

FRANCESCA DE VITIS

**Il “tempo vissuto” come terza dimensione del tempo.  
Rapporto tra spazio fisico e tempo dell’apprendere a  
scuola.**

*Assegnista di ricerca in Discipline Pedagogiche*

**Riassunto:**

Il contributo propone una riflessione sulla “terza dimensione del tempo”, quella del “tempo vissuto” rintracciata in una specifica età dell’uomo che è l’infanzia. La letteratura di ambito psico-pedagogico illustra molto bene come i bambini scoprono molto lentamente l’idea del tempo, sebbene abbiano molto bisogno di esso. Almeno fino agli otto anni di età ignorano la tensione del tempo fisico, ignorano la velocità del tempo. Ciò implica profonde trasformazioni nel processo di crescita, il più delle volte ignorate dalla velocità di insegnare e far apprendere. Il tempo dell’insegnare, il tempo dell’apprendere, il tempo dell’educare, oggi arricchito dalle innovazioni tecnologiche, esposto ad una massa indiscriminata di informazioni, ci fa vivere in una società che genera incertezza. Il suggerimento finale è quello di recuperare la dimensione vissuta del tempo.

**Abstract:**

The contribution proposes a reflection on the "third dimension of time", that of "lived time" traced back to a specific age of man, which is childhood. The psycho-pedagogical literature illustrates very well how children discover the idea of time very slowly, although they need it very much. At least up to eight years of age ignore the tension of physical time, ignore the speed of time. This implies profound transformations in the growth process, most of the time ignored by the speed of teaching and learning. The time of teaching, the time of learning, the time of learning, now enriched by technological innovations, exposed to an indiscriminate mass of information, makes us live in a society that generates uncertainty. The final suggestion is to recover the lived dimension of time.

**Parole chiave:** tempo dell’apprendere; spazio dell’apprendere; infanzia.

**Keywords:** time of learning; learning space, childhood.

## **1. Tempo lento e tempo della scoperta**

Affrontare la questione del tempo e della relazione che essa ha con lo spazio fisico-scolastico in riferimento al processo di crescita e sviluppo del bambino, e che continua fino all'età adulta, può apparire ai più quasi scontato e con nulla di originale.

Riconoscendo che il processo di insegnamento-apprendimento si muove lungo l'asse spazio-temporale, che si arricchisce e cambia, anche, attraverso le trasformazioni architettoniche dello spazio fisico degli ambienti di apprendimento, il tentativo è quello di ri-ambientare, di ri-collocare oltre alla dimensione dello spazio, anche la dimensione del tempo dell'apprendere secondo un approccio prospettico.

Approccio che vuole proporsi come costruttivo verso la scoperta di una possibile innovazione del tempo dell'apprendere che ben possa conciliarsi con l'innovazione architettonica degli spazi scolastici.

Pensiamo al “must” pedagogico degli ultimi venti anni che riguarda l’innovazione fisica, materiale e tecnologica dello spazio scolastico (A. Blyth, 2018).

Molte sono le attenzioni allo spazio, poco interesse sembra suscitare l’altra dimensione dell’apprendere rappresentata appunto dal tempo. Che a ben pensarci non è dimensione altra rispetto allo spazio, ma complementare ad esso per la realizzazione di un processo.

La letteratura pedagogica contemporanea, ci presenta il processo di cambiamento che è in atto a proposito degli spazi di apprendimento in tutte le scuole di ogni ordine e grado. Il Manifesto delle Avanguardie Educative (INDIRE), ci dà testimonianza di quanto sta accadendo nelle nostre scuole: astatici contesti scolastici cambiano, si trasformano in ambienti multi-dimensionale per favorire un apprendimento di qualità che faciliti l’utilizzo di metodologie cooperative e partecipative al fine di favorire processi di confronto e dialogo tra studenti-studenti e studenti-docenti.

