



PAIDEUTIKA

Quaderni di formazione e cultura

43

Nuova Serie
Anno XXII – 2026



PAIDEUTIKA. Quaderni di formazione e cultura

43 – Nuova Serie – Anno XXII – 2026

semestrale

Rivista fondata da Antonio Erbetta

Direttore responsabile e scientifico

Elena Madrussan (Università di Torino)

Comitato di Direzione

Mino Conte (Università di Padova), Tyson E. Lewis (University of North Texas), Josep Lluís Oliver (Universitat de les Illes Balears)

Comitato scientifico

Miguel Benasayag (National University of Avellaneda, Buenos Aires), Gabriella Bosco (Università di Torino), Malte Brinkmann (Humboldt Universität, Berlin), Massimo Canevacci (Institute of Advanced Studies of the University of São Paulo), Mauro Carbone (Université Jean Moulin Lyon 3), Rita Fadda (Università di Cagliari), Philippe Forest (Université de Nantes), Enrica Lisciani Petrini (Università di Salerno), Alessandro Mariani (Università di Firenze), Fabio Merlini (SUFFP, Lugano), Marco Revelli (Università del Piemonte Orientale), Josephina Sala Roca (Autonomous University of Barcelona), Enrico Testa (Università di Genova), Ignazio Volpicelli (Università di Roma-Tor Vergata)

Comitato di redazione

Laura Arnau Sabates (Autonomous University of Barcelona), Germana Berlantini (Centre des politiques de la Terre – University of Paris Cité), Carlo Cappa (Università di Roma – Tor Vergata), Silvia Demozzi (Università di Bologna), Gianluca Giachery (Università di Torino – Responsabile dei processi di valutazione), Pietro Maltese (Università di Palermo), Grazia Massara (Università di Torino), Irene Papa (Università di Torino – Responsabile dei processi di valutazione), Anna Maria Passaseo (Università di Messina), Claudia Secci (Università di Cagliari), Maria Volpicelli (Università di Catania)

Segreteria editoriale

Matteo Cabassi (Università di Roma-Tor Vergata), Irene Papa (Università di Torino)

Paideutika utilizza il double blind peer review process. L'elenco dei Revisori è aggiornato e pubblicato online. Non sono sottoposti a peer review, per il loro carattere breve e illustrativo, l'Editoriale e la Rubrica "Reensioni".

Gli Scopi della Rivista, le Policies, le modalità per proporre contributi sono reperibili on line (<https://www.ibisedizioni.it/paideutika>; <https://paideutika.journals.publicknowledgeproject.org/>).

Paideutika è una *Rivista scientifica semestrale classificata in fascia A dall'ANVUR dal 2012.*

Autorizzazione del Tribunale di Torino n. 5850 del 26/03/2005

Ibis edizioni s.r.l.

Como – Pavia

www.ibisedizioni.it – e-mail: info@ibisedizioni.it

Stampa: Joelle, Via Biturgense, Città di Castello (Perugia).

Direzione e Redazione

Via Amedeo Peyron, 32 – 10143 Torino – e-mail : rivista@paideutika.it

<https://paideutika.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/paideutika/issue>

ISSN: 1974-6814 E-ISSN 2785-566X ISBN: 978-88-7164-783-8

I diritti di memorizzazione elettronica, di riproduzione totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.

PAIDEUTIKA

Quaderni di formazione e cultura

Editoriale	5
<i>Tempi, fatti, memorie. Tracce storico-pedagogiche</i>	
Monica Dati, <i>“Dammi le parole come se fossero attrezzi”. La memoria autobiografica operaia per una storia dell’educazione dal basso</i>	9
Alessandro D’Antone, <i>Oltre il presentismo. Pluralità temporale e articolazione differenziale dei tempi nel lavoro educativo</i>	31
Stefano Lentini, <i>Un anno d’insegnamento nella quinta classe elementare maschile di Grammichele (A.S. 1892-93)</i>	51
Chiara Martinelli, <i>Education, Public History and civil society. Intersections between educative sciences and new historical methodologies</i>	69
Letterio Todaro, <i>Costruzione di memorie di scuola e social networks: il gruppo Facebook di “ex alunni” in uno studio di caso</i>	83
Vincenzo Schirripa, <i>Presente come storia e canone meridionalista nell’opera di Goffredo Fofi</i>	101
<i>Passpartout</i>	
Daniele Aragosti, <i>Regenerating imagination: Steps towards a pedagogy of desire</i>	119
Anita Gramigna, <i>The invention of the Other. Genealogy of an educational mindset</i>	135

RECENSIONI

Roberto Esposito, <i>Il fascismo e noi. Un'interpretazione filosofica</i> (di Gianmarco Pincioli)	149
Enrico Testa, <i>Pronomi</i> (di Gianmarco Pincioli)	152
Massimo Baldacci (a cura di), <i>Dizionario critico di pedagogia</i> (di Alessandro D'Antone)	156
Gert Biesta, <i>La ricerca educativa. Un'introduzione non ortodossa</i> (di Emilija Voinovska)	159
Marta Ilardo, <i>Possiamo rinunciare all'autorità? Ripensare la relazione educativa</i> (di Irene Papa)	162
Mario Isnenghi, <i>Autobiografia della scuola. Da De Sanctis a don Milani</i> (di Giuliano Gozzelino)	166
Stéphane Bauzon (a cura di), <i>Quale identità di genere?</i> (di Matteo Cabassi)	168
 <i>Lecture dalla Francia</i>	
Emmanuel Carrère, <i>Kolkhoze</i> (di Marta Baravalle)	172
 Manifesto della pedagogia laica	 175

Oltre il presentismo

Pluralità temporale e articolazione differenziale dei tempi nel lavoro educativo

Alessandro D'Antone

Ricercatore *Tenure Track* (RTT), Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

e-mail: alessandro.dantone@unimore.it

L'articolo indaga la dimensione temporale dell'educazione a partire dalla tensione tra presentismo contemporaneo e temporalità plurale. Muovendo dalla riflessione di Jankélévitch sull'"occasione" come intersezione di durate eterogenee, il testo mostra come la pratica educativa si configuri sempre entro un intreccio di tempi non coestensivi – fisici, biologici, storici, istituzionali, simbolici – che si articolano in modo differenziale e talvolta conflittuale. La prospettiva di François Hartog sui "regimi di storicità" e la critica pedagogica di Fulvio De Giorgi al presentismo vengono qui integrate con l'elaborazione althusseriana della temporalità differenziale e della causalità strutturale: i diversi livelli che compongono la formazione sociale non condividono un presente pienamente sincrono, ma sono attraversati da ritmi e sequenze propri, con campi locali di causalità lineare delimitati da condizioni strutturali. In tale quadro, la supervisione pedagogica è interpretata come dispositivo capace di sospendere l'urgenza del presente per ricostruire le genealogie dei processi educativi, individuando sfasamenti, sincronizzazioni e torsioni temporali. L'obiettivo è disinnescare l'ideologia dell'immediatezza e restituire all'azione educativa la densità storica e la complessità temporale che le sono proprie, assumendo la pluralità dei tempi come principio critico e operativo.

