

Modelli temporali

a cura di Fabrizio Chello

Guardando alla storia complessa e plurisecolare della pedagogia occidentale, non è difficile affermare che questa tradizione discorsiva ha attribuito alla categoria di ‘tempo’ il ruolo, centrale e ineludibile, di analizzatore teorico dei processi formativo-educativi e di istanza prassica per la loro progettazione e valutazione. Le teorie e le pratiche pedagogiche di questa parte di mondo, infatti, indipendentemente dal loro ancoraggio storico e teoretico, si sono sempre fondate su «una qualche presa di posizione – ‘originaria’ e ‘pregiudiziale’ – riguardo» a tale nesso concettuale, perché hanno sempre pensato e agito sia la formazione sia l’educazione «come un fascio di eventi che si muovono *nel tempo*» (Colicchi, 1993, p. 15). Ossia la formazione e l’educazione sono sempre state intese come processi incarnati in un presente “spesso” e “dilatato” (cfr. Hersch, 1961), che porta inevitabilmente con sé l’eco di un ‘già stato’ con cui confrontarsi e il suono di un divenire ancora da inverare.

Tuttavia, come hanno evidenziato i vari filoni di ricerca che, a partire dagli anni Settanta dello scorso secolo, hanno contribuito all’emergenza di un approccio critico in pedagogia, il nesso tempo-educazione non è stato mai sottoposto a un questionamento dichiarato ed esplicito, profondo e radicale. È stato piuttosto assunto in maniera implicita e sottesa, come un ‘impensato’, perché uno dei due termini – il tempo – è stato trattato come un *topos* categoriale ‘naturale’, non necessitante di un’analisi che ne esplicitasse, in un primo momento, la latente struttura di senso e le relative trasformazioni di significato e, in un secondo momento, l’impatto epistemico che tale struttura e tali trasformazioni hanno sugli altri due termini dello stesso nesso.

Questa assunzione, irriflessa e inconsapevole, della predeterminazione semantica e categoriale insita nel concetto di tempo ha prodotto «effetti palesemente limitativi e coercitivi – se non fuorvianti – [...] sulla pratica di indagine e di teorizzazione [pedagogica]» (Colicchi, 1993, p. 18), poiché l’ha indotta a reiterare il modello occidentale di temporalità. Un modello che, indipendentemente dalla sua configurazione formale – circolare e ricorsiva, secondo la visione antica, o lineare e sequenziale, secondo la visione moderna –, si è sempre incentrato sulle idee di omogeneità e uniformità. Infatti, l’Occidente, sin dai suoi albori, ha pensato la temporalità come un fluire scandito da fasi o segmenti uguali tra loro che ancorano il reale a una radice ontologica stabile e certa, riducendo così il cambiamento a una mera transizione tra due fasi dello stesso ciclo evenemenziale o tra due segmenti dello stesso processo di sviluppo progressivo (cfr. Chello, 2013). Con una duplice conseguenza a livello pedagogico: da un lato, la formazione – tanto individuale quanto comunitaria – non ha potuto che essere intesa quale processo armonico e ordinato, estromettendo di fatto dal divenire umano il disallineamento e la divergenza quali fattori inquietanti e perciò deformanti; da un altro lato, l’educazione – quale pratica di sostegno ad un tale divenire – è stata agita quale mezzo di conformazione ad un modello formativo già previsto e determinato. Ossia l’educazione ha a lungo funzionato come pratica di assoggettamento dell’individuo e della comunità a un ideale di formazione umana – per dirla in termini nietzschiani – ‘apollineo’.

