere tempo" per favorire un clima emotivo più sereno: l'educatore che ascolta è l'educatore che educa (Gamelli, 2011: 132).

Ascoltare l'altro è preservare per lui un atto di silenzio, significa rispettare il suo soffio vitale, il suo "respiro".

Uno dei compiti di chi educa (sottratto dalla rimozione a cui era stato da tempo relegato, impostosi con drammatica evidenza in questa stagione di Covid-19) dovrebbe essere – anche fuor di metafora – quello di educare alla consapevolezza (e alla pratica) di un migliore e più ampio respiro.

Si respira bene o male e ciò determinata una qualità della presenza e del processo completamente diversi. Quando siamo rilassati il ritmo del nostro respiro è calmo, quando siamo nervosi è teso: il ritmo del respiro riflette la dinamica della nostra vita affettiva ed emotiva.

Esiste, a proposito dei ritmi del corpo, una verità che tendiamo a dimenticare. Nonostante l'impatto delle tecnologie sull'uomo e sulle sue facoltà, e nonostante le nuove realtà digitali e le suggestioni cibernetiche, noi continuiamo ad avere un corpo che ancora si avvale di un sistema nervoso autonomo dal funzionamento involontario, interdipendente e dal ritmo lento, estremamente più lento e qualitativamente di altra natura delle modalità segnatamente estroflesse – poiché accelerate – della specializzazione dei nostri processi corticali superiori. In stretta relazione con l'incremento di condizioni esistenziali ansiogene, viviamo in un'epoca di velocizzazione del pensiero e dell'azione che minaccia profondamente la salvaguardia delle nostre facoltà cognitive (SgROI & Gamelli, 2011).

La parola che esprime il pensiero – si pensi alla lettura – è un'articolazione del respiro. Anche la pratica della scrittura riguarda certamente le parole che compongono frasi, ma anche il vuoto tra una parola e l'altra: un a capo nel mezzo di una frase può essere un modo di guardarsi negli occhi tra chi scrive e il destinatario, presente o simbolico che sia, con il grassetto si può alzare la voce, al contrario sussurrare con le parole in corsivo.

Già solo per queste ragioni, l'educazione al respiro come viatico a una corretta interiorizzazione del ritmo dovrebbe essere messa al centro dell'azione di ogni insegnante fin dai primi anni del percorso apprenditivo di un soggetto. Lo stesso vale per le tecniche di rilassamento, concentrazione, visualizzazione. Il vuoto educativo, dalla scuola di base all'università, che investe queste e altre pratiche di consapevolezza corporea è certamente responsabile dell'incapacità che le nuove generazioni, ma non solo, mostrano nel saper mantenere l'attenzione e l'ascolto, che altro non sono se non qualità ritmiche "interne" la cui confidenza costituisce il requisito indispensabile per garantire la sintonia necessaria con i ritmi "esterni".

5. LA DIMENSIONE CORPOREA DEL RITMO

Il ritmo del cuore e quello del respiro segnano il venire al mondo di ogni essere umano e, quando vengono meno, ne decretano la morte. In quell'intervallo di tempo, che si spera lungo e felice, il nostro cuore batte per circa 1,5 miliardi di volte, l'inspiro e l'espriro si alternano per 500 milioni di volte. Ogni giorno le nostre palpebre sbattono per 14.000 volte, un movimento ritmico, quello oculare, che non viene meno nel sonno, durante il quale attraversiamo ritmicamente tre cicli composti da cinque fasi. Per non parlare del ritmo vitale della digestione delle 60 tonnellate di cibo che divoriamo nel corso di una vita, e di tante altre funzioni (Bryson, 2019).

Il ritmo fisiologico del respiro di un uomo adulto è differente da quello di una donna.