Un nuovo design dello spazio scolastico, produce un diverso utilizzo dell'ambiente di apprendimento, ma poco ci dice sulla dimensione temporale dell'apprendere. In questo contributo si inizia a ragionare sulla significatività del tempo dell'apprendere, per non cadere nell'errore di considerare rilevante soltanto la dimensione dello spazio di apprendimento.

Pensiamo per questo a J. Piaget, quando negli anni '70, si occupa specificatamente del concetto di tempo e di come si sviluppa nel bambino la nozione del tempo (J. Piaget,1979). Le conclusioni a cui Piaget giunse, fortemente influenzato dalle intuizioni di Einstein, circa la relazione tra tempo e velocità, riguardarono il riconoscimento nel soggetto, e in particolare nel bambino dell'esistenza di un concetto di "tempo locale" riferibile ad un evento che si è compiuto. All'interno del "tempo locale" si genera la relazione tra "tempo fisico" e "tempo psicologico", tra la percezione e la rappresentazione dello stesso evento che, Piaget chiama "esperienza temporale" e che rappresenta l'evento stesso. Esperienza significativamente rilevante sul piano cognitivo, relazionale e sociale.

La corretta rappresentazione del tempo, secondo Piaget, è possibile soltanto con la comparsa delle prime operazioni dell'intelligenza: successione, simultaneità e durata che permettono la rappresentazione temporale di un evento e le operazioni logiche necessarie al suo realizzarsi (ibidem).

Prima del periodo operatorio concreto, prima delle operazioni dell'intelligenza, prima degli otto anni di età dell'uomo, cosa accade? E' tutto "tempo perso"?

Ricordiamo l'importanza del periodo dell'intelligenza senso-motoria di Piaget e del periodo sensitivo di M. Montessori. Perché importante? Perché durante il periodo dell'intelligenza senso-motoria si avvia il processo di organizzazione spazio-temporale indispensabile per la futura organizzazione dei tempi stessi dell'apprendere lungo il percorso di crescita del soggetto.

Dunque, non è soltanto l'organizzazione dello spazio, oppure soltanto l'organizzazione del tempo a determinare la qualità dell'apprendimento. Ma l'apprendimento, il tempo dell'apprendere, è fortemente legato all'asse spaziale. E tale

legame continua ad esistere anche per la progettazione dei nuovi spazi di apprendimento.

Attraverso un semplice click su un motore di ricerca, è facile cercare foto e immagini rappresentative di nuovi ambienti di apprendimento, e quindi di nuove architetture pedagogiche in materia di edilizia scolastica. Molti spazi sono arredati con una tipologia di mobilia flessibile e morbida: grandi cuscini sono poggiati direttamente sul pavimento (arredamento tipico del nord Europa), oppure con delle composizioni di sedute (simili a dei divani) in forma circolare o semi circolare, oppure con arredi che si compongono e scompongono a seconda delle diverse situazioni di apprendimento che si vuole soddisfare. Uno spazio, potremmo dire, arredato in modo più soft e meno hard rispetto al tradizionale ambiente di apprendimento scolastico. Nuovi spazi e nuovi arredi, che secondo la pedagogia dal XIX sec. in poi, sono pensati al fine di migliorare le relazioni, di garantire maggiore distensione nell'apprendimento e motivare, così maggiormente lo studente/alunno. Tutto finalizzato alla costruzione di un nuovo “paesaggio di apprendimento” (ivi,2018,11).

Proviamo a spiegare con un esempio. Dal punto di vista del tempo dell'apprendere, nella prospettiva dell'innovazione architettonico-scolastica, è possibile che lo studente, che decida di leggere un libro, accomodato su di un morbido cuscino, potrà fare l'esperienza di studio rispetto a ciò che Piaget chiama "l'esperienza temporale dell'apprendere". Quindi, il tempo dedicato (vissuto) alla lettura e/o all'ascolto del libro è qualcosa che non rimane fine a sé stessa ma si radica nel soggetto, evitando lo schiacciamento da parte della "velocità del tempo" dell'evento dell'apprendere nel suo complesso.

