

EDUCATION

Laura De Faveri

PERDERE TEMPO  
PER GUADAGNARE TEMPO

La sfida educativa proposta  
dalla pedagogia della lentezza



TRIVENETO  
THEOLOGY  
PRESS

Questa pubblicazione afferisce alle seguenti aree dell'Anvur  
(Agenzia nazionale di valutazione della ricerca universitaria):

Area 10 (Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche)

Area 11 (Scienze storiche, filosofiche e pedagogiche)

Area 12 (Scienze giuridiche)

Area 14 (Scienze politiche e sociali)

PUBBLICAZIONE OPEN ACCESS  
[www.fttr.it](http://www.fttr.it) - Sezione "Digital Press"

ISBN 979-12-81328-06-8

Pubblicato nel mese di dicembre 2023

Editing: Facoltà Teologica del Triveneto  
[editoria@fttr.it](mailto:editoria@fttr.it)

© 2023 Triveneto Theology Press  
Facoltà Teologica del Triveneto  
Padova  
[www.fttr.it](http://www.fttr.it)

# EDUCATION - 2

---

## RELIGIOUS STUDIES

### ABSTRACT

Nell'epoca postmoderna, il consumismo sembra essere divenuto il nuovo paradigma che l'uomo postmoderno è chiamato a seguire, soprattutto nell'ambito educativo. Il tempo cronologico coordina e dirige la vita umana, privandola di un *Telos* teologico e narrativo capace di dare ordine. In educazione, il fenomeno si traduce in omologazione delle competenze da raggiungere nei livelli di apprendimento, principio di prestazione e accelerazione degli apprendimenti.

La pedagogia della lentezza, ben presentata da Gianfranco Zavalloni nella sua *Pedagogia della lumaca*, offre invece interessanti percorsi di insegnamento-apprendimento strutturati e pensati per decelerare il tempo e poter così restituire a ciascuno studente il *proprio* tempo.

Secondo Rousseau «perdere tempo per guadagnare tempo» è un concetto che può essere applicato in questo contesto.

*Parole chiave:* consumismo, tempo, *télos*, lentezza, pedagogia della lumaca, educazione

*In the postmodern era, consumerism seems to have become the new paradigm that postmodern man is called upon to follow, especially in the educational field. Chronological time coordinates and directs human life, depriving it of a theological and narrative Telos capable of providing order. In education, the phenomenon is represented by homologation of competences to be achieved in learning levels, principle of performance and acceleration of learning.*

*The pedagogy of slowness, represented by Gianfranco Zavalloni's work, his Pedagogia della lumaca, offers interesting teaching-learning paths structured and designed to decelerate time and thus to be able to give each student their own time back.*

*According to Rousseau, "wasting time to gain time" is a concept that can be applied in this context.*

*Keyword:* consumerism, time, *Telos*, slowness, snail pedagogy



Questa pubblicazione afferisce all'attività di didattica e di ricerca della Facoltà Teologica del Triveneto (Padova) e di tutti gli Istituti a essa collegati (Ita e Issr) [www.fttr.it](http://www.fttr.it)

Comitato Editoriale della Facoltà Teologica del Triveneto (Fttr) / *Editorial Board*  
[editoria@fttr.it](mailto:editoria@fttr.it)

*Gruppo Redazionale*

Gaburro Sergio (*Ita di Verona*) – responsabile sezione Didaché  
Girolami Maurizio (*sede Fttr*) – responsabile sezione Episteme  
Osto Giulio (*Issr di Padova*) – responsabile sezione Praxis

*Membri*

Barcaro Marco (*Sede Fttr*)  
Boscolo Gastone (*Sede Fttr*)  
Curzel Chiara (*Issr di Trento*)  
Dal Pozzolo Alessio (*Issr di Vicenza*)  
Didonè Stefano (*direttore "Studia patavina"*)  
Frausin Sergio (*Issr di Gorizia, Trieste, Udine*)  
Merlo Luca (*Ita di Verona*)  
Toniolo Andrea (*preside Fttr*)  
Zambon Gaudenzio (*segretario generale Fttr*)  
Zonato Simone (*Issr di Vicenza*)

Segreteria: Paola Zampieri (*ufficio stampa Fttr*)

*Le opere proposte o richieste per la pubblicazione sono sottoposte a peer review.*

La presente pubblicazione è espressione della collaborazione tra la Fondazione Feder Piazza Onlus e l'Istituto Superiore di Scienze Religiose – Giovanni Paolo I per la valorizzazione delle migliori tesi di Licenza in Scienze Religiose scelte per la loro valenza e attualità in campo educativo.



[www.fondazionefederpiazza.org](http://www.fondazionefederpiazza.org)

La Fondazione Feder Piazza Onlus nasce con lo scopo di mantenere vivo il ricordo di Anna Maria Feder e Francesco Piazza per le loro qualità intellettuali, morali e per gli interventi e le azioni concrete messe in atto nella loro vita nei campi nei quali hanno operato. La Fondazione opera in particolare con attività culturali, artistiche e benefiche, mantenendo un legame educante con i giovani, accogliendo iniziative formative nell'ambito dello scautismo e della gioventù in fase scolastica.



[www.issrgp1.it](http://www.issrgp1.it)

L'Istituto Superiore di Scienze Religiose "Giovanni Paolo I", per il Veneto Orientale, ha sede a Treviso, con un Polo Didattico a Belluno, ed è sostenuto dalle Diocesi di Belluno-Feltre, Treviso e Vittorio Veneto.

Ha come fine essenziale la formazione alle Scienze Religiose di operatori qualificati della vita ecclesiale e pastorale, con particolare attenzione all'evangelizzazione, all'inculturazione della fede e all'animazione cristiana della società.

## SOMMARIO

---

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| Introduzione                                        | 7  |
| CAPITOLO 1                                          |    |
| In un tempo che cambia                              | 9  |
| 1. Vivere nell'epoca post-moderna: gli effetti      | 9  |
| 2. Riprendere tempo                                 | 16 |
| 3. Il dono di un tempo decelerato: il <i>kairos</i> | 21 |
| CAPITOLO 2                                          |    |
| Educare alla lentezza                               | 26 |
| 1. La situazione pandemica mondiale                 | 26 |
| 2. Ripartire «spendendo del tempo» a scuola         | 32 |
| 3. Mettersi in cammino insieme                      | 40 |
| CAPITOLO 3                                          |    |
| A scuola dalla lumaca                               | 45 |
| 1. La derealizzazione del mondo                     | 45 |
| 2. Il contributo di Gianfranco Zavalloni            | 52 |
| CAPITOLO 4                                          |    |
| Quando la teoria diventa realtà                     | 64 |
| 1. Cambiare si può                                  | 64 |
| 2. Una scuola che realmente rallenta                | 68 |
| CONCLUSIONI                                         | 74 |
| BIBLIOGRAFIA                                        | 77 |
| SITOGRAFIA                                          | 80 |
| Profilo dell'autrice                                | 81 |

## INTRODUZIONE

---

Il presente lavoro di ricerca per la Laurea Magistrale in Scienze Religiose ha come oggetto d'indagine una riflessione sul tempo come variabile educativa.

Riflettere sulla ricaduta educativa del tempo significa muoversi non nella logica dell'approfondimento filosofico-teoretico della questione, sappiamo bene infatti quanto questo tema sia stato caro a filosofi e scienziati, ma nel solco di un'attenzione educativa volta a individuarne il risvolto pratico che riflette sull'esperienza umana del tempo vissuto.

Viviamo in un'epoca caratterizzata da una forte pressione che governa ogni settore della vita umana, le cui ricadute si fanno sentire sulle modalità di percepire ed esperire il tempo. Il tempo che conosciamo presenta caratteri fluidi e liquidi, i quali sottostanno al paradigma post-moderno. Il *kronos* scandisce e controlla il ritmo della vita, scorre inesorabilmente senza mai rallentare la sua corsa, producendo un'infinita sequenza di oggetti, dati e informazioni da consumare. Non diverso si presenta il tempo vissuto all'interno delle aule scolastiche, tempo speso per il raggiungimento di obiettivi e competenze standardizzati, volti principalmente alla formazione e all'immersione di futuri lavoratori sui mercati economico-finanziari. Trattasi, dunque, di un tempo atomizzato che non ha un ordine, e non essendo regolato da strutture narrative, si tramuta in incertezza per l'avvenire.

In educazione, oggi più che mai, si avverte la necessità di trovare possibili soluzioni alla corsa degenerativa del tempo e alla mancanza di un fermo per poter vivere il tempo scolastico non come *kronos*, ma come *kairos*. La pratica educativa necessita di tempo e di pazienza per portare frutto, essa deve essere ancorata a un tempo qualitativamente buono e lento, portatore di salvezza. Per questo si è deciso di condurre la ricerca sul significato educativo del tempo, partendo dall'attuale percezione del tempo.

Nel primo capitolo verrà tematizzato e analizzato il tempo in virtù del suo essere soggetto alla discronia, all'accelerazione e alla liquidità che caratterizzano l'epoca attuale. Non in contrapposizione, bensì come chiave interpretativa per leggere il tempo in educazione, si sottolineerà l'importanza di rallentare per guadagnare un tempo propizio. Alla luce di ciò, il secondo capitolo porrà al centro della questione il tempo vissuto a scuola, rilevando che, in occasione della sospensione delle attività didattiche, durante la pandemia, vi è stato un parziale margine di apertura a una concezione del tempo più lenta. L'intervento del digitale, e il suo utilizzo, ha poi ricondotto il tempo all'interno di coordinate cronologiche nuovamente frenetiche.