Parole-chiave: pedagogia critica, presentismo, temporalità plurale, causalità strutturale, supervisione pedagogica.

Beyond Presentism: Temporal Plurality and the Differential Articulation of Times in Educational Work

The article explores the temporal dimension of education by addressing the tension between contemporary presentism and the concept of plural temporality. Drawing on Jankélévitch's notion of the "occasion" as the intersection of heterogeneous durations, it argues that educational practice always unfolds within a web of non-coextensive times – physical, biological, historical, institutional, and symbolic – which are articulated in differential and often conflicting ways. François Hartog's framework of "regimes of historicity" and Fulvio De Giorgi's pedagogical critique of presentism are combined here with Louis Althusser's elaboration of differential temporality and structural causality: the various levels that compose a social formation do not share a fully synchronous present, but are traversed by their own rhythms and sequences, with local fields of linear causality bounded by structural conditions. Within this framework, pedagogical supervision is understood as a device capable of suspending the urgency of the present to reconstruct the genealogies of educational processes, identifying temporal lags, synchronizations, and torsions. The aim is to counter the ideology of immediacy and to restore to educational action the historical depth and temporal complexity that are inherent to it, adopting the plurality of times as a critical and operational principle.

Keywords: critical pedagogy, presentism, plural temporality, structural causality, pedagogical supervision.

L'occasione e il tempo dell'educazione: articolazioni plurali contro il presentismo

In un passaggio piuttosto noto di *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*, Vladimir Jankélévitch definisce l'"occasione" come un evento temporale che nasce dall'incontro fortuito tra durate eterogenee, ciascuna con il proprio ritmo. Lungi dall'essere un istante isolato, l'occasione è il risultato di un policonismo, ossia della pluralità e discontinuità dei tempi, e si manifesta come simultaneità tra due cronologie indipendenti. Una simile coincidenza è per certi versi analoga a consonanze improvvise in un tessuto poliritmico. Scrive l'autore:

l'occasione non è l'istante di un divenire solitario, ma l'istante complicato dal 'policronismo', cioè dallo sporadismo e dalla pluralità delle durate. Se, invece di scandire misure di tempo differenti, le durate fossero accordate tra loro da un'armonia immemorialmente prestabilita, o se, invece di accordarsi qualche volta, formassero tra loro una cacofonia assolutamente informe, per l'occasione non ci sarebbe posto. L'occasione miracolosa dipende dalla polimetria e dalla poliritmia, come dall'interferenza momentanea dei divenire. Ancor più precisamente: l'occasione è il punto di coincidenza dei momenti privilegiati di due cronologie distinte; l'occasione è quindi una simultaneità – non una simultaneità indifferente, ma una simultaneità felice che favorisce i nostri disegni o il nostro sapere: dato che la contemporaneità dei due intervalli di tempo, il sincronismo continuo di due cronologie, si rivelano chimerici, ci dovremo accontentare della simultaneità eccezionale e propizia di due istanti... Non c'è contrappunto, né parallelismo interlineare, ma ci sono, di quando in quando, dei punti di intersezione; non c'è concordanza, né corrispondenza, né concomitanza seriali, ci sono solo coincidenze puntuali. L'occasione dipende dunque dal momento del tempo in cui un certo presente si presenta, in cui incontriamo l'occorrenza sul nostro cammino (Jankélévitch, 1980/1987, p. 79).

Sappiamo, da pedagogisti, che, così come è attualmente possibile discutere “di tempo fisico, di tempo matematico, di tempo biologico; ma si parla anche di tempo psicologico e di tempo sociologico”, allo stesso tempo sarebbe legittimo discutere, da un *côté* autonomo e differenziale, “di tempo pedagogico, se è vero, come è vero, che, comunque intesa, l'educazione è inevitabilmente mutamento, trasformazione, divenire, realtà che si viene facendo e costruendo” (Flores d'Arcais, 1990, p. 17). Parimenti, sappiamo bene che l'evento educativo riconosce una componente strutturale determinante nella temporalità (Dozza, 2000), presentandosi “come un fascio di eventi che si compiono nel tempo, che assumono il proprio senso anche in quanto cronologicamente strutturati, cioè adducono tra i propri paradigmi riconoscitivi uno schema di temporalità” (Colicchi, 1993, p. 14). Cosicché, volendo fare i conti, al fine di dirimere entro lo steccato della Pedagogia generale una dimensione della temporalità¹ capace finalmente di cogliere l'effettualità

¹ Si è consapevoli della rilevanza che la tradizione fenomenologica del tempo – da Husserl e Heidegger alle elaborazioni sul tempo vissuto in Minkowski e Binswanger, fino alle relative declinazioni pedagogiche – riveste per una discussione pienamente articolata della

dell'accadere educativo, con la problematicità del concetto di progresso² tipica del tempo storico illuministico (Bloch, 1956/2023) e del teleologismo talvolta connaturato al tempo storico storicista (Althusser, Balibar, 1965/1980; Luporini, 1974; D'Antone, 2025), ci si trova di fronte a uno scenario per il quale, puntualizza Fulvio De Giorgi:

la Contemporaneità matura segna infatti il passaggio: dall'universo della precisione al multiverso delle concretezze particolari (la contingenza come normalità: dunque non più "contingente"), rafforzato dalla sociabilità infocratica e dal nichilismo digitale; da un Cosmo storico (cioè da una storicizzazione degli eventi temporali) ad una accelerazione dei cambiamenti, che impone una contrazione, sfociante in un presentismo multiforme e de-storicizzato (senza cioè i presupposti, come si è detto, per un possibile pensiero del tempo in forma di corso storico: dunque con un radicale 'temporal turn'); da un equilibrio a bassa intensità tra Società umane e biosfera ad uno sfruttamento incontrollato delle risorse naturali non rinnovabili da parte delle economie egemoniche (soprattutto dell'Occidente) e perciò ad uno squilibrio profondo (De Giorgi, 2024, pp. 121-122).

La dimensione presentista, che stabilisce nel momento attuale una permanenza priva di storia (De Giorgi, 2025, p. 20)³, oblitera la complessità del tempo riducendone il portato a una spettacolarizzazione para-turistica (*ivi*, p. 18) non solo erodendo la poliritmia che attiene a qualsivoglia fatto edu-

temporalità educativa, talvolta anche in dialettica critica con prospettive materialistico-storiche – che qui, in fondo, si vogliono avanzare sia pure in maniera ancora preliminare e necessariamente frammentaria. Tuttavia, per ragioni di coerenza e limiti intrinseci del presente contributo, non sarà possibile affrontarne né approfondirne qui i presupposti.

² Più in generale si veda: De Giorgi, 2020, pp. 53-54.