In questo senso, facendo propria una concezione omogenea e uniforme di temporalità, la pedagogia occidentale ha partecipato, insieme agli altri saperi, alla costruzione di una gnoseologia e di una epistemologia normalizzatrici, volte cioè a contenere la dimensione destrutturante e incerta del cambiamento attraverso la stabilizzazione del senso. In particolare, per favorire una tale finalità, la pedagogia si è fatta portatrice, spesso in maniera ideologica e acritica, dell’istanza di consolidamento della tradizione culturale della comunità di riferimento e, di conseguenza, dell’ordine socio-politico ad essa sottesa, assumendo di fatto la funzione di riproduttore dello *status quo*. Funzione che ha indotto la pedagogia ad articolare la sua indagine intorno all’individuazione di modelli di comunicazione unidirezionali e assertivi capaci di riprodurre in maniera coatta regole, valori, modi di pensare e di agire da una generazione all’altra. Ossia l’oggetto esplicito del sapere pedagogico – l’educazione quale pratica di cura della formazione umana o, meglio, quale pratica di disvelamento e di emergenza dell’umanità insita in ciascuno – è stato a lungo accompagnato o confuso con un altro oggetto di studio, questa volta implicito, individuabile nella categoria concettuale della ‘trasmissione’. Infatti, la trasmissione – intesa qui nel suo significato primario di ciò che può esser

mandato al di là di sé, della propria singola e specifica individualità, ossia di ciò che può essere trasferito da una persona ad un'altra, da un luogo ad un altro, da un'epoca storica ad un'altra – è quel processo che meglio descrivere l'idea, appena sopra richiamata, di un'educazione tutta tesa alla conferma del soggetto e della comunità ad una temporalità omogenea e uniforme che stabilizza il darsi della realtà. Sicché la costituzione e il sostenimento di un legame intergenerazionale forte e strutturato, attraverso cui tramandare i saperi tanto dichiarativi quanto impliciti, che irretiscono al tempo stesso la formazione personale e l'organizzazione comunitaria, è stato un obiettivo prioritario intorno a cui si è andata definendo l'identità della ricerca pedagogica occidentale.

Questa concezione di educazione quale pratica di trasmissione intergenerazionale si è imposta rapidamente come modello dominante in tutti i contesti deputati, in maniera più o meno formale, alla cura del processo di formazione umana e, certamente, la famiglia – quale istituzione su cui si sono andate sempre più fondando le società occidentali – è divenuta la realtà comunitaria che ha incarnato, in maniera più profonda e radicale, questo modello educativo di tipo conformativo e omologante. Più profonda e radicale perché nella famiglia si sono andate intrecciando, quasi indissolubilmente, le pratiche di riproduzione biologica con quelle di riproduzione culturale: è, ad esempio, attraverso le pratiche quotidiane di soddisfacimento dei bisogni primari, ricomprese tra le pratiche di cura educativa, che la famiglia ha trasmesso e continua a trasmettere alla generazione futura un modello di formazione culturalmente situato, che è al tempo stesso prodotto e produttore di quelle stesse pratiche educative. Ed è sulla base di una tale correlazione riproduttiva che la famiglia, nelle numerose forme attraverso cui si è presentata nella storia ossia nonostante i profondi cambiamenti che la sua struttura ha subito nei secoli, ha sempre svolto il ruolo di cerniera tra l'esistenza singolare dell'individuo e la vita collettiva della comunità, caratterizzandosi come cinghia di trasmissione di una data cultura e della sua mentalità.