Per tale motivo, si sostiene la necessità di un'educazione lenta, per poter restituire a ciascun discente il proprio tempo nel pieno rispetto dell'unicità di ciascuno. «Perdere tempo per guadagnare tempo»<sup>1</sup> significa orientare l'educazione alla libertà, garantendo che essa avvenga all'interno di un ambito e un luogo: la scuola, ancora capace di valorizzare la creatività, la diversità e la bellezza di ogni allievo/a, per favorire apprendimenti inclusivi e radicati, per favorire lo sviluppo integrale della persona. Il terzo capitolo, dunque, descriverà le caratteristiche e le peculiarità che la proposta pedagogica di G. Zavalloni, la Pedagogia della lumaca, propone per promuovere un'educazione lenta, capace di dare senso e significato alla pratica educativa. È una pedagogia molto concreta che, mediante diverse strategie di rallentamento, vuole restituire agli studenti d'oggi la capacità di fermarsi e di indugiare sulle cose, nella convinzione che non si debba sottostare alle logiche consumistiche della nostra epoca, ma che si debba gustare la vita con la giusta attesa. Nel quarto capitolo, a tal proposito, verrà riportata l'esperienza di alcune realtà scolastiche che hanno scelto di seguire i suggerimenti propri della Pedagogia della lumaca. Si tratta di situazioni particolari in cui emerge la consapevolezza che, uscire dagli schemi, possa diventare pratica opportuna. Tali realtà fungono da esempio e stimolo per coloro che intendono valorizzare la lentezza in educazione, a sostegno e promozione di un'interessante proposta educativa in auge sul versante del rinnovamento pedagogico.

---

<sup>1</sup> Cf. J.J. ROUSSEAU, *Emilio o dell'educazione*, a cura di P. MASSIMI con un saggio di Claude Lévi-Strauss, Armando Editore (Oscar Classici), Roma 2020<sup>2</sup>.

## In un tempo che cambia

---

### 1. Vivere nell'epoca post-moderna: gli effetti

L'epoca attuale viene spesso definita dagli esperti come post-moderna, epoca che segue, dal punto di vista storico e cronologico, l'epoca moderna.

L'aggettivo post-moderno include tuttavia aspetti che non rimandano soltanto ad una dimensione puramente cronologica, essi riguardano anche la sfera culturale, artistica, sociale e antropologica. Post-moderno, infatti, è da intendersi come

condizione antropologica e culturale conseguente alla crisi e all'asserito tramonto della modernità nelle società del capitalismo maturo, entrate circa dagli anni 1960 in una fase caratterizzata dalle dimensioni planetarie dell'economia e dei mercati finanziari, dall'aggressività dei messaggi pubblicitari, dall'invasione della televisione, dal flusso ininterrotto delle informazioni sulle reti telematiche. In connessione con tali fenomeni, e in contrasto con il carattere utopico, con la ricerca del nuovo e l'avanguardismo tipici dell'ideologia modernista. La condizione culturale post-moderna si caratterizza soprattutto per una disincantata rilettura della storia, definitivamente sottratta a ogni finalismo, e per l'abbandono dei grandi progetti elaborati a partire dall'Illuminismo e fatti propri dalla modernità, dando luogo, sul versante creativo, più che a un nuovo stile, a una sorta di estetica della citazione e del riuso, ironico e spregiudicato, del repertorio di forme del passato, in cui è abolita ogni residua distinzione tra i prodotti 'alti' della cultura e quelli della cultura di massa<sup>1</sup>.

Il lemma, nei più comuni dizionari della lingua italiana è definito più semplicemente come una serie di «tendenze, atteggiamenti culturali che considerano superate le certezze ideali, filosofiche, scientifiche proprie della modernità»<sup>2</sup>; tali certezze consisterebbero nella fiducia nella ragione, nella scienza e nel progresso, nell'esplosione della produzione atta a superare i bisogni, nell'affermarsi di grandi movimenti ideologici che riducono la complessità eterogenea della realtà in totalità precostituite e dotate di senso.

---

<sup>1</sup> Cf. ENCICLOPEDIA TRECCANI ONLINE, *Postmoderno*, [treccani.it/enciclopedia/postmoderno/](http://treccani.it/enciclopedia/postmoderno/) (28 ottobre 2021).

<sup>2</sup> IL GRANDE DIZIONARIO GARZANTI DELLA LINGUA ITALIANA, *Postmoderno*, Garzanti Linguistica De Agostini Scuola S.p.A., Varese 2007<sup>3</sup>.

In altre parole, è un fenomeno

di tendenza letteraria e artistica caratterizzata dall'intento di superare il culto della modernità e dalla fusione di elementi formali tradizionali con forme e modi innovativi; [...] di stile, gusto, atteggiamento culturale tendente a recuperare forme e valori del passato in chiave critica rispetto ai fondamenti scientifici, filosofici e ideali della modernità<sup>3</sup>.

Il primo autore a coniare il termine post-moderno è stato, nel 1979, il filosofo francese Jean Francois Lyotard. Nell'opera *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*<sup>4</sup> egli tenta di legittimare il discorso scientifico (dopo che quest'ultimo è entrato in crisi a causa della perdita delle cosiddette *grandi narrazioni*) ricollocandolo in un'epoca che, proprio a causa del progresso scientifico stesso, si pone in atteggiamento di incredulità nei confronti delle meta narrazioni<sup>5</sup>.

Senza il sapere narrativo, il post-moderno perde l'influenza che aveva sul tempo, infatti non esiste più quell'ordine dato dalle grandi narrazioni. «La forma narrativa obbedisce ad un ritmo, essa è la sintesi di un metro che scandisce il tempo in periodi regolari e di un accento che modifica la lunghezza o l'ampiezza di alcuni di tali periodi»<sup>6</sup>.

Se per Lyotard «la postmodernità ha perso il suo carattere principalmente narrativo»<sup>7</sup>, per il sociologo Bauman, vi è un'ulteriore accezione nella definizione di post-modernità; che egli definisce in questo modo:

Quella che tempo fa era stata (erroneamente) etichettata come "post-modernità", e che io ho preferito chiamare, in modo più pertinente, "modernità liquida", è la convinzione sempre più forte che l'unica costante sia il cambiamento e l'unica certezza sia l'incertezza. Cent'anni fa "essere moderni" significava inseguire "lo stato di perfezione definitivo", mentre ora allude a un miglioramento all'infinito, privo di qualsiasi prospettiva o aspirazione a diventare "definitivo"<sup>8</sup>.

Il post-moderno sembrerebbe aver a che fare con una forma di vita che l'autore definisce liquida a causa del cambio di paradigma vissuto agli albori del secolo scorso, quando l'uomo mirava ad acquisire lo stato di perfezione definitivo. Ora invece l'incertezza continua cavalca la scena mondiale, teatro dove «le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini

---

<sup>3</sup> Cf. HOEPLI.IT LA GRANDE LIBRERIA ONLINE, *Postmoderno*, grandidizionari.it/Dizionario\_Italiano/parola/P/postmoderno.aspx?query=postmoderno (28 ottobre 2021).

<sup>4</sup> Cf. J-F. LYOTARD, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 2014, 5.

<sup>5</sup> Cf. *ivi*, 6.

<sup>6</sup> *Ivi*, 43.

<sup>7</sup> *Ivi*, 51.

<sup>8</sup> Z. BAUMAN, *Prefazione alla presente edizione. La modernità liquida rivisitata*, in *Id.*, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2018, 7.

e procedure»<sup>9</sup>. Abitudini e procedure che non si realizzano a motivo del tempo che scorre inesorabile, che rimanda sempre a un centinaio di cose da fare senza le quali ci sentiamo inutili, un procedere soggetto anch'esso alla liquidità della modernità e alla spaventosa accelerazione che le nostre vite subiscono inermi. Purtroppo, siamo pienamente dentro il grande paradosso dell'uomo contemporaneo: correre per non andare da nessuna parte<sup>10</sup>. Non solo paradosso, ma crisi di valori, crisi di identità e soprattutto crisi del tempo. Una crisi che coinvolge tanto la sfera del pubblico quanto quella del privato. Sono in crisi istituzioni portanti quali la famiglia e la scuola; è in crisi il modo stesso in cui conduciamo la nostra vita. Niente sembra avere senso perché vaghiamo senza meta in uno spazio vuoto. L'incertezza governa questa vita liquida che non può mai fermarsi<sup>11</sup>. L'uomo ha successo quando raggiunge le vette del potere, realizzando quel relativismo pratico che papa Francesco condanna con fervore nella *Laudato si'*<sup>12</sup>. Quest'ultimo impregna così tanto la nostra cultura e la nostra società che già in *Evangelii gaudium* il Santo Padre denuncia la svolta storica vissuta dall'umanità per gli aspetti negativi che superano, ad esempio, il raggiungimento di un certo benessere nel campo della salute, dell'educazione e della comunicazione.