³ Oltre al volume di Fulvio De Giorgi, dal cui posizionamento prendiamo l'abbrivio, segnaliamo i rilievi di Habermas per il quale, in riferimento all'opera di Foucault (sulla quale egli esprime una critica di cui tuttavia, per motivi di opportunità, non faremo cenno qui), occorre "chiudere i conti con il presentismo di una storiografia che non supera la sua finale situazione ermeneutica e che si lascia arruolare per provvedere allo stabilizzante accertamento di un'identità peraltro da gran tempo frammentata" (Habermas, 1985/1987, p. 253) e "la pretesa obiettività della conoscenza si vede allora, cioè, messa in questione: (1) per l'involontario presentismo di una storiografia che rimane legata alla sua situazione iniziale; (2) per l'inevitabile relativismo di un'analisi riferita al presente, che può ancor solo concepire se stessa come iniziativa pratica dipendente dal contesto; (3) per la arbitraria partiticità di una critica che non può provare i suoi fondamenti normativi" (*ivi*, p. 280).

cativo degno di analisi scientifica (Massa, 1986, pp. 209-216), ma anche, e soprattutto, privilegiando l'immediatismo della memoria e del suo portato emotivo, giudicato più autentico rispetto alla mediazione di una storiografia (De Giorgi, 2025, p. 64) troppo spesso giudicata tendenziosa e ideologica – per quanto, su tali giudizi corrivi, molto ci sarebbe da specificare. Così, la linearità del *progresso*, la stessa linearità per la quale “insegnare era [...] trasmettere delle conoscenze e formare degli spiriti, conducendoli, secondo una progressione ordinata, dal più semplice al più complesso” (Rancièrè, 1987/2008, p. 36) e nella quale, politicamente, “il livellamento delle distinzioni di classe svolge solo e soltanto una funzione ideologica” (Conte, 2016, p. 69), si appiattisce su un presente privo di storia reale, adombrando una sua possibile interpretazione in termini di *processo*. Concetto, questo, che, implicando uno sguardo critico su sé stesso (Macherey, 2009/2011, p. 39), richiederebbe una problematizzazione dei tempi e della storicità impossibile in una prospettiva presentista.

Tuttavia, nel pensiero contemporaneo il tempo cessa di essere un *medium* neutrale e unitario, presentandosi piuttosto come campo di forze nel quale s'intrecciano ordini eterogenei – fisici, biologici, storici, simbolici, istituzionali e più estesamente materiali (Ferrante, 2016) – che non si lasciano ricondurre a una misura comune (D'Antone, Iori, 2024). Da un lato, la Fisica del Novecento⁴ ha dislocato sia l'idea di un “adesso” assoluto che la linearità omogenea dell'ordine temporale, a tal punto da permettere a Carlo Rovelli di puntualizzare:

quello che è del tutto credibile, comunque, è il fatto generale che la struttura temporale del mondo sia diversa dall'immagine ingenua che ne abbiamo. Questa immagine ingenua è adatta alla nostra vita quotidiana, ma non è adatta per comprendere il mondo nelle sue pieghe minute o nella sua vastità. Con ogni probabilità non è neppure sufficiente per comprendere la nostra stessa natura. Perché il mistero del tempo si interseca con il mistero della nostra identità personale, con il mistero della coscienza (Rovelli, 2017, p. 168).

⁴ La relatività ha dissolto l'idea di un presente universale, mostrando il carattere relazionale del tempo (Einstein, 1905/1988). Rovelli lo descrive come rete di relazioni emergenti da informazione e irreversibilità (Rovelli, 2017), in sintonia con Prigogine e Stengers, per i quali l'irreversibile è dimensione costitutiva del divenire (1988/1989, p. 12). Come ha mostrato Bellone, la “freccia del tempo” è insieme concetto operativo e mito scientifico, o ideologia spontanea nel senso di Althusser (1967/1976), capace di orientare la ricerca (Bellone, 1999).

Dall'altro, le Scienze umane hanno mostrato come l'esperienza e la prassi si costruiscano su ritmi differenziali, interruzioni, accelerazioni e discronie, tanto più che, nota Elena Madrussan in riferimento alla scrittura diaristica (*humus* pratico e teorico necessario per pensare il fatto educativo, in senso pure professionale, in guisa non impressionistica),

‘L’écriture du journal n’est pas introspection, mais rétrospection [...] elle s’inscrit naturellement dans le temps’⁵, sia nel senso per il quale il passato riaffiora nel corso della scrittura del presente, sia nella prospettiva di un diario compiuto che viene riletto come testimonianza del proprio passato (Madrussan, 2009, p. 25).

In tale scenario, parlare di temporalità plurale o differenziale non equivale, *sic et simpliciter*, a enumerare tempi diversi, bensì a riconoscere che ogni pratica si costituisce sull’articolazione strutturale di tempi non co-estensivi e, talvolta, intrinsecamente in conflitto. È precisamente una simile articolazione, più che la semplice molteplicità, a fondare, secondo noi, l’*enjeu* pedagogico del tempo.

Regimi di storicità e figure del tempo: dal presentismo alla pluralità concettuale

Entro un orizzonte storico-culturale, Francois Hartog (2022), il quale, puntualizza Enzo Traverso⁶,

ha coniato recentemente la nozione di ‘presentismo’ per descrivere una situazione nella quale ‘il presente è diventato l’orizzonte’, un presente che, ‘senza futuro e senza passato’, genera in permanenza entrambi secondo i suoi bisogni (Traverso, 2005/2006, p. 19),

ha proposto il concetto di *regimi di storicità*⁷ per descrivere il modo in cui le società occidentali hanno istituito nel tempo il rapporto tra passato, pre-

⁵ La citazione è di Alain Girard: “la scrittura del diario non è introspezione, ma retrospiezione [...] essa si iscrive naturalmente nel tempo”.

⁶ Si veda pure in proposito: Romé, 2021, p. 94.

⁷ Il concetto di regime di storicità, introdotto da François Hartog (2022), designa il quadro storico-culturale entro cui una società organizza la propria esperienza del tempo.

sente e futuro. La crisi del paradigma moderno del “futuro come orizzonte di senso” e l’affermarsi del presentismo (De Giorgi, 2024, 2025) non sanciscono tanto la fine della storia, quanto una differente economia dell’attenzione temporale – una riorganizzazione degli equilibri tra memoria, attesa e urgenza che modifica i dispositivi della trasmissione e della decisione (Hartog, 2022). Il presente, inflazionato e performativo, è così un tempo istituzionale oltre che vissuto, un tempo che regola procedure, scadenze e metriche che non coincide con il tempo dell’esperienza né con quello dell’apprendimento⁸. Cosicché, se il tempo si istituisce come forma sociale, allora la sua analisi dovrà passare attraverso una teoria dei *ritmi*. Henri Lefebvre ha proposto di leggere lo spazio-tempo della vita quotidiana in termini *ritmanalitici*, come composizione di euritmie e aritmie⁹, di cicli e linee, di tempi biologici e industriali; il corpo, la città, il lavoro sono dispositivi ritmici che sincronizzano e desincronizzano corpi, pratiche e discorsi (Lefebvre, 2013)¹⁰.