Il ritmo, che si esprime nella musicalità e nel movimento, rappresenta una delle componenti più precoci nell'esperienza del bambino. Il piacere del movimento del corpo e della musica sono piaceri innati. Sappiamo, in particolare grazie agli studi di Trevarthen (1998), che i movimenti spontanei del neonato sono ritmici (durano circa tre secondi). Lo stesso vale per la sua vista (tre movimenti al secondo) ed è identico nell'adulto. Un neonato e un adulto comunicano con un intervallo medio di 0,75 secondi, che in musica è il ritmo dell'andante. La relazione educativa e di cura è questione di sintonia ritmica e corporea, non a caso le madri depresse perdono la musicalità e la ritmicità vitali della loro comunicazione.

Ogni mamma "sufficientemente buona" tende a entrare in sintonia ritmica da subito con l'espressione del suo bambino. Ed è per tale via che il neonato interiorizza in tal modo l'esperienza di essere compreso da un altro, avviandosi nell'avventura della comunicazione emotiva. Tutto questo, è bene ricordarlo, in assenza del possesso del linguaggio della parola da parte del bambino, che verrà dopo.

Il ritmo è corpo. Il bambino, che fin dai primi mesi di vita dispone della capacità di crearsi delle proto-rappresentazioni di ciò che gli accade intorno, reagisce con dei movimenti, delle contrazioni muscolari all'uso particolare delle vocali e delle consonanti della voce della mamma. La madre dev'essere dapprima "capace" di leggere i sentimenti del bambino nel suo comportamento manifesto, in un secondo momento presentare a sua volta un comportamento che non sia l'esatta imitazione del comportamento manifesto del bambino, ma che in qualche modo vi corrisponda. Il bambino impara via via così a leggere la risposta materna e a rendersi conto che non si tratta solo dell'imitazione del suo comportamento, bensì che esiste qualche rapporto con la sua esperienza affettiva originaria. Solo in presenza di queste tre condizioni, i sentimenti di una persona possono rivelarsi a un'altra persona ed entrambi possono sentire, senza avvalersi del linguaggio, che lo scambio è avvenuto. Perché ciò accada, la madre deve andare al di là della semplice imitazione, che pur è stata una parte così rilevante del suo repertorio nei primi sei mesi di vita del bambino.

Carlo Sini (2006), riprendendo gli studi di Stern, rileva come a un certo punto oltre all'imitazione entri in gioco anche la sintonizzazione, quella precipua competenza ritmica che permette di introdurre delle "variazioni" nella relazione.

L'esperienza del mondo e degli altri soggetti viene incontro in forma ritmico-musicale. Il ritmo, che è un dato primariamente corporeo, è alla base della formazione del se è e della comunicazione intersoggettiva, alla base del costituirsi del linguaggio e di tutte le conoscenze che ne conseguono.

Questa è la forma universale dei primi mattoni che compongono il tessuto della umana esperienza, il cui fluire, attraverso eventi coinvolgenti, per così dire, "drammatici", è interamente riconducibile a *un fenomeno musicale* [...]. Non è l'arte che imita la vita, ma è la vita che si organizza imitando

l'arte; ovvero: non è il tempo dell'intelletto che precede il tempo musicale, ma è il tempo musicale che rende possibile, successivamente, un tempo della parola e del sapere intellettuale [...]. La variazione sposta l'attenzione su ciò che sta dietro il comportamento; quindi produce la consapevolezza preverbale di un "dietro", cioè di una qualità emotiva intenzionale che occasiona il gesto esteriore. La mamma è "colei" che sta "dietro" il suo muovere, ridere, cantare, accarezzare, dondolare ecc. Sono queste esperienze basate sull'intensità, il movimento, il tempo e il ritmo, che "fanno espressione" e che tengono a battesimo il "sé" (Ibid.: 73-74).