Dice, a tal proposito, che

Non possiamo tuttavia dimenticare che la maggior parte degli uomini e delle donne del nostro tempo vivono una quotidiana precarietà, con conseguenze funeste. Aumentano alcune patologie. Il timore e la disperazione si impadroniscono del cuore di numerose persone, persino dei cosiddetti paesi ricchi. La gioia frequentemente si spegne, crescono la mancanza di rispetto e la violenza, l'inequità diventa sempre più evidente. Bisogna lottare per vivere e, spesso, per vivere con poca dignità. Questo cambiamento epocale è stato causato dai balzi enormi che, per qualità, quantità, velocità e accumulazione, si verificano nel progresso scientifico, nelle innovazioni tecnologiche e nelle loro rapide applicazioni in diversi ambiti della natura e della vita. Siamo nell'era della conoscenza e dell'informazione, fonte di nuove forme di un potere molto spesso anonimo<sup>13</sup>.

Dalle parole di papa Francesco emerge una grande preoccupazione per coloro che non riescono a stare al passo del cambiamento accelerato prodotto da un certo benessere economico e finanziario. Più si va avanti e più si lascia indietro qualcosa o qualcuno. Gli esclusi, gli emarginati, i sofferenti e i poveri saranno sempre più soli, classificati

---

<sup>9</sup> Z. BAUMAN, *Vita liquida*, 6.

<sup>10</sup> I. PETRUZZI, *Schiavi del tempo. La folle corsa del mondo postmoderno. Riflessioni per una vita più umana, lenta e consapevole*, 14.

<sup>11</sup> Cf. Z. BAUMAN, *Vita liquida*, 8.

<sup>12</sup> Cf. FRANCESCO, lett. enc. *Laudato si'*, 24 marzo 2015, nn.122-123.

<sup>13</sup> FRANCESCO, es. ap. *Evangelii Gaudium*, 24 novembre 2013, nn. 44-45.

come coloro che appartengono (per volontà altrui) alla «cultura dello scarto»<sup>14</sup>, subendo passivamente gli effetti degli attuali modelli di produzione e di consumo<sup>15</sup>. Di questo passo «i poteri economici continuano a giustificare l'attuale sistema mondiale, in cui prevalgono una speculazione e una ricerca della rendita finanziaria che tendono ad ignorare ogni contesto e gli effetti sulla dignità umana»<sup>16</sup>, dimenticando che ci sarà un prezzo da pagare nei confronti delle nuove generazioni in termini di mancanza di presenza, cura, affetto, stima e dono di sé. Si vive per la soddisfazione immediata di bisogni (soprattutto materiali), girovagando «verso un qui migliore e diverso»<sup>17</sup>.

L'effetto maggiormente visibile agli occhi di un osservatore attento del vivere in un'epoca come la nostra, caratterizzata dalla velocità e dallo scorrere del tempo, è quello di una ricerca, da parte del genere umano, di una sempre nuova identità da assumere a seconda dei contesti e delle situazioni in gioco. Si va al supermercato e la si acquista come più ci piace, secondo criteri consumistici e soggettivi, la si sceglie come se fosse un paio di scarpe e solo allora si è «liberi di fare e disfare identità a proprio piacimento. «[...] L'identità – "unica" e "individuale" – può essere acquisita solo tramite il prodotto che tutti comprano e può essere preservata solo attraverso lo shopping»<sup>18</sup>. Come se potessimo, all'improvviso, godere di una felicità data dall'ultima acquistata identità sul mercato, bene di consumo che ci rende uomini e donne di successo, il quale è l'unico metro di giudizio che la società ha per valutare la qualità di una vita umana. Questa società, retta sulle leggi del mercato che noi stessi abbiamo costruito, preme il pulsante dell'acceleratore temporale proprio in virtù di un successo da raggiungere a tutti i costi.

Il mondo del mercato, delle borse di Wall Street, ha imposto standard di perfezione molto alti e chi non è in grado di raggiungerli rimane indietro, abbandonato e solo; nell'assoluta convinzione che esclusivamente «chi vive a velocità doppia può godere

---

<sup>14</sup> Con questa espressione il Santo Padre indica l'atteggiamento predominante con cui la società attuale guarda l'uomo e l'ambiente oggi. Nell'Udienza generale in Piazza San Pietro nel 2013, papa Francesco si esprime con queste parole: «La vita umana, la persona, non sono più sentite come valore primario da rispettare e tutelare, specie se è povera o disabile, se non serve ancora – come il nascituro – o non serve più – come l'anziano. Questa cultura dello scarto ci ha resi insensibili anche agli sprechi e agli scarti alimentari, che sono ancora più deprecabili quando in ogni parte del mondo, purtroppo, molte famiglie soffrono fame e malnutrizione», parole riportate nell'organo ufficiale di stampa della Basilica di San Francesco d'Assisi Custodia Generale Sacro Convento. Cf. R. PACILIO, *Papa Francesco: viviamo la cultura dello scarto*, [www.sanfrancescopatronoditalia.it/notizie/expo-2015/papa-francesco-viviamo-la-cultura-dellospreco-33999](http://www.sanfrancescopatronoditalia.it/notizie/expo-2015/papa-francesco-viviamo-la-cultura-dellospreco-33999), 2015, (02 aprile 2022).

<sup>15</sup> Cf. FRANCESCO, lett. enc. *Laudato si*, 24 marzo 2015, nn. 22-23.

<sup>16</sup> IDEM, lett. enc. *Laudato si*, n. 43.

<sup>17</sup> H. BYUNG-CHUL, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Vita e Pensiero, Milano 2017, 37.

<sup>18</sup> Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2018<sup>3</sup>, 89.

del doppio delle opzioni della vita. L'accelerazione moltiplica la vita e così facendo la avvicina alla meta di una vita realizzata»<sup>19</sup>.

Per questo è fondamentale essere sempre e costantemente al meglio della propria condizione psicofisica, per poter rincasare la sera soddisfatti di quanto si è riusciti a produrre. Molte volte si aprono mille cantieri – entusiasti di mostrare le nostre abilità e competenze – per poi lasciarli là campati in aria, annoiati e si cercano altre vie per raggiungere obiettivi che invece sono, nel qui e ora, irraggiungibili. Lo stordimento, derivato dalle mille occupazioni quotidiane, produce una sorta di fuga dalla realtà che serve, specialmente a noi adulti, a godere e a sfruttare il momento e a non fermarsi a riflettere su ciò che accade attorno a noi.

Ma godere di ogni singolo istante presuppone che non ci sia mai una fine, un tempo dedicato al riposo e alla riflessione. Un tempo che sia a portata d'uomo, anziché fuori.

La tesi dell'accelerazione non riconosce il problema autentico per cui oggi la vita ha smarrito la possibilità di *concludersi* in modo sensato e proprio da ciò dipendono l'attività febbrile e il nervosismo che caratterizzano la vita attuale. Si inizia sempre da capo, si fa *zapping* tra le "possibilità di vita" proprio perché non si è più capaci di concluderne nessuna. Nessuna storia, nessuna totalità di senso riempie la vita. Il discorso dell'accelerazione della vita in vista della sua massimizzazione è allora ingannevole. A uno sguardo più attento, l'accelerazione si rivela come un'inquietudine nervosa, che, per così dire, fa agitare la vita da una possibilità all'altra. Non arriva mai alla quiete<sup>20</sup>.

Che fare di fronte a tale situazione? Come uscire dalla trappola della modernità liquida che ci ha reso, abilmente, schiavi del tempo? Se «non riusciamo nemmeno più a vederla, questa emorragia di tempo che ci viene sottratta»<sup>21</sup> finiremo per diventare come macchine. «E il dettaglio tragicomico che rende tutto, se possibile, ancor più surreale, è che spesso ci esauriamo per la gloria del nulla»<sup>22</sup>.

Siamo di fronte a un divenire incerto, per questo sentiamo la necessità di appropriarci del tempo *hic et nunc*. Ma il divenire incerto ce lo siamo creati da soli, quando abbiamo cominciato a rincorrere il tempo anziché accoglierlo come dono propizio. Non accettiamo di invecchiare, ammalarci e morire. La vecchiaia, la malattia e la morte non sono contemplate in una società che punta sempre al successo e alla perfezione. Non ne vogliamo parlare, quasi avessimo paura che al solo pensiero tutto ciò per cui abbiamo lavorato e faticato svanisse lasciandoci soli e infelici. Abbiamo fretta di concludere, scegliamo di non scegliere per non dover un giorno recriminare di non aver

---

<sup>19</sup> H. BYUNG-CHUL, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, 19.

<sup>20</sup> *Ivi*, 19-20.

<sup>21</sup> I. PETRUZZI, *Schiavi del tempo. La folle corsa del mondo postmoderno. Riflessioni per una vita più umana, lenta e consapevole*, 34.

<sup>22</sup> *Ivi*.

goduto appieno di ogni possibilità. «Ogni occasione mancata è un’occasione persa, e il mancarla diventa qualcosa di imperdonabile e non facilmente scansabile, e tanto meno difendibile»<sup>23</sup>. Dunque, l’unica via di fuga rimane quella di eliminare qualsiasi limite per poter fare e disfare l’identità, per poter relegare il senso etico in un angolo della nostra coscienza e andare avanti imperituri.