Vi è, poi, da puntualizzare come, nella tradizione occidentale, il pensiero del tempo si sia articolato attorno a quattro figure concettuali fondamentali – *chrónos*, *kairós*, *aión* e *krísis* – che, pur avendo origini e usi differenti, continuano a interagire e a produrre effetti concettuali in diverse discipline, non ultima la Pedagogia.

Chrónos è il tempo misurabile, legato all’ordine cosmologico, alla regolarità astronomica e alla possibilità di coordinare eventi e azioni su una scala comune. Nella cosmologia greca classica – ricordano Morfino e Thomas (2018) – la figura geometrica dominante è il cerchio: il fluire del tempo è pensato come ripetizione ciclica, mimesi di una perfezione situata oltre il

Non si tratta di una categoria universale o atemporale, ma di un dispositivo euristico per comprendere come epoche diverse abbiano costruito la loro temporalità dominante: dal primato del passato nell’orizzonte *historia magistra vitae*, al futuro come orizzonte del progresso nel moderno, fino al “presentismo” contemporaneo, in cui il presente tende a divenire l’unico orizzonte di riferimento.

⁸ Su un versante affine, ma critico, Gentili (2019) rilegge le *Tesi sul concetto di Storia* di Walter Benjamin per mettere a fuoco la dimensione ininterrotta della storicità: contro il *continuum* omogeneo, il tempo della storia è anche momento attuale di riconoscibilità, taglio e arresto, possibilità di riscatto che disarticola la cronologia. Si veda pure: Ford, 2019.

⁹ Si vedano in proposito i rilievi di Paolo Bonafede (2025, in particolare p. 181) sul rapporto, culturalmente debitore di Hartmut Rosa, tra tatto pedagogico, ritmicità e risonanza.

¹⁰ Su questo terreno, Alhadeff-Jones ha articolato un lessico esplicitamente pedagogico per una temporalità emancipativa: apprendere significa ridefinire regimi di ritmo, redistribuire attenzione e riposo, esposizione e ritiro; in breve, ri-sincronizzare l’esperienza contro l’imposizione di tempi eteronomi (Alhadeff-Jones, 2017).

sensibile in Platone o collocata, in Aristotele, nel mondo celeste. Questo paradigma circolare, dominante tanto nel tempo cosmologico quanto in quello storico, fonda un regime temporale che privilegia continuità e misurabilità, ma che, proprio per questo, tende a occultare discontinuità e asincronie.

Kairós, al contrario, è il tempo qualitativo, l'istante opportuno (come rilevato da Jankélévitch) in cui si concentra la possibilità dell'azione, irriducibile alla metrica del *chrónos*. Nella tradizione biblica e paolina – e nella sua secolarizzazione moderna – esso si configura come l'irruzione di un "tempo favorevole" che interrompe la linearità e apre un orizzonte inedito (Marramao, 2020). Machiavelli, osservano sempre Morfino e Thomas (2018), ne offre una declinazione materialista: l'occasione non è un destino che si rivela nel segno di un *kairós*¹¹ salvifico, ma l'effetto dell'intreccio di molteplici ritmi e forze, il prodotto contingente di una congiuntura storica in cui la virtù politica – essa stessa plurale, incontro di astuzia e forza – trova il proprio spazio d'azione.

Aión, nella filosofia platonica e stoica, designa l'eternità come presenza integrale del tempo: non la successione numerabile degli istanti, ma l'*ora* indivisibile che racchiude in sé passato, presente e futuro. È il tempo metastorico, sottratto alla scansione cronologica, in cui ogni momento è totalità compiuta. Bachelard (2000), opponendosi alla continuità bergsoniana¹², rilegge questa idea di eternità non come flusso indistinto, ma come esito di una dialettica fra istante e durata: l'istante, lungi dall'essere una frazione priva di spessore, è il punto in cui si concentra e si rinnova la totalità dell'esperienza temporale. La durata, così intesa, non è continuità omogenea ma costruzione discontinua, scandita da inizi e sospensioni, in cui la memoria

¹¹ Difatti, Marramao ha interpretato il *kairós* come figura secolarizzata del tempo della decisione: non l'attimo arbitrario, ma il tempo opportuno in cui l'azione si misura con la contingenza storica, rovesciando la linearità in verticalità dell'evento (Marramao, 2020). Si tratta di una categoria preziosa per pensare riforme e conversioni istituzionali, come mostra – su un piano diverso – la riflessione sul tempo della Chiesa e delle sue trasformazioni: così, il lessico *kairós/krisis* nomina l'istante in cui l'istituzione si giudica e si riprogetta, rinegoziando tradizione e presente (De Giorgi, 2024).

¹² Scrive Henri Bergson in una lettera a Floris Delattre nel 1923 "in questo è l'essenziale della mia concezione della durata; è da lì che sono partito, è lì che sono sempre ritornato. È ciò che mi ha portato ad affermare l'indivisibilità assoluta del reale considerato come una continuità nel tempo (ci sarebbe divisibilità al contrario se il *flight* fosse scandito dal *rest*), ed è ciò che mi ha fatto comprendere la vera natura del tempo omogeneo sul quale operano la meccanica e la fisica" (Bergson, James, 2014, p. 68).

stessa è il prodotto di selezioni e ricostruzioni, non un semplice “deposito” del passato. L'*aión* appare, così, come una configurazione temporale capace di racchiudere l'intero in ogni istante e di sospendere il divenire, ma senza annullarlo: un'intermittenza densa, in cui il tempo si raccoglie e si rigenera, ma anche, spinozianamente, “l'articolazione della pluralità delle durate e allo stesso tempo la garanzia dell'impossibilità dell'ipostatizzazione di un ritmo rispetto ad altri” (Morfino, 2009, p. 12).

Infine, *krísis* – dal greco *krínein*, “separare”, “scegliere”, “giudicare” – designa originariamente un atto decisivo che comporta una valutazione e una scelta sotto la pressione del tempo (Serres, 2014, p. X). Nella Grecia antica è parola della medicina, della politica e del diritto: momento in cui si determina un esito alternativo (vita/morte, assoluzione/condanna) e in cui la decisione deve avvenire in tempo utile. Secondo Koselleck (1972/2012), il termine, nel suo percorso storico, conserva questa duplice dimensione di giudizio e momento critico, ma muta radicalmente di portata tra il XVII e il XVIII secolo. In età moderna esce dal registro tecnico-specialistico e si estende alla politica, all'economia e, soprattutto, alla storia. A partire dal tardo Settecento entra stabilmente nella filosofia della storia, caricandosi di valenze teologico-apocalittiche secolarizzate. Qui assume una funzione prognostica (*ivi*, p. 99): non solo registra una soglia, ma orienta le attese, traducendo in termini storici l'alternativa tra catastrofe e rinnovamento. Per Koselleck, ciò si collega alla trasformazione moderna dell'esperienza temporale (De Giorgi, 2025; Frascari, 2025): la crisi è segno e prodotto di un'accelerazione che restringe lo spazio d'esperienza del presente e amplia l'orizzonte d'aspettativa verso il futuro, riorganizzando il rapporto tra passato e avvenire¹³.