È possibile, allora, che l'innovazione dello spazio, attraverso un comfort spaziale, produca una ri-generazione della qualità del tempo dell'apprendere, riscoprendo l'interesse e la motivazione che permetterà di vivere pienamente il tempo della lettura stessa.

Cosa potrebbe accadere con i bambini? Cercheremo di ragionare partendo dalla considerazione che la dimensione del tempo di un bambino fino ai sette anni di età è completamente organizzata sull'esperienza di gioco/lavoro dal punto di vista fortemente

emotivo-relazionale e quindi l'esperienza spazio-temporale avrà come riferimento il paradigma del prendersi cura.

## **2. Recupero dell'esperienza temporale come tempo vissuto**

Non è raro sentir parlare di un bambino come di un *super-bambino*. Capace già in tenerissima età di compiere “imprese eroiche”: utilizzare benissimo uno smartphone; accendere e spegnere la TV; imitare gesti e comportamenti propri dei super eroi; partecipare a competizione sportive di tipo agonistico e per questo mantenere ritmi di allenamento super-veloci perché deve diventare super-bravo e vincere. Ciò che ha valore non è l'esperienza della condivisione con gli altri per la preparazione ad una gara ma vincere la gara e per questo bisogna essere *veloci*. L'esperienza temporale della preparazione alla gara è completamente schiacciata dall'individualismo. Viene meno la componente del vissuto del tempo, e quell'esperienza si trasforma in un “tempo locale”.



Quindi, il nostro super-bambino è determinato da un tempo scandito, da un tempo cronologico, meccanico che lo priva dell'esperienza temporale dell'apprendimento del tempo vissuto, che invece è soggettivo ed è fortemente connesso al modo in cui si vive l'esperienza d'apprendimento stesso, ove sono coinvolti stati d'animo personali. L'invito è rivolto al recupero della dimensione del tempo come intimamente legata al processo di crescita e identità dei soggetti in formazione (Fadda, 2018).

Rispettare il vissuto dell'esperienza temporale del bambino, significa recuperare la dimensione dell'attesa del tempo dell'apprendimento. Dimensione che ben si concilia con la scoperta del mondo e con la meraviglia.

Il "saper attendere" richiede capacità di concentrazione e rispetto della lentezza. Attendere il tempo dell'apprendimento significa offrire un clima rilassato, promuovere attività di gioco spontaneo che agiscono da facilitatore anche per il ragionamento logico, orientano alla scelta, favoriscono la socializzazione e agisce da rinforzo anche per la soluzione di problemi che possono apparire insignificanti (Bruner,1995).

Il bambino scopre tardi la dimensione “chronos” del tempo, sebbene ha bisogno di esso. Il tempo del bambino è un tempo lento, disteso, lungo e non compresso. Ogni bambino non vede l’ora di giocare, di lavorare, di far esperienza di qualcosa. Ed è in quel “fare” che si attiva la concentrazione, si struttura il pensiero. Il tempo dell’attesa è strettamente connesso al tempo dell’interesse, ed entrambi sono coniugati con l’azione, con l’esperienza del fare. Il bambino fino a circa sette anni di età è solito interpretare il tempo in base al lavoro che egli compie ed all’interesse che ha investito in quell’esperienza. Ciò significa che il “passare del tempo” ha poco a che fare con la velocità dello stesso.

E così, per esempio, un bambino che ha sviluppato un interesse maggiore per una determinata attività, tenderà ad attribuire una durata minore a quell’attività perché non ha esperito la noia, e vorrà continuare a svolgerla. Diversamente, se un bambino è impegnato in un’attività ove la noia è fortemente esperita, la stessa attività, sebbene sia stata svolta in un tempo più breve rispetto alla precedentemente attività, il bambino avrà la

percezione che la seconda attività è stata molto più lunga rispetto alla prima.