Contiamo gli anni rimasti, i mesi, persino i minuti, contiamo i treni persi, i bivi sbagliati, le decisioni lasciate in sospeso. Gonfi di sensi di colpa e di rimpianti, fuggiamo il presente per rifugiarci in un passato irreale cosparso di lustrini. E così, quello stesso tempo, da formidabile alleato dei nostri giorni migliori, si svela improvvisamente una patata bollente difficile da gestire, un nemico impossibile da sopraffare<sup>24</sup>.

### 1.1. La presentificazione del tempo

La liquidità moderna ha generato una condizione di incertezza tra gli adulti e, in prevalenza, tra i giovani d’oggi. I nostri ragazzi si ritrovano a vivere il presente in maniera assoluta, eliminando ogni continuità con il passato e il futuro. Alcuni autori denotano, dietro questo atteggiamento, un denominatore per quanto concerne la «modificazione indotta riguardo all’orientamento temporale»<sup>25</sup>. Il denominatore comune consiste nel fatto che, tra le nuove generazioni, non vi è più nessun elemento di continuità tra passato, presente e futuro, nessun valore dato alla memoria e al ricordo, nessuna volontà di creare forme di progettualità. Tutto ciò viene definito come «destrutturazione temporale»<sup>26</sup> ed indica l’incapacità di compiere una scelta durevole nel tempo. L’indeterminatezza spinge i giovani a «presentificare il tempo»<sup>27</sup>, negando passato e futuro, conformi ad una società che accelera continuamente.

A questo quadro possiamo aggiungere «l’imperativo del rimanere sempre connessi»<sup>28</sup>, imperativo capace di frammentare l’attimo presente così tanto da privarlo della sua durata. Non a caso i social network hanno costruito la loro forza proprio sull’istan-taneità del momento, sul successo immediato, sul consumo smodato di tendenze e

---

<sup>23</sup> Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, 189.

<sup>24</sup> I. PETRUZZI, *Schiavi del tempo. La folle corsa del mondo postmoderno. Riflessioni per una vita più umana, lenta e consapevole*, 22.

<sup>25</sup> A. CASONI, *L’adolescenza liquida. Una riflessione e revisione del concetto*, [www.iprs.it/ladolescenza-liquida/](http://www.iprs.it/ladolescenza-liquida/) 21 giugno 2017, (2 aprile 2022).

<sup>26</sup> «Un tratto significativo della cultura giovanile della nostra epoca è quello indicato da Cavalli come “destrutturazione temporale”, tipico di quei giovani che esitano di fronte alle scelte che rischiano di diventare irreversibili». A. CASONI, *L’adolescenza liquida. Una riflessione e revisione del concetto*.

<sup>27</sup> A. CASONI, *L’adolescenza liquida. Una riflessione e revisione del concetto*, [www.iprs.it/ladolescenza-liquida/](http://www.iprs.it/ladolescenza-liquida/) 21 giugno 2017, (2 aprile 2022).

<sup>28</sup> S. ALLIEVI, *Senza passato: la presentificazione degli orizzonti*, [stefanoallievi.it/anno/senza-passato-la-presentificazione-degli-orizzonti/](http://stefanoallievi.it/anno/senza-passato-la-presentificazione-degli-orizzonti/) 31 maggio 2019 (2 aprile 2022).

mode che cambiano in un click, ingabbiando i giovani contemporanei (ma non solo loro) in un vortice che ingoia fini e vincoli per spazzarli via. Gli smartphone, i tablet e i computer (tutti *device* che conosciamo bene), che li accompagnano giorno e notte, servono principalmente a far conoscere alla comunità virtuale quanto si sentono liberi «di agire in base alla preferenze del momento e alle contingenze della situazione»<sup>29</sup>.

Non possiamo certo negare che l'utilizzo di questi dispositivi abbia migliorato le condizioni di vita in Occidente con il progresso in ambito scientifico, d'altro canto però hanno generato, come dicevamo, un meccanismo che ha messo in crisi la società, facendola sprofondare nell'incertezza. Si lotta per trasformare il liquido in solido, ma questo contesto di modernità liquida, che ci ha privato di un tempo proprio, non contempla più la solidità (in qualsiasi ambito della vita umana).

In questo contesto, dominato da una concezione del tempo digitale, si rivela la società del consumo, che ci rende incapaci di poter godere dell'istante. L'acquisto di un oggetto si realizza per la felicità futura che questo contiene. La contraddizione sta nel fatto che, nel momento in cui l'oggetto può offrire la felicità, lo si deve cambiare con uno più moderno, dato che il primo è già obsoleto. [...] L'accelerazione costante e globale è diventata una caratteristica della nostra società del consumo. Un'accelerazione che, con altri aspetti, configura e condiziona la nostra vita, la cultura, il comportamento, i rapporti personali...<sup>30</sup>.

È la società della tirannia del tempo, la quale impone ritmi serrati di produzione ed efficienza. È la società che non conosce lentezza, segue il motto «chi si ferma è perduto» ed impone all'uomo la visione di una realizzazione piena e compiuta solo nel lavoro. Come macchine dobbiamo produrre, consumare e ottenere risultati velocemente. «Forse per questo ai giovani costa tanto leggere e scrivere, perché sono attività lente in cui ciò che apprendiamo si avvicina e si allontana man mano che il tempo passa, e ciò avviene lentamente»<sup>31</sup>.

È questa l'era della tecnica, del post-moderno, del liquido, dell'ineffabile e del relativo. L'era della tecnica comporta e rimanda al tempo delle macchine, matematizzato e, secondo alcuni, accelerato. In questo tempo siamo incapaci di oziare e rimanere fermi senza fare nulla, poiché niente è più importante del "saper fare", trascurando completamente il "saper essere". È proprio questo che caratterizza la «sindrome consumista»<sup>32</sup> di Bauman; qui gli spazi sono vuoti di significato e le persone sono in balia

---

<sup>29</sup> A. CASONI, *L'adolescenza liquida. Una riflessione e revisione del concetto*, [www.iprs.it/ladolescenza-liquida/](http://www.iprs.it/ladolescenza-liquida/) 21 giugno 2017, (2 aprile 2022).

<sup>30</sup> J. DOMENECH FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, La Scuola, Brescia 2011, 33-34.

<sup>31</sup> *Ivi*, 36.

<sup>32</sup> «La sindrome consumista, cui la cultura contemporanea si abbandona sempre di più, è incentrata su un netto rifiuto del valore della dilazione, del rinvio della soddisfazione, su cui si fondava la società dei produttori o produttivista. Nella gerarchia ereditata dei valori autorizzati la sindrome consumista ha

del nuovo che avanza senza tregua. Ciò significa che non siamo in grado di orientare questa vita liquida verso un *telos* dato che l'avvento della tecnica lo ha inglobato nell'arte del consumare.

Possiamo osservare che

L'industrializzazione, intesa come meccanizzazione, avvicina il tempo umano al tempo delle macchine. Il dispositivo industriale è infatti un imperativo economico-temporale che deve conformare gli esseri umani al ritmo delle macchine, che adatta la vita umana al processo lavorativo e al funzionamento delle macchine. La vita dominata dal lavoro diventa allora una vita attiva, [...]. La vita, adattata al processo lavorativo delle macchine, conosce solo pause, intermezzi liberi dal lavoro in cui ci si riposa per rimettersi a piena disposizione del processo lavorativo<sup>33</sup>.

Che resta dunque del tempo umano se di umano ormai ha ben poco? Per tentare di dare una risposta a questa domanda è necessario interrogarsi profondamente su che ruolo gioca il tempo accelerato nel post-moderno, alla luce della sfida lanciata (come provocazione sì, ma soprattutto come tentativo di recupero dell'umano) dalla pedagogia della lentezza.

## 2. Riprendere tempo

In queste primissime pagine si è cercato di delineare un quadro sintetico del vivere nell'epoca post-moderna, per offrire alcuni spunti di riflessione.

Il compito di questo secondo paragrafo sarà quello di riflettere sulla dimensione temporale alla luce di una necessità impellente: chiedersi se e quando sarà possibile riappropriarsi della capacità di indugiare (andare in profondità), di soffermarsi sulle cose, aspetti che l'uomo ha accantonato per poter continuare a correre veloce. La nostra riflessione si muoverà allora lungo due sentieri: l'analisi del prodotto per eccellenza della post-modernità: il tempo cronologico, e l'urgenza di avere un fermo che lo decelererà in un contesto che di decelerazione sembra non volerne sapere.

---

detronizzato la durata in favore della transitorietà e ha posto il valore della novità al di sopra di quello della durata. Sarebbe naturalmente ingiusto e imprudente attribuire la responsabilità della situazione in cui si trova oggi la creazione culturale solo ed esclusivamente all'industria dei consumi. Quell'industria è ben inserita nella forma di vita che chiamo modernità liquida. Entrambe si trovano in sintonia reciproca e rafforzano vicendevolmente la presa sulle scelte che gli uomini e le donne del nostro tempo possono realisticamente fare. La cultura liquido-moderna non si considera più una cultura dell'apprendimento e dell'accumulazione, [...]. Essa appare piuttosto una cultura del disimpiego, della discontinuità e dell'«oblio». Z. BAUMAN, *Vita liquida*, 70-71.

<sup>33</sup> H. BYUNG-CHUL, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Vita e Pensiero, 106-107.