Una simile trasformazione segnalata da Koselleck – dal significato tecnico e circoscritto di *krísis* alla sua elevazione a concetto storico-universale, capace di strutturare l'esperienza moderna del tempo – apre la strada a una riflessione più ampia sulla natura stessa della temporalità storica. Se la crisi,

¹³ Queste quattro figure – *chrónos* come tempo misurabile, *kairós* come tempo opportuno, *aión* come eternità immanente, *krísis* come separazione e decisione – non vanno, naturalmente, considerate a compartimenti stagni. La loro interazione produce, infatti, regimi di temporalità complessi, come opportunamente sottolinea Hartog (2022) nell'analisi dei passaggi dal futurismo moderno al presentismo contemporaneo: ogni epoca riorganizza la propria “economia del tempo” combinando in modi peculiari misura, evento, durata e giudizio. Pensare la pluralità temporale significa allora riconoscere che nessuno di questi modelli è autosufficiente e che l'esperienza storica e educativa è sempre l'esito di un intreccio, talora conflittuale, di *chrónos*, *kairós*, *aión* e *krísis*.

nella modernità, non è soltanto un evento ma un dispositivo (poiché “ogni pratica discorsiva o non discorsiva è un dispositivo, compresa la pratica critica o genealogica” – Redaelli, 2011, p. 13) che organizza il rapporto fra passato, presente e futuro, allora il modo in cui concepiamo la struttura del tempo diventa decisivo per interpretarne gli effetti politici, sociali e educativi (Cambi, 1986, p. 135). È in questo quadro che il pensiero di Louis Althusser, tramite le teorie della temporalità differenziale e della causalità strutturale, offre un’alternativa radicale alle letture che riducono il tempo storico a un presente continuo e autosufficiente.

Temporalità differenziale e causalità strutturale: l’alternativa di Louis Althusser al presentismo

Per contrastare il presentismo, ossia la riduzione del tempo storico alla simultaneità di un “presente” esteso e apodittico, la posizione espressa da Althusser in *Lire le Capital* e, in particolare, nel capitolo “I difetti dell’economia classica. Abbozzo del concetto di tempo storico”, può essere di qualche aiuto pure per pensare il lavoro educativo *tout court*. Qui Althusser, dopo aver tematizzato i limiti del tempo storico hegeliano, ne isola due tratti essenziali: la continuità omogenea e la contemporaneità temporale come categoria del presente storico.

Si possono isolare due caratteristiche essenziali del tempo storico hegeliano: la continuità omogenea e la contemporaneità temporale. [...] La continuità omogenea del tempo è la riflessione, nell’esistenza, della continuità dello sviluppo dialettico dell’Idea. In tal modo il tempo può essere trattato come un continuo *nel quale* si manifesta la continuità dialettica del processo dello sviluppo dell’Idea. A questo punto, l’unico problema della scienza della storia consiste nel sezionare questo continuo con una *periodizzazione* corrispondente alla successione da una totalità dialettica a un’altra. [...] La contemporaneità temporale, o categoria del *presente* storico. Questa seconda categoria è la condizione di possibilità della prima ed è in essa che troveremo il pensiero più profondo di Hegel. Essendo il rapporto tra la totalità sociale e la sua esistenza storica il rapporto con un’esistenza immediata, ne consegue che questo stesso rapporto è *immediato*. In altri termini: la struttura dell’esistenza storica è tale che tutti gli elementi della totalità coesistono sempre nello stesso tempo, nello stesso

presente, e sono dunque contemporanei gli uni agli altri nello stesso presente (Althusser, Balibar, 1965/1980, p. 100).

Nella prospettiva hegeliana, qui criticata, il tempo è il *continuum* nel quale si dispiega senza residui lo sviluppo dialettico dell’ Idea; di conseguenza, il compito della scienza storica si riduce a sezionare quel continuo in fasi corrispondenti alla successione di totalità dialettiche. La seconda categoria – la contemporaneità – funge da condizione della prima: in quanto rapporto immediato della totalità sociale con la propria esistenza, tutti gli elementi coesistono nello stesso presente, risultando reciprocamente contemporanei.

Per Althusser, tale impianto implica una totalità espressiva: ogni parte “esprime” l’essenza del tutto, cosicché ogni livello reca in sé, nella forma della sua immediata espressione, la totalità stessa (*ivi*, p. 101). È precisamente contro questa ipotesi che egli propone una concezione differenziale del tempo: i diversi livelli che compongono una formazione sociale – economico, politico, ideologico, scientifico, etc. – non si articolano in una simultaneità omogenea, ma sono attraversati da tempi specifici, con ritmi e scansioni proprie in autonomia relativa. Non si tratta tuttavia di “indipendenza”: la specificità dei tempi è differenziale perché fondata “sui rapporti esistenti tra i differenti livelli del tutto” e, quindi, su modo e grado di dipendenza che ciascun livello intrattiene nell’ articolazione complessiva.

Dire che ciascuno di questi tempi e ciascuna di queste storie sono *relativamente autonomi*, non significa che essi costituiscono altrettanti settori *indipendenti* del tutto: la specificità di ciascuno dei tempi, di ciascuna delle storie, in altre parole la loro autonomia e indipendenza relative, si basano su un certo tipo di articolazione nel tutto e quindi su un certo tipo di *dipendenza dal tutto*. [...] Dunque la specificità dei tempi e delle storie è *differenziale* essendo basata sui rapporti esistenti tra i differenti livelli del tutto: il modo e il grado di *dipendenza* di ciascun tempo e di ciascuna storia sono dunque necessariamente determinati dal modo e dal grado di *dipendenza* di ciascun livello nell’ articolazione complessiva del tutto. [...] Non è sufficiente dire, come fanno gli storici moderni, che alle periodizzazioni differenti corrispondono tempi differenti, che ogni tempo ha i suoi ritmi, alcuni lenti, altri lunghi, ma bisogna pensare queste differenze di ritmo e di scansione nel loro fondamento, nel tipo di articolazione, di spostamento e di torsione che raccorda tra loro questi tempi differenti (*ivi*, pp. 106–107).

Non basta, dunque, constatare che “ogni tempo ha i suoi ritmi”: occorre pensare il fondamento di tali differenze nei processi di articolazione, spostamento e torsione che raccordano i tempi tra loro. In tal senso, precisa Althusser, è possibile sfuggire alla posizione, da cui l’impostazione presentista prende l’abbrivio sia pure in maniera latente, per la quale “si vede dunque chiaramente manifestarsi [...] la struttura fondamentale di ogni storicismo: la contemporaneità che permette una lettura in sezione dell’essenza” (*ivi*, p. 145). Il regime di causalità che ne emerge avrà, pertanto, caratteri peculiari:

che cosa significa il concetto di causalità strutturale? Significa (in termini molto rozzi) che un effetto B (che è considerato come elemento) non è l’effetto di una causa A (di un altro elemento), ma effetto dell’elemento A in quanto questo elemento A è inserito nelle relazioni che costituiscono la struttura nella quale A è ‘preso’ e situato. Questo vuol dire in termini semplici che per comprendere la produzione dell’effetto B non è sufficiente considerare la causa A (immediatamente precedente o visibilmente in rapporto con l’effetto B) isolatamente, ma la causa A in quanto elemento di una struttura in cui si trova situata, in quanto dunque sottoposta alle relazioni, ai rapporti strutturali specifici che definiscono la struttura in questione (Althusser, 1966/2012, pp. 2–3).