Il ritmo nasce dal corpo. Dal respiro la voce, che è anch'essa una produzione corporea. La voce è lo "strumento" imprescindibile della relazione educativa. Uno strumento che ogni insegnante e educatore utilizza costantemente per spiegare, per conversare, per richiamare, per dare e togliere la parola. Eppure quasi mai – come abbiamo non a caso già visto per il respiro – nella sua formazione universitaria, che pur comprende svariati saperi, gli viene minimamente insegnato a "usarlo", a riconoscerlo, quantomeno a prenderne coscienza. Imparare a usarla non significa tanto acquisire delle tecniche, ma riconoscerne il modo con cui noi, attraverso la voce, a partire dalla nostra storia entriamo in relazione (in "risonanza") con noi stessi, con gli altri e con l'ambiente che ci circonda. Che bambini e ragazzi abbiano l'opportunità di avvicinarsi a tale forma di espressione è auspicabile e da incoraggiare, tanto più in tempi come quelli odierni nei quali si assiste a una forte riduzione delle occasioni in tal senso. Si canta molto meno (in famiglia, con gli amici, a scuola) solo rispetto a qualche decennio fa. La specializzazione delle competenze da un lato, la fruizione passiva e solitaria della musica grazie alle nuove tecnologie portatili dall'altro, hanno tolto letteralmente "voce", e quindi sensibilità al ritmo, alla semplice e gratuita esperienza del piacere che la relazione attraverso il canto vivo è in grado di offrire a coloro che lo condividono. L'insegnante tende spesso a ricondurre la noia o la disattenzione dei suoi studenti a ragioni riconducibili ai contenuti trasmessi; assai raramente si preoccupa di interrogare la dimensione ritmica in gioco nei setting che li contengono entrambi, a considerare un fallimento relazionale come una "stonatura" della relazione.

6. IL VALORE PEDAGOGICO EMANCIPATORIO DEL RITMO

All'inizio del 2017 è stato pubblicato un libro, molto bello e approfondito, di Michel Alhadeff-Jones, studioso ginevrino che insegna anche alla Columbia University 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. Le analisi presentate da Alhadeff-Jones permettono 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" (Ibid.: 2). 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 sentano 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. Sembra 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 (2015) su accelerazione e alienazione, si tratta anche di capire non solo come avere delle buone strategie per governarlo, quanto di capire come affrontare gli assiomi profondi che ognuno ha e che limita la sua propria esperienza del tempo.

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 Lefebvre (1961) sulla "teoria dei momenti" e ai più recenti studi di Pineau (2000), Michon (2007) e Sauvanet (2000), 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'approccio *multireferenziale* teorizzato in pedagogia da Jacques Ardoino (1993: 15-34), 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 Paltone, nel terzo libro de *La 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 (cui accenneremo anche più avanti) come aspetti strutturali dell'educazione informale, permanente, specie negli studi sugli aspetti vocazionali nei processi formativi, legati al rapporto tra studio e esperienza lavorativa. Partendo dall'evidenza dell'accelerazione della vita e della società odierna, cosa può 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 si interrogano i ritmi personali e il possibile ruolo giocato dall'esperienza della discontinuità nel processo di emancipazione.

Si apre così un confronto con alcune fra le maggiori teorie critiche educative del Novecento (Freire, Rancière, Mezirow). La matrice moriniana di molti studi su questi temi emerge anche dall'attenzione ai ritmi biologici. Lo studio del senso del tempo degli organismi viventi (a cui ci siamo sopra soffermati) diviene una fondata giustificazione scientifica 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* (Alhadef-Jones, 2017: 52), 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 Castoriadis (1975) diventa un riferimento importante per capire in che modo il tempo identitario e il tempo immaginario dell'istituzione sono sempre inseparabili dal tempo dell'azione sociale, inoltre mostra in che senso la costituzione immaginario del tempo tende a coprire e negare la temporalità "dell'alterità-alterazione", teorizzata dalla *pars construens* degli studi del filosofo greco-parigino. Questa prospettiva testimonia anche di come il contesto socio-storico dia la forma alla temporalità educativa vigente.

Da queste premesse si approda alla questione della "ritmanalisi" applicata all'esperienza e ai processi educativi – sulla scorta degli studi già citati di Michon e Sauvanet. Il ritmo ha due aspetti cruciali: caratterizza il rapporto con il cambiamento e le relazioni tra i cambiamenti di diversa natura; 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 offre una direzione, permette di attribuire 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 tempo educante 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" (Alhadeff-Jones, 2017: 136).