### 2.1. Un tempo governato dall'accelerazione: il kronos moderno

La spinta accelerativa che governa la nostra società, in virtù di una globalizzazione ormai diffusa e della rivoluzione tecnologica e digitale, come abbiamo considerato poc'anzi, produce un certo modo di percepire il tempo cronologico vissuto ed esperito come mero scorrere delle lancette.

Un approccio evoluzionistico-cronologico al tempo pervade in maniera sostanziale l'odierna concezione della vita. L'uomo contemporaneo – per lo meno quello di provenienza occidentale, il cui nichilismo temporale sconvolge in profondità tutte le altre culture – fa esperienza dell'eterno defluire del flusso del tempo. Esso, al modo di un'immane insensatezza, annienta tutto e non lascia nemmeno la traccia di un ricordo<sup>34</sup>.

Questo è ciò che sta succedendo oggi giorno nella nostra società permeata di un sempre maggior continuum temporale.

Il *kronos*<sup>35</sup> è il prodotto per eccellenza della modernità liquida. Qui esso occupa le nostre giornate mediante una grande quantità di attività e informazioni. Spesso, occupa anche il tempo libero. Sempre alla ricerca di una felicità data dall'accumulo di cose anziché dal trascorrere del tempo buono con chi si ama.

Dobbiamo capire che la vera ricchezza non è il denaro che accumuliamo e convertiamo in fugaci miraggi di felicità ma il tempo che ci resta in tasca a fine giornata. E che l'unico modo di guadagnare tempo è viverlo pienamente, con tutta la lentezza che merita. [...] Procedere col piede sull'acceleratore non fa vivere più a lungo e nemmeno in modo più denso<sup>36</sup>.

*Kronos* un tempo che scorre, non avanza<sup>37</sup>; nel senso che il cambiamento è sempre dietro l'angolo, sempre in divenire e sempre nuovo senza «una destinazione, un punto conclusivo, l'aspettativa di una missione da compiere»<sup>38</sup>. Questo perché è un tempo sottoposto al continuo mutamento che l'accelerazione produce, al nuovo che lascia indietro chi ad esso non si adegua e che ha eliminato dall'orizzonte fini e obiettivi da raggiungere nel lungo termine.

---

<sup>34</sup> K. APPEL, *Tempo e Dio. Aperture contemporanee a partire da Hegel e Schelling*, Queriniana, Brescia 2018, 10.

<sup>35</sup> «Chronos è il cambiamento permanente, il tempo che dura, che passa. Chronos è il dio che divora i suoi propri figli. Il tempo con Chronos non si ferma mai, è un tempo che segue il suo corso al margine degli eventi. Nella sua stessa natura sta il suo limite». J. DOMENECH FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 30.

<sup>36</sup> I. PETRUZZI, *Schiavi del tempo. La folle corsa del mondo postmoderno. Riflessioni per una vita più umana, lenta e consapevole*, 72.

<sup>37</sup> Cf. Z. BAUMAN, *Vita liquida*, 74.

<sup>38</sup> *Ivi*, 74-75.

È un tempo dal ritmo incalzante, veloce, frustrante perché non lascia spazio alla riflessione e al riposo, non lascia tempo per la vita contemplativa.

Ed è anche un tempo che, proprio per quanto detto fin qui, oggi è entrato profondamente in crisi, dato che, oramai lo sappiamo

l'accelerazione moderna ha ugualmente la sua causa nell'incapacità generale di terminare e concludere. Il tempo continua a precipitare perché non arriva mai al termine e alla conclusione, perché non è trattenuto da alcuna gravitazione temporale. L'accelerazione è dunque l'espressione della rottura di un argine temporale: non esistono più argini che regolano, articolano o ritmano il flusso del tempo, che possono contenere e trattenere il tempo<sup>39</sup>.

L'accelerazione, tuttavia, è solo uno degli aspetti visibili di questa crisi; vi è un altro importante fattore da prendere in considerazione. Come sostiene il filosofo contemporaneo Byung-Chul Han

L'odierna crisi del tempo risale ad una discronia che porta disturbi temporali e alterazioni differenti nella percezione del tempo. Al tempo manca un ritmo che gli dia ordine. Per questo va "fuori tempo". La discronia fa, per così dire, agitare il tempo. L'impressione che la vita acceleri deriva, in realtà, dalla sensazione di un tempo che si agita disorientato<sup>40</sup>.

Il filosofo coreano sostiene che la vera responsabilità della crisi del tempo sia la discronia, la quale altera la percezione che abbiamo del tempo. Il *kronos* risulta parcellizzato se non addirittura atomizzato e questo perché la mancanza di un ritmo che gli dia ordine lo rende ancora più veloce a tal punto da farlo scivolare via. Il riscontro lo possiamo trovare nel rifiuto prodotto dalla post-modernità di avere delle strutture solide, strutture d'ordine su cui appoggiarsi per tentare di curare questo tempo malato, cosa che funzionava nelle epoche storiche passate. Ma le cosiddette strutture, ossia, *le grandi narrazioni* (o metanarrazioni) a cui fa riferimento Lyotard (e che Byung-Chul Han riprende) – delle quali abbiamo parlato in apertura di capitolo – sono finite. Questa fine ha provocato una crisi temporale tale per cui «essa distrugge quella gravitazione temporale che riunisce passato e futuro nel presente. E senza riunificazione temporale, il tempo si frammenta»<sup>41</sup>.

Da qui si evince che il tempo è privato di una forza di gravità e perciò scorre incessantemente senza alcuna forma conclusiva<sup>42</sup>.

Mentre per Bauman il tempo sottostà alla liquidità prodotta dalla spinta accelerativa a cui la postmodernità non può sottrarsi, il fatto che il tempo scorra inesorabilmente deriva, per Byung-Chul Han, dalla mancanza di gravitazione temporale, la quale

---

<sup>39</sup> H. BYUNG-CHUL, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, 10.

<sup>40</sup> *Ivi*, 7.

<sup>41</sup> *Ivi*, 59.

<sup>42</sup> Cf. *Ivi*, 17.

priverebbe la vita di un ritmo che gli dia ordine. Egli fonda il tempo non più in un *telos* narrativo ultimo, bensì nell'istantaneità. Così facendo il tempo viene concepito, nella modernità fluida, solo ed esclusivamente come effimero. Byung-Chun Han sostiene che sia l'assenza delle grandi narrazioni a creare quella sensazione di incertezza e inquietudine che ben conosciamo, legata soprattutto al fatto che mancano orientamento e direzione, che manca il *telos* narrativo ultimo. Si tratta, quindi, solo di una accelerazione apparente (fatto non concepibile per Bauman); poiché nulla accelera davvero, tranne la percezione che abbiamo di eventi ed esperienze che, a causa della denarrativizzazione<sup>43</sup>, non vengono concatenati tra loro con ordine. Tutto ciò che viviamo ed esperiamo quotidianamente ci appare sempre accelerato, sempre nuovo e diverso, e dobbiamo rincorrerlo perché, mancando un fermo capace di concatenare gli eventi, (cosa che invece accadeva quando a fondamento della società si ergevano le grandi narrazioni) non abbiamo più la percezione «dell'esperienza della durata»<sup>44</sup>; pertanto si origina una crisi senza precedenti che si declina poi sul senso della vita stessa. Rimossa la durata delle cose, il tempo frammentato e atomizzato genera angoscia e paura di vivere il presente come tempo significativo, lasciando solamente incertezza. Interessanti e importanti sono le parole che Byung-Chul Han spende a sostegno di ciò che stiamo analizzando, parole che possono davvero illuminarci:

In mancanza di un simile fermo, oggi non è facile per la vita trovare il suo passo. La dispersione temporale le toglie equilibrio. Essa *si agita*. Non esistono più ritmi e cicli sociali stabili che possano alleviare la nostra gestione del tempo. [...] La mancanza di direttive temporali non ci porta affatto a una maggiore libertà, ma a una perdita di orientamento. La dispersione postmoderna del tempo è una delle conseguenze di un mutamento di paradigma che non può essere ricondotto soltanto all'incremento dell'accelerazione dei processi vitali e produttivi<sup>45</sup>.

Possiamo tuttavia affermare con forza che anche questa odierna crisi (della quale l'accelerazione e la disconnessione sono la manifestazione visibile e tangibile) può portare molto frutto quando, e se, viene vissuta come tempo significativo e propizio, come *kairos*. Quando ci si arma di coraggio per affrontare la notte buia, allora arriva la luce. La crisi deve essere occasione di riflessione volta al cambiamento. È promessa e possibilità; è opportunità per ri-creare sé stessi e per uscire dall'epoca dell'affanno, epoca

---

<sup>43</sup> «la denarrativizzazione produce un movimento privo di orientamento e direzione, un agitarsi indifferente all'accelerazione. La soppressione della tensione narrativa comporta che gli eventi, non essendo più incanalati sul binario narrativo, si agitano senza direzione». C. PIZZATI, *Non siamo solo "phono sapiens"*. Intervista a Byung-Chul Han, in «La Repubblica», 5 febbraio 2022, 43.

<sup>44</sup> *Ivi*.

<sup>45</sup> *Ivi*, 41.

senza profumo come afferma Byung Chul Han<sup>46</sup>. La crisi è, semplicemente, tempo buono che irrompe con forza e sconvolge il tempo cronologico; è condizione necessaria affinché l'uomo si realizzi pienamente. Perché «è la natura di ogni crisi far sorgere nuova vita dalle ceneri»<sup>47</sup>. Senza la crisi l'uomo contemporaneo corre il rischio di farsi dominare dal tempo delle macchine per diventare anch'egli oggetto di calcolo. La crisi, vera ricerca interiore, ci fa scuotere dall'oblio dell'incertezza e ci permette di guardare al futuro con speranza.