E puntualizza Althusser:

[...] ma la causalità strutturale definisce in quanto strutturale, dunque come effetto strutturale, delle zone o delle sequenze rigorosamente definite o limitate in cui la causalità strutturale si realizza nella forma della causalità lineare. È ciò che accade per esempio nel processo di lavoro. La causalità meccanica lineare (anche se assume delle forme complesse, come nelle macchine, queste forme rimangono meccaniche, cioè lineari, anche negli effetti di *feedback* ed altri effetti cibernetici) funziona allora in modo autonomo ed esclusivo in un campo definito, che è la produzione dei prodotti nel processo di lavoro. [...] Vi sono così delle intere sequenze, ma sempre definite entro limiti rigorosi, fissati dalla causalità strutturale, che sono sottoposte al gioco autonomo della causalità lineare o analitica (o causalità transitiva) (*ibidem*).

In altri termini: la linearità non scompare, bensì funziona localmente come effetto strutturale. Natalia Romé scrive a riguardo:

la surdeterminazione è, in questo senso, il tipo di causalità che dà conto di questa struttura di strutture – l'intreccio reciproco e processuale di una molteplicità di pratiche – in cui la trasformazione materiale della natura non può essere considerata se non sotto la condizione di quelle relazioni sociali determinate in cui prende corpo sia l'oggettività sia le configurazioni soggettive (Romé, 2019, p. 95).

Ne segue una distinzione di livelli: da un lato, la causalità strutturale, che ordina l'insieme delle relazioni e definisce “modo e grado” dell'efficacia degli elementi; dall'altro, zone o sequenze rigorosamente definite in cui tale causalità “si realizza nella forma della causalità lineare”. In queste sequenze, la linearità opera “in modo autonomo ed esclusivo”, ma la sua autonomia è relativa perché è la struttura a fissarne i confini di validità, la direzione degli effetti, le soglie di attivazione e di arresto. L'esempio addotto è il processo di lavoro: la causalità meccanica lineare, pur potendo assumere forme complesse (*feedback*, dispositivi cibernetici, retroazione ed equifinalità, etc. – Formenti, 2017, p. 32; Galimberti, 2024, p. 75), resta lineare nel campo definito della produzione, e tale campo è esso stesso delimitato dalla causalità strutturale che rende possibile quella linearità e ne condiziona i risultati.

Dire che la linearità è un effetto strutturale significa allora tre cose: primo, che le catene locali causa-effetto sono reali e spiegano porzioni determinate dei processi; secondo, che la loro intellegibilità ultima dipende dalla posizione degli elementi entro l'articolazione del tutto; terzo, che il perimetro di autonomia della causalità lineare è sempre limitato e variabile in funzione delle trasformazioni della struttura. In questa prospettiva, la spiegazione lineare non viene abolita, ma re-iscritta nella logica di totalità differenzialmente articolata che ne istituisce i campi di efficacia e ne governa le temporalità specifiche (Althusser, 1966/2012, pp. 2–3).

Supervisione pedagogica e anacronismo: un dispositivo critico contro il presentismo

Riteniamo che queste tesi rechino conseguenze dirette per una Pedagogia critica nei riguardi del presentismo contemporaneo (De Giorgi, 2025) e, in particolare, per le pratiche educative di *II livello*, di cui la supervisione pedagogica rappresenta uno tra i dispositivi maggiormente strutturati (D'An-

tone, 2023). Se il presentismo appiattisce la pluralità dei tempi in un presente operativo onnipervasivo – quello imbricato in urgenze, performatività, scadenze e lavoro educativo diretto – l’approccio marxista-althusseriano obbliga a leggere l’accadere educativo entro una formazione sociale strutturata, attraversata da temporalità molteplici e non necessariamente sincrone: il tempo economico-amministrativo (budget, bandi, vincoli contrattuali); il tempo organizzativo (turnazioni, allestimenti, protocolli, procedure di formazione, revisione e valutazione); il tempo professionale (progettualità di breve, medio e lungo periodo, ritmi di apprendimento, lavoro di *équipe*, sedimentazione delle pratiche, valenza curricolare); il tempo relazionale e simbolico (dinamiche dei gruppi, rituali, memorie, aspettative e desiderio, conflitto e cooperazione). Questi tempi non si sovrappongono senza attrito, ma si articolano producendo sfasamenti, sincronizzazioni, *lag* e accelerazioni asimmetriche. La supervisione pedagogica, sospendendo il lavoro educativo diretto per istituire e presidiare spazi e tempi di rielaborazione critica su di esso (Massa, 2000), diventa, così, un dispositivo capace di indagare:

- l’articolazione delle istanze della struttura e, dunque, i suoi diversi livelli;
- i ritmi e le durate che li attraversano;
- i punti di torsione/spostamento dove i tempi entrano in conflitto o si armonizzano (nei termini del rapporto tra contraddizione e congiuntura – Althusser, 1965/1974);
- i campi locali in cui la causalità lineare è attiva e, insieme, le determinazioni strutturali che ne spiegano senso ed effetti di medio periodo.

In questo quadro, l’azione educativa non è interpretata come una sequenza causa-effetto autosufficiente, bensì come sequenza locale inscritta in una costellazione di tempi che la rendono possibile e la trasformano in maniera sincronica e diacronica. In particolare, il lavoro di II livello che vi si svolge non potrà considerare un’unica linea temporale come misura della durata, ma avrà il compito di ricostruire accuratamente (attraverso racconto e documentazione, analisi e interpretazione – Madrussan, 2009) la storia e le genealogie che, pure attraverso gli strutturali anacronismi (Rancière, 1996) che pertengono al normale svolgimento di ogni pratica educativa, hanno condotto a determinati processi di soggettivazione (Riva, 2021; Fabbri, 2024), all’acquisizione di specifici abiti mentali e stili educativi (Baldacci, 2022, p. 25), come pure alla buona o cattiva riuscita di progettualità pedagogiche in-

scritte, però, entro quei tempi e determinate da quei percorsi genealogici¹⁴. Ne consegue una posta in gioco pratico/teorica: disinnescare il presentismo significa riportare l'intervento educativo entro la pluralità strutturata dei tempi (De Giorgi, 2020), sottraendolo sia all'ideologia dell'immediatezza (che moralizza o psicologizza l'evento) sia alla retorica della "totale" contemporaneità (che suppone un presente pienamente sincrono).