A titolo di esempio – e limitando qui il discorso ad alcune tipizzazioni-chiave della storia della famiglia occidentale, senza però voler cadere in un facile storicismo della continuità che annulla le differenze – è possibile accennare al ruolo che nell'antica Grecia rivestirono il *genos* e la *fratria*. Se, da un lato, la *polis* – quale forme di organizzazione comunitaria in cui «le conoscenze, i valori, le tecniche mentali sono [...] portati sulla pubblica piazza, sottoposti a critica e a controversia» (Vernant, 1962, trad. it. 2007, p. 56) – indebolì il segreto e, dunque, la potenza delle tradizioni familiari sui cui si fondavano le precedenti società, da un altro lato, è altrettanto vero che l'etica antica individuò nel buon governo della casa e, in particolare, nella figura dell'*oikos-despotes* «l'anello tra necessità della vita (produzione e riproduzione di e per uomini, animali e piante) come *zoe* che deve continuare e vita politica come *bios* che deve compiersi» (De Sanctis, 2010, p. 152). Infatti, l'economia – intesa, nel suo significato etimologico, quale tecnica di governo delle necessità biologiche che l'*oikos-despotes* possedeva e applicava nella sua casa in conformità con le regole della natura – era permeata da un *logos* da considerarsi come parte propria e specifica di quel *logos* più generale e più sofisticato che era il *logos* politico, sebbene l'*oikos* e la *polis* fossero due realtà radicalmente diverse: la prima era pensata come una comunità tra impari basata sul dominio e la seconda come una comunità tra pari basata sull'agire autonomo (cfr. Arendt, 1958, trad. it. 2004).

Ancor più fortemente, il legame tra vita biologica e vita culturale può essere rintracciato nel mondo romano se si guarda al ruolo contemporaneamente pedagogico e politico del *pater familias*. Se, infatti, nella *paidea* greca l'educazione del cittadino era uno dei compiti fondamentali che la *polis* assumeva in se stessa, in quanto solo nella comunità dei pari era possibile addivenire a quell'agire libero individuato come il perno attorno a cui ruotava l'ideale greco della formazione umana, nella *humanitas* latina l'educazione era una pratica interamente gestita dal gruppo familiare, inteso quale cellula originaria della società e quale modello di sviluppo di quest'ultima. E ciò perché la famiglia romana inglobava totalmente il singolo in se stessa al punto da far dipendere la sua soggettività giuridica dal *pater*, inteso quale responsabile 'sovrano' dello sviluppo di ciascun membro della *domus*. *Pater* che educava i membri della sua *familia* tramandando i *mores* degli antenati attraverso gli *exempla* ossia attraverso le esperienze di vita più emblematiche ed esemplari appartenenti alla storia della sua *gens*; *exempla* da tramandare alle generazioni successive come guida per il

comportamento e l'azione opportuna nella vita quotidiana e civile (cfr. Marrou, 1948, trad. it 1950). Si intravede, qui, al pari della *paidea* greca, la concezione di un'educazione concepita come conformazione a un modello dato e insito nella natura, la cui espressione era da rintracciarsi nel ciclo ricorsivo degli eventi così come definiti da *kronos*; tuttavia, molto più che nella cultura greca, nell'*humanitas* latina si evince il ruolo trasmissivo incarnato dalla famiglia quale comunità che non solo riproduceva senza fine la tradizione ma che, attraverso quest'ultima, fondava la stessa comunità politica.

La centralità della famiglia nella costituzione dell'ordine comunitario diviene sempre più evidente con la cultura cristiana e, in particolar modo, con la radicale trasformazione che questo tipo di cultura introduce nella concezione occidentale del tempo. Se, come si è visto, l'uniformità e l'omogeneità della formazione greco-romana erano assicurate da una temporalità che ritornava su se stessa mediante la riproduzione circolare della tradizione, nella *Paideia Christi* l'esempio del Messia – quale esperienza esistenziale esemplare da tramandare – non aveva la finalità di far rimanere in vita una cultura atavica. Aveva, invece, in relazione a una temporalità che da circolare si fa lineare, l'obiettivo di consentire al singolo di accedere, al di là del mondo terreno, a quella realtà futura che è la resurrezione o la vita ultra-terrena. Ciò che muta, quindi, non è la natura, appunto uniforme e omogenea, della temporalità occidentale, bensì la direzione di questo flusso: non più un passato che ritorna costantemente come orientamento per la vita attuale, bensì un esempio attuale che apre la strada verso un 'non ancora' da attendere (cfr. Galimberti, 2012). Lì dove anche il processo di trasmissione intergenerazionale muta di segno ma non di sostanza: la famiglia e, più in generale, la comunità cristiana, quale insieme di famiglie legate tra loro dal comune sentire religioso, erano considerate le sole forme di vita collettiva che potevano permettere all'individuo di partecipare a questa anticipazione della vera vita nella quotidianità terrena. Sicché, per il vero cristiano, solo la famiglia, e non la comunità politica, poteva funzionare come cinghia di trasmissione verso un futuro destinale da inverare.