## 2.2. Le cose accelerano perché non hanno un fermo<sup>48</sup>

Nelle pagine precedenti si è descritto lo status di crisi in cui vige il nostro tempo, proprio a causa dell'accelerazione e della discronia che caratterizzano il post-moderno (o la modernità liquida). La frenesia (sensazione che si rafforza sempre più man mano che le cose e gli eventi passano, accelerano senza fermarsi e consolidarsi per diventare esperienza<sup>49</sup>) che concerne il vivere d'oggi ha eliminato, come si accennava, il senso del limite; provocando così incertezza e discontinuità dato che, in mancanza di un limite (ovvero di un fermo) che funga da *telos* ultimo alla vita umana, quest'ultima si ritrova in balia del modello di felicità dato dai mercati finanziari, successo e perfezione, consumo e godimento nel presente, con l'effetto immediato dell'eliminazione di ogni fragilità e precarietà che il senso del limite<sup>50</sup> comporta.

Non possiamo non soffermarci a pensare al fatto che il rifiuto di tale limite, o meglio il rifiuto di un *telos* narrativo (soggiacente al limite) che orienta e dà senso alla vita sia proprio derivato dalla mancanza di un fermo. Ciò avvia quella catena di eventi incapaci di

---

<sup>46</sup> L'autore intitola il suo libro «*Il profumo del tempo*» perché, mediante la sua riflessione, vuole restituire al tempo il suo profumo, che sa di memoria e ricordo, lentezza e stabilità. Come l'orologio usato nell'antica Cina, nel quale l'ora viene scandita da uno specifico incenso bruciato che cambia profumo alla fine di ogni ora. Ciò che rimane nell'aria è una fragranza speciale sospesa nel tempo e nello spazio, per aprire alla felicità.

<sup>47</sup> I. PETRUZZI, *Schiavi del tempo. La folle corsa del mondo postmoderno*, 100.

<sup>48</sup> Cf. H. BYUNG-CHUL, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, 32.

<sup>49</sup> Cf. *Ivi*, 32-34.

<sup>50</sup> A tal riguardo è bene ricordare che il limite è uno dei tratti che connota l'identità umana. Senza il limite non vi è confronto con l'alterità, desiderio di uscire da sé per andare verso l'altro (o Altro) e in questo modo conoscere e definire sé stessi appunto attraverso l'altro che, alla stessa maniera esce da sé e a noi si apre. La parola limite rimanda, etimologicamente, a due termini latini che sono: *finis* (indica il perimetro, il contorno di ciò che è contenuto) e *limen* (indica la soglia che è ciò che apre). In questo senso il confine è tale perché fa sporgere su di una realtà ulteriore. I limiti di una persona sono *finis* perché delimitano la sua condizione "finita", ma sono anche *limina*, nel senso che in ragione della libertà propria dell'uomo sollecitano il continuo oltrepasamento etico, quello che fa diventare migliori. Cf. G. MARI, *Educazione come sfida della libertà*, Editrice La Scuola, Milano 2013, 36-38.

consolidarsi in abitudini e procedure (riprendendo quanto detto in apertura al capitolo) tipicamente privi di una durata, che caratterizzano il postmoderno. «La colonizzazione del tempo quotidiano è stata accompagnata da una penalizzazione costante della lentezza, della calma o della pazienza, che sono diventati atteggiamenti poco apprezzati»<sup>51</sup>. Atteggiamenti di cui dobbiamo riappropriarci per poter uscire dalla discronia del tempo attuale e riscoprire la bontà di un tempo più lento, un tempo che salva.

### 3. Il dono di un tempo decelerato: il *kairòs*

Siamo giunti dunque al passaggio più importante. Si è fin qui solo accennato all'urgenza di un tempo decelerato, più ordinato, più contemplativo e meno liquido. Un tempo che sappia ridare all'uomo la capacità di godere (non nel senso utilitaristico e consumistico quale è stato inteso) di esso come tempo propizio e opportuno, lento. Abbiamo visto le aporie prodotte dalla spinta accelerativa che caratterizza il post-moderno, nel quale, è utile ribadirlo,

la società dei consumi non può che essere una società di eccesso e di sperpero – e per ciò stesso di ridondanza e scarto a piene mani. Quanto più fluidi sono gli scenari in cui si agisce, tanto maggiore sarà il numero degli attori che hanno bisogno di tanti oggetti di consumo potenziale per poter tenere il piede in più staffe e assicurarsi contro gli scherzi del destino (ribattezzati in gergo sociologico, “conseguenze impreviste”). Tale eccesso, tuttavia, acuisce l'incertezza delle scelte, che si sperava grazie ad esso, se non di risolvere, almeno di attenuare o disinnescare, e dunque non è mai abbastanza eccessivo. La vita dei consumatori è una sequenza infinita di prove ed errori. La loro è un'esistenza di sperimentazione continua: ma nessun *experimentum crucis* può introdurli in una regione di certezze della quale esistano mappe e segnalazioni affidabili<sup>52</sup>.

Si crede infatti che solo uno stile di vita consumistico e utilitaristico garantisca la felicità. Sono interessanti le considerazioni di Bauman al riguardo: «Tutti gli esseri umani sono, e sono sempre stati, dei consumatori, e l'interesse dell'uomo per il consumo non è una novità. Di sicuro precede l'avvento della modernità in versione liquida»<sup>53</sup>. La novità consiste nel fatto che «il consumo individuale avviene nel contesto di una società di consumatori»<sup>54</sup>. Una società di consumatori costantemente alla ricerca di un qualcosa che appaghi il disperato (ma momentaneo) bisogno di essere felici e che possa recare piacere. Con forza il Santo Padre pone l'accento sulla questione denunciando

---

<sup>51</sup> J. DOMENECH FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 30.

<sup>52</sup> Z. BAUMAN, *Vita liquida*, 94-95.

<sup>53</sup> *Ivi*, 92.

<sup>54</sup> *Ivi*.

come l'uomo di oggi ricerchi tutto ciò che è sempre più veloce (e che quindi si può consumare in fretta), evidenziando che, «tuttavia si avverte una disperata necessità di calma, vorrei dire di lentezza»<sup>55</sup>.

La lentezza è auspicata in quanto occasione per rallentare, per riflettere. «Serve per pensare, per guardarsi intorno, per dedicarsi alle persone. Se prendiamo tempo migliora tutto: le relazioni, la cognizione, la qualità della nostra esistenza»<sup>56</sup>. La lentezza è proprio un tempo carico di eventi, di memoria e di attesa. È il *kairos*.

### 3.1. Il *kairos* nel post-moderno

Abbiamo in qualche modo già delineato i tratti caratteristici del tempo post-moderno. Dentro questo tempo liquido l'uomo rischia di perdersi dietro alle mode del consumismo, e lasciarsi sfuggire l'occasione di rallentare il ritmo della propria esistenza per cogliere l'avvento di un tempo diverso, più lento e contemplativo. Un tempo, chiamato *kairos*, «tempo della durata degli eventi»<sup>57</sup> portatore di attesa che si fa carico di un vissuto esperienziale proprio di ciascuno di noi. Possiamo dire che è un tempo soggettivo in quanto vissuto dalle persone quotidianamente, pieno di attesa poiché si apre alla finitezza umana e alla temporalità dell'essere nella promessa del futuro<sup>58</sup>. Non a caso l'attesa è costitutiva per l'umano perché

Il vero tempo del soggetto è caratterizzato da richiami, anticipazioni e riferimenti, cioè da un futuro anticipato. Esattamente come il soggetto reca in sé un'eccedenza rispetto a ogni oggettivizzazione, il tempo soggettuale rimanda a un resto non più immediatamente rappresentabile<sup>59</sup>.

Ed è proprio in questo resto che troviamo il *kairos*.

«*Kairós* è il tempo dell'occasione, il momento presente determinato da una qualità, il tempo di godere»<sup>60</sup>. Il *kairos* è quel tempo che sa di dono, di incontro personale e di cura. Esso non subisce le leggi fisico-matematiche del tempo cronologico, né si lascia governare dall'accelerazione. Quando si arriva a casa la sera stremati dal lavoro, lì si può incontrare il *kairos*. Nella possibilità di fermarsi a riflettere sulla giornata quasi giunta al termine, soprattutto sul modo in cui l'abbiamo condotta, valutando se ci siamo lasciati travolgere dalla forza del *time is money*, incalzati dalla misura che

---

<sup>55</sup> PAPA FRANCESCO, *La mia scuola*, a cura di F. DE GIORGI, Libreria Editrice Vaticana - Editrice La Scuola, Città del Vaticano 2014, 53.

<sup>56</sup> J. DOMENECH FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 29.

<sup>57</sup> *Ivi*, 30.

<sup>58</sup> Cf. K. APPEL, *Tempo e Dio. Aperture contemporanee a partire da Hegel e Schelling*, 70-76.

<sup>59</sup> *Ivi*, 204.