Si consideri in via preliminare quanto segue: l'ideologia presentista (tale perché rende, sul piano dell'immaginario, l'omogeneità e l'attualità del solo presente un'ipostasi a-storica), se ritualizzata nei contesti educativi, negherebbe, a eccezione di astratti richiami all'*origine*¹⁵ (anch'essi però declinati in forma ideologica con lo scopo di rendere indiscutibile la tradizione), non tanto l'istanza progettuale, comunque difficilmente aggirabile sia sul piano del curriculum che della committenza, come pure della presenza e della legittimità territoriale; quanto, ed è l'aspetto che qui più ci interessa, il carattere determinante della *rielaborazione*. Del resto, nota Pierre Macherey, il regime presentista della storicità è regressivo, poiché, facendo eco a Georges Canguilhem, "consiste nel ricostituire delle verità a partire da un vero già dato nel presente della scienza, e proiettato su un inizio mitico" (Macherey, 2009/2011, p. 43). Non discutiamo qui delle forme anamnestiche che in contesti scolastici e educativi, come pure nei servizi sociali e sanitari territoriali, vengono presentate in forme e modi diversi allo scopo di "avere un

¹⁴ Prendendo le mosse dall'archeologia foucaultiana, occorrerebbe rifiutare tanto le teleologie quanto le totalizzazioni proprie della filosofia della storia, sospendendo le sintesi preventive e le continuità irriflesse per *affrontare il discorso come evento*. L'analisi storica dovrebbe pertanto accoglierlo ricostruendo le serie, le discontinuità e le trasformazioni senza presupporre un'origine unitaria o una linea evolutiva necessaria. Scrive in proposito Foucault: "bisogna rinunciare a tutti questi temi che hanno la funzione di garantire l'infinita continuità del discorso e un suo segreto essere presente a sé stesso nel sempre rinnovato meccanismo di un'assenza. Tenersi pronti ad accogliere ogni momento del discorso nella sua irruzione di avvenimento; nella microscopicità del suo apparire, e in quella dispersione temporale che gli permette di essere ripetuto, saputo, dimenticato, trasformato, cancellato fino nelle sue più piccole tracce, sepolto, lontano da ogni sguardo, nella polvere dei libri. Non bisogna rimandare il discorso alla lontana presenza dell'origine; bisogna affrontarlo nel meccanismo della sua istanza" (Foucault, 1969/2016, p. 35).

¹⁵ Scrive in proposito, criticamente, Althusser: "*ogni pratica è dunque sociale*. E, in quanto sociale, essa mette in gioco una tale complessità di elementi [...] che è impossibile pensarla come un semplice *atto*, o anche come una semplice attività. L'atto, infatti, come l'attività, induce a credere che ci sia una causa o un autore, vale a dire un soggetto o un agente, e che basterebbe risalire fino a quella causa, a quell'origine, per comprendere tutto ciò che accade in una pratica" (Althusser, 2014/2015, p. 95).

quadro” delle situazioni problematiche. L’aspetto che più ci interessa attiene alla possibilità di ricostruire le istanze dell’evento in cui le figure professionali sono implicate¹⁶ alla luce di una propria documentazione critica, dello scambio collegiale, dell’interpretazione, della messa a tema di pratiche, investimenti affettivi e riflessività: cioè a dire, di una comprensione, imbricata nella prassi educativa, dei loro intrinseci regimi di storicità.

Cosicché, la temporalità differenziale garantirebbe il lessico concettuale per costruire analisi e strategie che lavorino sulle articolazioni tra tempi (e non sul solo evento), rendendo la supervisione un’operazione di ristrutturazione dei rapporti temporali, di spostamento e torsione, più che una mera ottimizzazione del flusso presente.

Conclusioni. Oltre la sincronia: per una pedagogia della pluralità temporale

Allora, risulta possibile fare eco ai rilievi di Giorgio Agamben sulla contemporaneità, laddove egli sostiene che:

la contemporaneità è, cioè, una singolare relazione col proprio tempo, che aderisce a esso e, insieme, ne prende le distanze; più precisamente, essa è quella relazione col tempo che aderisce a esso attraverso una sfasatura e un anacronismo. Coloro che coincidono troppo pienamente con l’epoca, che combaciano in ogni punto perfettamente con essa, non sono contemporanei perché, proprio per questo, non riescono a vederla, non possono tenere fisso lo sguardo su di essa (Agamben, 2008, pp. 9-10).

E puntualizza ulteriormente a seguire:

al contrario, il contemporaneo è colui che percepisce il buio del suo tempo come qualcosa che lo riguarda e non cessa di interpellarlo, qualcosa che, più di ogni luce, si rivolge direttamente e singolarmente a lui (*ivi*, p. 15).

In questo modo, l’immaginario della totale sincronia entra in crisi almeno per tre ragioni. La prima: l’unica maniera di pensare la contemporaneità

¹⁶ Per una discussione più distesa di questo posizionamento, ci permettiamo di rimandare a: D’Antone, 2023.

passa attraverso uno scarto da essa – è quanto, peraltro, afferma De Giorgi quando indica nel distanziamento dall’evento un’occasione favorevole alla sua migliore comprensione (2025, p. 65).

La seconda: la totalità veicolata dalla contemporaneità è tale, senza divenire hegelianamente “la notte dove tutte le vacche sono nere”, solo se misura di una pluralità di durate e ritmi percorsa da anacronismi e oltre l’effetto ideologico dell’omogeneità temporale (Morfino, 2009).

La terza: gli aspetti di latenza, non detto, vuoto, assenza, “buio”, come pure di interruzione e discontinuità (Ford, 2019), interpellano la figura educativa in maniera specifica mostrando, sia pure in maniera non immediata, la fibra di cui è composto l’accadere educativo e che, in virtù delle due ragioni precedenti, non potrebbe essere analizzata “in presa diretta” attraverso “il soggettivismo totale, emotivo e incontrollato della memoria” (De Giorgi, 2025, p. 65) ma solo tramite un’autentica attitudine storiografica – ovvero critica e attenta a cogliere le *anacronie* (Rancière, 1996) che possono creare connessioni inedite tra temporalità eterogenee ponendo l’attenzione sull’emersione di un evento educativo non teleologicamente orientato (Biesta, 2014, p. 140).