Il tempo vissuto, dunque, come tempo dell'interesse. La ricerca pedagogica dovrebbe intraprendere la via del "recupero" della dimensione "interessante" del tempo nella sua connessione con l'innovazione degli spazi di apprendimento, e dirigerla verso la promozione del talento.

Alla luce della pedagogia dei talenti, recuperare la terza dimensione del tempo, significherebbe agire in favore di ciò che Maria Montessori chiamava la "lunga infanzia umana" (Tornar, 2019).

La "lunga infanzia umana" assume il tempo quale concetto disteso, fatto di attese e di sperimentazioni, di scoperte e di meraviglia della conoscenza. È un tempo in cui la velocità è sostituita alla lentezza.

Ad una lentezza che non è noia ma attenzione e concentrazione per tutto ciò che si vive e si fa. È esperienza di sentimenti. È

esperienza di conoscenza. È esperienza sociale. È esperienza di valorizzazione e cambiamento.

### **3. Conclusioni**

L'idea del tempo vissuto, trova punti di contatto con l'innovazione degli spazi di apprendimento, che idealmente non dovrebbero essere costruiti in funzione di un tempo cronologico e meccanico.

La progettazione dei nuovi spazi di apprendimento, possiamo dire che in qualche modo supportano, in forma implicita, il recupero del tempo della scoperta come dinamica tempo/spazio vissuto, ove lo studente, l'alunno può sperimentare il piacere di essere a scuola.

La dimensione del tempo durante l'infanzia, ha che fare con la tensione emotiva dello stesso tempo, e non con il tic tac di un orologio. È tempo di scoperta, di meraviglia, di azione e la pretesa della "velocità" nell'esecuzione dell'attività, implica il

soffocamento dello sviluppo dell'intelligenza, in particolare di quella emotivo-relazionale (Gardner,1993; 2005).

Avviare una riflessione sul “tempo vissuto” in relazione alle nuove architetture degli spazi di apprendimento è significativo più che mai per quanto riguarda il processo di insegnamento-apprendimento nella scuola dell'infanzia.

Basti pensare che un bambino di tre, di quattro o di cinque anni può trascorrere a scuola fino ad otto ore al giorno. Il suo “tempo vissuto” è ben più ampio di quello trascorso in famiglia in virtù di quel prendersi cura specifico di questo precisa età della vita.

Fare attenzione al tempo dell'apprendere, significa *prendersi cura* dei bambini a partire dal principio di accoglienza, così come viene proposto da Fadda: “aver cura del soggetto in formazione non solo quando risponde alle sollecitazioni in modo attivo, attraverso azioni, comportamenti, modificazioni, ma anche nei momenti di apparente “improduttività” e spaesamento, nelle sue pause e nei suoi silenzi [...]” (ivi, p.76)

Dunque, anche in un'esperienza educativa apparentemente noiosa, è possibile allora ricercare un *sensu profondo* capace di far vivere il tempo di quell'esperienza in forma significativa e rilevante per il processo di crescita dei soggetti in formazione e il bambino avrà la possibilità di scoprire la bellezza di un tempo da vivere a scuola.

## **Bibliografia**

Blyth, A. (2018). Prefazione. In S. Borri, *The classroom has broken. Changing school architecture in Europe and Across the world* (pp.11-16). INDIRE: Firenze.

Bruner, J. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Armando: Roma.

Fadda, R. (2018). *Riflessioni inattuali intorno ad una categoria attuale: il cambiamento e il suo rapporto con la formazione umana*. in <http://www.giornaledipedagogiacritica.it/index.php/gdpc/article/viewFile/143/145> (consultato gennaio 2020).

Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Feltrinelli: Milano

Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Erikson:Trento

Montessori M. (2019). Dall'infanzia all'adolescenza. In C. Tornar, *Introduzione* (pp.IX-XX ). Franco Angeli:Milano

Morin E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. RaffaelloCortinaEditore: Milano.

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

Regni, R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*. Armando: Roma.