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 teorica 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 trasgressivo (Ibid.: 215-216), che agendo il suo 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. RITMO E SETTING FORMATIVI

Quali possibilità abbiamo per inventare il tempo?

Jean-Luc Godard

Spazio, tempo e corpo sono, come ricordava Massa (1983), le categorie pedagogiche fondamentali. Ogni azione educativa che voglia essere trasformativa non può che consistere in una attenta elaborazione e calibrazione di queste tre dimensioni. Eppure esiste una diffusa sottostima di tutto ciò, come se ciò che contasse fossero solo i contenuti che si intendono trasmettere. Ma i contenuti non si trasmettono da soli, affinché le informazioni si trasformino in conoscenze occorre al contrario che queste siano offerte dentro un contesto significativo. Che cosa rende significativo un contesto educativo? Certamente, fra gli altri, la cura e l'organizzazione del setting, e il ritmo ne è l'organizzatore, ciò che articola in maniera efficace lo spazio e il tempo.

Le tradizionali separazioni nella formazione fra teoria e pratica, didattica frontale e laboratoriale, saperi ed esperienze, vanno sempre più palesando la loro asincronicità, il loro essere generatrici di processi sterili e alienanti. Una riflessione sul ritmo nella formazione deve necessariamente condurci a ripensare i setting formativi così come spesso inerzialmente si danno. Occorre superare le obsolete separazioni a cui abbiamo appena accennato, mettendo in gioco il corpo con la parola, mescolando sapientemente i differenti linguaggi. Occorre ritrovare il valore delle pause e dei silenzi, come anche quello delle variazioni.

Ci piace, ad esempio, pensare al ricorso a pratiche di scrittura breve che seguano il flusso liberi dei pensieri e abbiano il ritmo del respiro (qualche minuto di scrittura è sufficiente per restituire un'emozione, una sensazione, un pensiero) e non richieda tempi paradossali come quelli in cui siamo stati costretti dai faticidici infiniti temi in classe di scolastica memoria.

Ci piace pensare a un setting formativo come a una composizione musicale, caratterizzata da momenti intensi e da momenti lenti, da fasi individuali e da fasi collettive, dal ricorso alla parola e da esperienze corporee. Da come si compongono ritmicamente tutti questi momenti fra loro e con altri ancora ne discende, a nostro avviso, la sua qualità.

Ci piace, come già detto, pensare di educare a parlare al ritmo del respiro, ad ascoltarsi respirare mentre si ascolta per accompagnare e facilitare la narrazione dell'altro, a raccontare camminando nello spazio, a danzare un pensiero, una sensazione, un'emozione.

Ci piace immaginare che si possa dar forma a pensieri ed emozioni attraverso la manipolazione dei più svariati materiali. Ricorrere al teatro come perfetta metafora dell'educazione e strategia per doppiare la vita (Cappa, 2016). Combinare ritmicamente e creativamente tutto ciò e altro ancora apre la formazione a un'infinità di possibilità. Occorre, direbbe Illich (2020), "liberare l'immaginazione".

Il cambiamento, è bene ricordarlo, passa anche e soprattutto attraverso delle rotture, delle discontinuità. Ciò vale anche per la dimensione ritmica sulla quale stiamo riflettendo. Come nel gioco, che attraverso la dinamica composizione/scomposizione si colloca alla radice di ogni gesto e di ogni azione, e quindi anche di ogni lavoro, anche nel ritmo è necessario, affinché si produca trasformazione, che questa alternanza sia riconosciuta e praticata. Comporre e scomporre, assemblare e frammentare, sottendono tra l'altro, a livello interno, più profondo, la dialettica primaria di attacco/separazione, il che ci aiuta ancor meglio a comprenderne il potere tras-formativo.