Si tratta dell’attitudine che, contro ogni forma di presentismo, o omogeneità temporale capace soltanto di scorgere nell’urgenza, nella totale sincronia e nella spendibilità del presente un regime storico (e pedagogico) di verità e legittimità, sentiamo di dover promuovere e rafforzare perché educatrici e educatori, insegnanti, pedagogiste e pedagogisti abbiano l’occasione di pensare il tempo dell’educazione, o tempo esperienziale (Massa, 1986, pp. 213-214), nella sua densità ed effettualità, entro cioè una “spietata riorganizzazione problematica del discorso educativo” (Erbetta, 2025, p. 53). Al di fuori, cioè, di qualsivoglia attualistica celebrazione delle *res gestae* per abbracciare il piano attivo della *historia rerum gestarum* (De Giorgi, 2025, p. 116) e assumere, dunque, la responsabilità professionale di ricostruire le diverse temporalità del lavoro educativo e degli effetti materiali e simbolici a cui esse stesse danno luogo.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. 2008. *Che cos'è il contemporaneo?*. Milano: Nottetempo.
- Alhadeff-Jones M. 2017. *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*. London-NewYork: Routledge.
- Althusser L. 1965. *Pour Marx*, Paris: Maspero (trad. it. *Per Marx*. Roma: Riuniti, 2nd ed., 1974).
- Id., 1966. *Sur la genèse* (trad. it. V. Morfino, Sulla genesi. *Décalages*, 2012, 1, 2. 1-4).
- Id., 1967. *Philosophie et philosophie des savants*. Paris: Maspero (trad. it. *Filosofia e filosofia spontanea degli scienziati*. Bari: De Donato, 1976).
- Id., 2014. *Initiation à la philosophie pour les non-philosophes*. Paris: PUF (trad. it. *Filosofia per non filosofi*. Bari: Dedalo, 2015).
- Althusser L., Balibar É. 1965. *Lire le Capital*. Paris: Maspero (trad. it. *Leggere Il Capitale*. Milano: Feltrinelli, 1980).
- Bachelard G. 2013. *The Dialectic of Duration*. Manchester: Clinamen.
- Baldacci M. 2022. *Praxis e concetto*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellone E. 1999. *I nomi del tempo. La seconda Rivoluzione scientifica e il mito della freccia temporale* (2nd ed.). Torino: Bollati Boringhieri.
- Bergson H., James W. 2014. *Durata reale e flusso di coscienza. Lettere e altri scritti (1902-1939)*. Milano: Raffaello Cortina.
- Biesta G. 2014. *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm.
- Bloch E. 1956. *Differenzierungen im Begriff Fortschritt*. Berlin: Verlag (trad. it. *Differenziazioni sul concetto di progresso*. Milano: Pgreco, 2023).
- Bonafede P. 2025. *Sentire l'educazione. Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica*. Lecce: Pensa.
- Cambi F. 1986. *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- Colicchi E. 1993. *Il tempo dell'educazione*. Pisa: Giardini.
- Conte M. 2016. *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: Libreria Universitaria.
- D'Antone A. 2023. *Prassi e supervisione*. Milano: FrancoAngeli.
- Id. 2025 (Ed.). *Luporini. Per una Pedagogia critica*. Brescia: Scholè.
- D'Antone A., Iori M. 2024. Contraddizioni e temporalità plurale nel lavoro educativo. Etica, politica e materialità in una lettura di pedagogia critica. *Civitas Educationis*. XIII. 2. 91-107.
- De Giorgi F. 2020. *La rivoluzione transpolitica*. Roma: Viella.

- Id., 2024. *Riformare la Chiesa*. Brescia: Scholé.
- Id., 2025. *Le lacrime di Clio. Storia, sapere, libertà*. Brescia: Scholé.
- Dozza L. 2000. Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci. 47-90.
- Einstein A. 1905. Zur Elektrodynamik bewegter Körper. *Annalen der Physik*, 17, 891–921. (trad. it. *Sull'elettrodinamica dei corpi in movimento*, in A. Einstein, *Opere scelte*. Torino: Bollati Boringhieri, 1988, 148-177).
- Erbetta A. 2025. *Luoghi di crisi. Per una pedagogia come critica della pedagogia. Educazione ed esistenza*. Como-Pavia: Ibis.
- Fabbri M. 2024. *Evoluzione e Pedagogia*. Brescia: Scholé.
- Flores d'Arcais G. 1990. Il tempo come categoria pedagogica. In G. Flores d'Arcais (Ed.), *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogista*. Milano: Unicopli. 11-46.
- Ferrante A. 2016. *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ford D. R. 2019. Pedagogy of the “Not”: Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*. 1. 104-118.
- Formenti L. 2017. *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault M. 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard (trad. it. *L'archeologia del sapere*. Milano: BUR, 2016).
- Frascati A. 2025. *Pedagogia sommersa. Per una critica dell'accadere educativo*. Roma: Roma TrePress.
- Galimberti A. 2024. *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Gentili D. 2019. *Il tempo della storia. Le tesi Sul concetto di storia di Walter Benjamin*. Macerata: Quodlibet.
- Habermas J. 1985. *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag (trad. it. *Il discorso filosofico della modernità*. Roma-Bari: Laterza, 1987).
- Hartog F. 2022. *Chronos. The West Confronts Time*. New York: Columbia University Press.
- Jankélévitch V. 1980. *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*. Paris: Editions du Seuil (trad. it. *Il non-so-che e il quasi niente*. Genova: Marietti, 1987).
- Koselleck R. 1972. *Krise*. Stuttgart: Klenn-Cotta (trad. it. *Crisi*. Verona: Ombre Corte, 2012).
- Lefebvre H. 2004. *Rhythmanalysis*. London-New York: Bloomsbury.
- Luporini C. 1974. *Dialettica e materialismo*. Roma: Riuniti.

- Madrussan E. 2009. *Forme del tempo / Modi dell'io. Educazione e scrittura dia-ristica*. Como: Ibis.
- Marramao G. 2020. *Kairós*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Massa R. 1986. *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Id., 2000. Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*. 140. 60-66.
- Macherey P. 2009. *De Canguilhem à Foucault. La force des normes*. Paris: Fa-brique (trad. it. *Da Canguilhem a Foucault*. Pisa: ETS, 2011).
- Morfino V. 2009. *Spinoza e il non contemporaneo*. Verona: Ombre Corte.
- Morfino V., Thomas P.D. 2018. Tempora multa. In V. Morfino, P. Thomas (Eds.), *The Government of Time*. Leiden-Boston: Brill. 1-19.
- Prigogine I., Stengers I. 1988. *Entre le temps et l'éternité*. Paris: Fayard (trad. it. *Tra il tempo e l'eternità*. Torino: Bollati Boringhieri, 1989).
- Rancière J. 1996. Le concept d'anachronisme et la vérité de l'historien. *L'Inac-tuel*. 6. 53-68.
- Id. 1987. *Le Maître Ignorant*. Paris: Fayard (trad. it. *Il maestro ignorante*. Mi-mesis: Milano, 2008).
- Redaelli E. 2011. *L'incanto del dispositivo. Foucault dalla microfisica alla semi-otica del potere*. Pisa: ETS.
- Riva M.G. 2021. *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Romé N. 2019. Si può leggere il tempo? Topica, pratica e temporalità nella problematica althusseriana. *Quaderni Materialisti*, 18. 91-104.
- Id. 2021. *For Theory. Althusser and the Politics of Time*. Lanham-Boulder-New York-London: Rowman & Littlefield.
- Rovelli C. 2017. *L'ordine del tempo*. Milano: Adelphi.
- Serres M. 2014. *Times of Crisis*. New York-London: Bloomsbury.
- Traverso E. 2005. *Le passé, modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*. Paris: Le Fabrique (trad. it. *Il passato: istruzioni per l'uso*. Verona: Ombre Corte, 2006).