<sup>60</sup> J. DOMENECH FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 30.

valorizza la quantità dei momenti piuttosto che la loro qualità<sup>61</sup> o se, magari per poco, siamo usciti da noi stessi e dalla nostra frenesia.

È soprattutto l'incontro con gli altri che permette al *kairos* di irrompere nel *kronos* e di decelerarlo.

L'incontro sottolinea la storicità, segnala la valenza dell'*hic et nunc*: è in un tempo e in uno spazio preciso, è nel qui e non altrove, è nell'ora e non altrimenti che esso avviene; l'incontro si realizza in situazioni in cui si è soggetti ad alcuni condizionamenti, si respirano certe sfumature emotive, si è radicati in una data fatticità. La storicità dell'incontro sollecita l'attitudine a maturare la presenza di fronte alle situazioni<sup>62</sup>.

Ed è proprio nella storicità dell'incontro che si apre all'uomo la possibilità di riscoprire la propria e altrui dignità personale e identitaria, nel rispetto di un'alterità con la quale si entra in relazione. Tale incontro e dialogo con l'altro (ma soprattutto con l'Altro) vengono promossi proprio grazie al dispiegarsi del *kairos* nella quotidianità di ciascuno, laddove molte volte facciamo l'esperienza di un tempo che pare sottrarsi costantemente, rimanendo sempre ineffabile<sup>63</sup>.

Non possiamo trascurare il fatto che oggi la modernità liquida ci voglia sciolti da ogni legame, privi di vincoli e liberi dall'incontro con gli altri; questo perché l'istituzione di una relazione prevede una durata, una progettualità e un fine governati da un ordine e uno scopo che sappiamo essere, attualmente, rifiutati. Perciò l'altro non è più il luogo dove il *kairos* può risiedere<sup>64</sup>, ma rischia di essere, come già abbiamo sottolineato, un ulteriore oggetto da consumare. Al contrario, l'alterità aiuta a comprendere chi siamo e chi vogliamo essere in un'epoca in cui vige molta incertezza e precarietà identitaria. «La persona c'è dove vi è una risposta all'appello dell'altro e, fondamentale, dell'Altro»<sup>65</sup>.

La dimensione dell'incontro connota il *kairos* di «una prospettiva concreta, in una dimensione esistenziale costitutiva della persona»<sup>66</sup>.

### 3.2. Un tempo più lento è un tempo che salva

Il *kairos* ci chiede di rallentare, di imparare a dare nuovamente valore alle scelte che compiamo ogni giorno e a soffermarci sulle cose. È un tempo connotato di senso etico, portatore di valori universalmente condivisibili, quali ad esempio l'amore per il prossimo, il dono e il sacrificio di sé, la cura per la casa comune, e di significato

---

<sup>61</sup> Cf. *Ivi*, 33-35.

<sup>62</sup> A. AUGELLI, *In Itinere. Per una pedagogia dell'erranza*, 126.

<sup>63</sup> Cf. K. APPEL, *Tempo e Dio. Aperture contemporanee a partire da Hegel e Schelling*, 205.

<sup>64</sup> Cf. G. ANCONA, *Antropologia teologica. Temi fondamentali*, Queriniana, Brescia 2016, 160-163.

<sup>65</sup> *Ivi*, 160.

<sup>66</sup> A. AUGELLI, *In Itinere. Per una pedagogia dell'erranza*, 126.

religioso perché è un tempo connotato qualitativamente, che dà profondità, che dice la volontà di mettere ordine alla discronia e - come ricorda il filosofo Byung-Chul Han - permette, attraverso l'orientamento narrativo, di proteggere dalla frammentazione e dalla dispersione della mera sequenza di eventi senza senso. In questo modo si ha un fondamento narrativo in grado di rispondere alla crisi narrativa, capace di «riancorare il tempo, nel dotarlo di una significatività, di un nuovo fermo, nell'inserirlo nuovamente in un binario storico, in modo tale che non si disperda in una successione di eventi vuota di senso e sempre più accelerata»<sup>67</sup>. Solo così «l'esistere autentico dispone, per così dire, sempre di tempo»<sup>68</sup>.

Allora, anche se, il prodotto più ampio e noto della fine della narrazione resta il tempo frammentato e discontinuo, recuperare la narrazione vuol dire aprire lo sguardo al dono che porta con sé, ovvero la lentezza.

Essa, inaugura una dimensione del tempo che possiamo definire escatologica. L'«*eschaton* non significa l'irruzione storica dell'eternità nel tempo, nel senso di una brusca fine del tempo cronologico»<sup>69</sup>, ma di un tempo occupato da un *telos* (che per il credente è Dio) che orienta la vita umana rimettendo al centro l'importanza della lentezza permettendo di gustarla (la vita) nel modo giusto. Senza accelerazione. Senza liquidità. È il tempo che ci mostra la Bibbia, un tempo lineare che non va verso la fine, ma verso il fine. Non si tratta della minaccia di una fine ma della speranza del fine. E questa speranza si è incarnata in Gesù Cristo; colui che rimane fedele alle promesse del Padre e si fa uomo per incontrare l'uomo; infatti, nell'incarnazione emerge un tratto caratteristico di Dio, che è quello del prendersi cura. Il *kairos* è un tempo salvato, compiuto, qui e ora. Non più l'idea che ci sia una scadenza, un termine del tempo ma, grazie all'incontro con Cristo, mediante la sua Parola, è un tempo che si compie sempre, ogni giorno e, soprattutto, ogni volta che l'uomo si pone in atteggiamento di ascolto e di accoglienza. Libero dal tic-tac delle lancette dell'orologio, il sempre dell'incontro con Cristo si potrà attuare concretamente nella nostra vita se e quando ci libereremo dell'ossessione per le mille occupazioni quotidiane da portare a termine per mettere al centro l'incarnazione come evento salvifico volto a «riscattare il tempo creaturale degli eventi dalla dittatura cronologica delle scadenze»<sup>70</sup>. È un sempre che ha il sapore del tempo di Dio poiché in esso vi è redenzione.

*Questa redenzione affettivamente rivolta al tempo creaturale, infatti, è l'esteriorità liberamente rivelata dell'intimità di Dio, nella quale incessantemente si genera e ri-genera il tempo dell'amore della vita, come deve essere. Partecipare a questo movimento del*

---

<sup>67</sup> H. BYUNG-CHUL, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, 75.

<sup>68</sup> *Ivi*, 76.

<sup>69</sup> K. APPEL, *Tempo e Dio. Aperture contemporanee a partire da Hegel e Schelling*, 13.

<sup>70</sup> *Ivi*, 228.

tempo di Dio è il *kairos* della fede nell'epoca in cui il nichilismo della cronaca tiene il posto alla fine della storia<sup>71</sup>.

Significative queste parole di Pierangelo Sequeri in chiusura all'opera di Appel «*Tempo e Dio*»; parole che testimoniano la difficile e controversa tematizzazione della questione.

Nella sua complessità il *kairos* si connota per essere appunto dono da accogliere in tutti gli ambiti della vita umana. Soprattutto in educazione, dove emerge prepotentemente l'urgenza di rallentare per «restituire agli apprendimenti il ritmo adeguato»<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> *Ivi*, 231.

<sup>72</sup> J. DOMENECH FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 10.

## Educare alla lentezza

---

### 1. La situazione pandemica mondiale

Nel primo capitolo abbiamo visto come i temi dell'accelerazione e della disconnessione (che caratterizzano il tempo post-moderno) governino il modo di vivere e, di conseguenza, di pensare il tempo oggi, e come si auspichi l'esistenza di un tempo decelerato e lento che possa ancora essere in grado di ri-orientare le nostre vite verso un orizzonte che abbia senso e consistenza.

Nel presente capitolo si cercherà di valorizzare questo tempo lento all'interno dell'ambito educativo, ambito nel quale la spinta accelerativa ha raggiunto vertici altissimi, per approdare poi, nel terzo capitolo, dentro la realtà della *slow school* nella specifica proposta offertaci dalla pedagogia della lumaca.

L'epoca in cui viviamo, come si è evidenziato, viene definita «epoca dell'affanno» o «modernità liquida»<sup>1</sup>. Quando si analizza la società liquida, è fondamentale tenere in considerazione che

Le dinamiche generali, che pervadono la società globale economica e digitale contemporanea, stravolgono l'orizzonte etico-valoriale di riferimento e causano un vero e proprio mutamento antropologico che pone la persona in una condizione di precarietà esistenziale e ontologica. Il continuo essere alla ricerca di qualcosa di nuovo induce i giovani del nostro tempo a vivere un senso di perenne solitudine. Come afferma Bauman, ciò accade nonostante la dinamicità intrinseca alla vita stessa in quanto l'orizzonte etico-valoriale di riferimento si presenta come una ruota in movimento preda del relativismo valoriale e della liquidità dei valori che non riescono a definire specifici orizzonti di riferimento e di senso<sup>2</sup>.

Soggetto sottinteso e sottovalutato di questo relativismo valoriale non può essere altro se non il tempo, il quale viene concepito come una folle corsa senza direzione che produce alienazione<sup>3</sup>. Folle corsa che, nell'ultimo biennio, ha subito uno stop non programmato.

---

<sup>1</sup> Z. BAUMAN, *Vita liquida*, 6.

<sup>2</sup> A. FABIANO, *Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia. Lo sviluppo umano tra Capability Approach e digitale*, in «Formazione e insegnamento» 19 (1/2021), 188.