Ci piace, infine, concludere questa nostra riflessione sul tempo e sul ritmo nella formazione ricordando il contributo che a questo tema ha dato, seppur apparentemente per altra via, un grande uomo del nostro tempo, protagonista della musica, recentemente e prematuramente scomparso: il direttore d'orchestra, pianista e compositore Ezio Bosso. Egli amava spesso ricordare quanto noi siamo composti, costitutivamente, della materia dei suoni. Portiamo in noi e con noi il senso del ritmo fin dagli esordi della vita. L'aspetto ludico del ritmo – sottolineava Bosso – è, nell'educazione e nella crescita dei bambini, di fondamentale importanza, fa la differenza anche dal punto di vista fisico. Come confermano diversi studi scientifici, la capacità di incorporare il ritmo entra in gioco da subito nell'apprendimento dell'equilibrio eretto e nell'acquisizione della camminata. L'attenzione che ciascun educatore-formatore-insegnante deve riservare alla dimensione ritmica della vita non può quindi che equivalere, per forza e priorità, alla coltivazione e alla tutela pedagogica dell'ascolto e dello stupore.

BIBLIOGRAFIA

- Alhadeff-Jones, M. (2017), *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*, London-New York: Routledge.
- Ardoino, J. (1993), "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives set formatives", in *Pratiques de Formation/Analyses*, nn. 25-26, pp. 15-34.
- Bachelard, G. (1961), *La dialectique de la durée*, Paris: PUF.
- Boselli, G. (1999), *Postprogrammazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bourdieu, P. & Passeron J-C. (1974), *La riproduzione: elementi per una teoria del sistema scolastico*, Rimini: Guaraldi.
- Bryson, B. (2019), *Breve storia del corpo umano*, Parma: Guanda.
- Cappa, F. (2016), *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Castoriadis, C. (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Paris: Le Seuil.
- Dewey J. (1992), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Durkheim, E. & Mauss, M. (1980), "La révolution du temps choisi", in *Exchange et Progrès*, Paris: Albin Michel.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Bari: Laterza.

- Foucault, M. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino: Einaudi.
- Gadamer, H.G. (1996), *L'enigma del tempo*, Bologna: Zanichelli.
- Gamelli, I. (2011), *Pedagogia del corpo*, Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli, I. & Mirabelli C. (2019), *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*, Milano: Raffaello Cortina.
- Illich, I. (2020), *Celebrare la consapevolezza*, Vicenza: Neri Pozza.
- Lefebvre, H. (1961), *Critique de la vie quotidienne II. Fondaments d'une sociologie de la quotidianneté*, Paris: L'Arche.
- Luhmann, N. (1983), "Temporalizzazione della complessità: la semantica dei concetti temporali dell'epoca moderna", in *Struttura della società e semantica*, Bari: Laterza.
- Massa, R. (1983), *Le tecniche e i corpi*, Milano: Unicopli.
- Michon, P. (2007), *Les rhytmes du politique*, Paris: Les Praires Ordinaires.
- Pineau, G. (2000), *Temporalités en formation: Vers de nouveaux synchroniseurs*, Paris: Anthropos.
- Rosa, H. (2015), *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Torino: Einaudi.
- Sant'Agostino (1984), *Confessioni*, Milano: Mondadori.
- Sauvanet, P. (2000), *Le rythme et la raison*, vol. 1 e 2, Paris: Kimé.
- Sgroi, C. & Gamelli, I. (a cura di) (2011), *Il filo dello yoga*, Roma: La Parola.
- Sini, C. (2006), *Il gioco del silenzio*, Milano: Mondadori.
- Sue, R. (2001), *Il tempo in frantumi. Sociologia dei tempi sociali*, Bari: Dedalo.
- Trevarthen, C. (1998), *Empatia e biologia. Psicologia, cultura e neuroscienze*, Milano: Raffaello Cortina.
- Van Aken, M. (2020), *Campati per aria*, Milano: Eléuthera.

*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2020
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)*