La rilettura laica e secolarizzata di questa temporalità lineare – il passaggio, per dirlo in poche parole, dal futuro come destino divino al futuro come progresso razionale – ha consentito al Moderno di approfondire e di legittimare la distanza, tutta cristiana, tra vita privata e vita pubblica, quali due poli spesso opposti, andando così a costituire quella comunità di mezzo – la società – che lega il singolo allo Stato. Lì dove la società, appunto quale invenzione tipicamente moderna, altro non era che l'insieme delle famiglie che sono andate assumendo, lungo i quasi quattro secoli dell'epoca moderna, la forma identitaria a noi più conosciuta e più prossima: la famiglia borghese. È con questa tipologia familiare che il concetto di trasmissione, quale contraltare di educazione, assume la sua veste più esplicita, poiché viene posto al centro di una teorizzazione che, pur rimanendo all'interno di un discorso filosofico di tipo metafisico, inizia ad assumere, seppur lentamente, i suoi connotati 'scientifici', legando così la riproduzione biologico-culturale non più ad una dimensione teologica, bensì alla dimensione tutta immanente di perfezionamento costante dell'umanità. Ossia la trasmissione, liberatasi già con la pedagogia cristiana del 'costante ritorno dell'uguale', si caratterizza, con la pedagogia moderna, per un fondamento razionale: ciò che la generazione attuale doveva trasmettere a quella futura non erano più né i *mores* della generazione passata né i valori universali ed eterni della 'vera' vita ultra-terrena, ma era la capacità progettuale ossia la capacità tecnico-razionale di dominare l'irrazionale e l'incerto attraverso il differimento futuro che la valutazione logica introduce (cfr. De Sanctis, 1989).

In sintesi, alla luce di questo quadro certamente sommario, è possibile sostenere che le relazioni educative familiari, in quanto relazioni intergenerazionali, hanno assunto la funzione precipua di catena di trasmissione verticale capace di riprodurre una certa dinamica di costruzione identitaria, individuale e comunitaria. E ciò perché la loro concettualizzazione è stata interamente determinata da un modello di temporalità, quello occidentale, omogeneo e uniforme, da cui deriva la stessa idea di formazione quale divenire armonico.

Riferimenti bibliografici

- ARENDT H., 1958, *The Human Condition*, The University of Chicago Press, Chicago (trad. it. *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2004).
- CHELLO F., 2013, *Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie*, «Pensée plurielle», XXXIII-XXXIV, 2, 2013, pp. 85-95.
- CHELLO F., 2016, *Da una generazione all'altra. Il nesso tempo, formazione ed educazione familiare in prospettiva critica*, in *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione*, a cura di F. Marone, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, pp. 101-113.
- COLICCHI E., 1993, *Il tempo dell'educazione*, Giardini editori, Pisa.
- DE SANCTIS F.M., 2010, *'Luoghi' e 'tempi' del pensiero giuridico*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- DE SANCTIS O., 1989, *L'educazione e il moderno*, Liguori, Napoli.
- GALIMBERTI U., 2012, *Cristianesimo. La religione dal cielo vuoto*, Feltrinelli, Milano.
- HERSCH J., 1961, *Temps, tragique et liberté*, «Bulletin de la Société française de Philosophie», 3, pp. 119-159.
- MARROU H.I., 1948, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Seuil, Paris (trad. it. *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 1950).
- VERNANT P., 1962, *Les Origines de la pensée grecque*, PUF, Paris (tra. it. *Le origini del pensiero greco*, Feltrinelli, Milano 2007).