<sup>3</sup> Cf. I. PETRUZZI, *Schiavi del tempo. La folle corsa del mondo postmoderno*, 15.

La realtà dei fatti dice che l'esperienza vissuta dalla comunità mondiale (a partire dal 2020) è quella di una situazione pandemica che ha costretto ciascuno di noi a rallentare la propria corsa fino a fermarsi. Talvolta, dai governi nazionali, è stata messa in atto una chiusura nazionale forzata, nota ormai come *lockdown*. E, respirando per la prima volta il profumo di un tempo decelerato, abbiamo riscontrato che il mondo attuale è dominato da «un'indifferenza di comodo, fredda e globalizzata, figlia di una profonda disillusione che si cela dietro l'inganno di una illusione: credere che possiamo essere onnipotenti e dimenticare che siamo tutti sulla stessa barca»<sup>4</sup>. Queste parole di Papa Francesco rilevano l'opportunità velata portata dalla pandemia: l'occasione di rallentare il ritmo frenetico della vita (poiché costretti a rimanere fermi) al fine di riflettere sulla bontà che un tempo più lento può effettivamente generare nella quotidianità di ciascuno.

Cercheremo ora di condurre la ricerca attraverso il riferimento ad un momento significativo della nostra vita (quello proprio del *lockdown* forzato) con l'obiettivo di focalizzare l'attenzione sulle ricadute (positive e/o negative) avute in ambito scolastico. Tale esercizio servirà a riscoprire il gusto vero del tempo vissuto a, nella, e per, la scuola poiché anch'essa, come altre istituzioni, ha subito il paradigma liquido.

### 1.1. *Vite in lockdown*

A partire da marzo 2020 l'Italia ha vissuto per alcuni mesi una situazione di stasi totale tanto che, a distanza di due anni, possiamo affermare con acclamata serenità che

la situazione emergenziale imposta dalla pandemia di Covid-19 ha avuto notevoli ripercussioni nel nostro Paese, non solo a livello sanitario ed economico ma anche sul piano sociale e con inevitabile e significativo impatto sul sistema d'istruzione e formazione<sup>5</sup>.

Le ripercussioni di cui sopra si sono fatte sentire notevolmente sul piano relazionale. L'uomo moderno ha sviluppato una capacità emotivo-affettiva debole e liquida poiché retta su logiche legate al mercato economico-finanziario, di uso e consumo, con la promessa di «una vita con meno disagi e svantaggi, una vita priva di preoccupazioni»<sup>6</sup>; promessa caratterizzata da *habitus* utilitaristici che ci spingono verso una vita frenetica e carica di impegni, specie se il mantra quotidiano: "il tempo è denaro" fugge via da ogni confronto con una realtà che talvolta spaventa per quanto è diventata liquida.

Anche l'occasione di rallentare e concedersi del tempo per il riposo e la cura verso i propri cari, in questo tempo di pandemia, è stata, con il passare dei giorni, soppiantata dall'ansia di una busta paga che a fine mese non sarebbe arrivata o l'angoscia per

---

<sup>4</sup> FRANCESCO, lett. enc. *Fratelli tutti*, 3 ottobre 2020, n. 43.

<sup>5</sup> M. DE ANGELIS - M. SANTONICOLA - C. MONTEFUSCO, *In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace* in «Formazione e insegnamento» 18 (3/2020), 68.

<sup>6</sup> Z. BAUMAN, *Meglio essere felici*, Castelvechi 2017, 9.

non riuscire ad avere abbastanza dispositivi elettronici a cui figli e consorti potessero collegarsi per lavorare da casa. La pandemia ci ha fatto scoprire parole nuove d'uso internazionale come *lockdown*, *smart working* a cui aggiungiamo gli ormai noti acronimi DaD (didattica a distanza) o DiD (didattica integrata digitale).

Piazze vuote, negozi chiusi e ristoranti aperti solo per consegne a domicilio: siamo stati obbligatoriamente costretti a mettere in pausa la vita così come eravamo abituati a condurla e, tuttavia, ci siamo ritrovati incapaci di stare fermi, di aspettare e avere pazienza. A causa di ciò, il tempo del *lockdown* è apparso ai nostri occhi come un tempo sospeso<sup>7</sup>. Un tempo che pensavamo continuasse a scorrere secondo le lancette dell'orologio e che invece, per un po', si è fermato, provocando a prima vista più panico che gioia. «Ore e giorni non sono di certo scomparsi in questo periodo, ma sono appunto sospesi, perché passano senza portare da nessuna parte, si ripetono sempre uguali»<sup>8</sup>. Con il ripetersi di giorni tutti uguali si è cercato di riempire il vuoto lasciato da serrande chiuse o cartellini non timbrati con attività che potessero, in qualche modo, riportare il sorriso su volti stanchi. A lungo andare però, lo stare a casa e in famiglia non è bastato più. La spinta accelerativa legata al consumismo ha ripreso a scorrere più veloce di prima e le lancette dell'orologio sono ripartite alquanto rapidamente. Di quel tempo sospeso non vi è più traccia perché quel tempo sospeso è durato (si fa per dire) anche troppo. Rimane soltanto la voglia che il tempo del mondo torni ad essere quello di sempre, in continua trasformazione, per non rischiare di ritrovarsi nelle condizioni di dover prendere in mano la propria vita e ripensarla senza quelle logiche consumistiche che per un breve periodo si erano attenuate.

### 1.2. Anche la scuola si è fermata

Con l'avvento della pandemia e il *lockdown* forzato, la scuola si è dovuta fermare ed è arrivata la didattica a distanza, la quale è stata ritenuta dagli esperti sia una provvidenziale risorsa, che un ostacolo alla pratica di insegnamento tradizionale.

La DaD era stata introdotta nel marzo del 2020, in piena emergenza sanitaria, come una delle misure per far fronte alla diffusione del virus Covid-19. Si è trattato di una novità assoluta, perché mentre esisteva già la formazione a distanza per gli adulti, non era mai accaduto che la scuola si trasferisse armi e bagagli in un nuovo spazio, non più fisico, ma immateriale, non più reale, ma virtuale<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Cf. N. ZIPPEL, *Con le parole dei filosofi*, Carrocci, Roma 2021, 101.

<sup>8</sup> *Ivi*, 102.

<sup>9</sup> A. G. BALISTRERI - F. FAGIANI, *Solitudine digitale. DaD e Smart Working. Il futuro del digitale a scuola e al lavoro*, Asterios, Trieste 2021, 7.

In questa particolare circostanza, la scuola, grazie all'uso della DaD, è potuta entrare nelle case e nelle famiglie italiane, attraverso uno spazio virtuale<sup>10</sup>, facendo sì che la realtà fisica della classe venisse collocata in uno spazio altro e diverso rispetto a quello proprio delle aule e degli ambienti scolastici. Ciò ha richiesto una certa astrazione: spazio e tempo confluiscono in una area virtuale, chiamata ugualmente classe, all'interno di un ambiente familiare e casalingo. Nei mesi in cui la DaD è stata protagonista, si è capito che il suo utilizzo non si sarebbe interrotto con la fine del *lockdown* e che «la DaD è servita a sdoganare le tecnologie digitali [...] in modo da farle accettare anche con la didattica in presenza»<sup>11</sup> sapendo che «il digitale si sarebbe imposto anche nella didattica in presenza, cioè in aula»<sup>12</sup>.

Possiamo affermare che la DaD è stata, è e sarà, una sfida importante per la nostra scuola, alla luce dell'innovazione digitale che ne è seguita; scuola che è chiamata a farsi carico e che ha «il dovere culturale e istituzionale di riflettere sulle trasformazioni in atto, dedicando particolare attenzione alla crisi dei sistemi educativi»<sup>13</sup>. Per questa ragione «il prezioso soccorso della tecnologia durante i mesi di isolamento è stato considerato come una grande opportunità per cogliere le straordinarie potenzialità dell'insegnamento telematico»<sup>14</sup> anche se, in alcune circostanze, «aver confuso l'emergenza con la normalità, ha rafforzato la platea dei sostenitori convinti che la scuola moderna la facciano i computer e le lavagne connesse»<sup>15</sup>.

L'insegnante assume il ruolo di guida<sup>16</sup> all'interno della classe virtuale, rimodulando il proprio metodo di insegnamento frontale per adattarlo al nuovo contesto, facilitando i propri allievi nella ricerca e nella gestione di informazioni tratte dalle risorse digitali. Egli ha il compito di gestire, soprattutto, la comunicabilità, non più diretta ma mediata da uno schermo, e, tuttavia, di continuare a curare e a promuovere la relazione educativa in un tempo e in uno spazio ora virtuali.

D'altro canto, però, le difficoltà e le criticità rilevate sono state piuttosto notevoli.

La ricerca nazionale sulle modalità di didattica a distanza adottate dalle scuole di ogni ordine e grado e dai singoli insegnanti nel periodo di sospensione dall'attività didattica

---

<sup>10</sup> Cf. *Ivi*, 5.

<sup>11</sup> *Ivi*, 12.

<sup>12</sup> *Ivi*.

<sup>13</sup> A. FABIANO, *Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia. Lo sviluppo umano tra Capability Approach e digitale*, in «Formazione e insegnamento» 19 (1/2021), 180.

<sup>14</sup> N. ORDINE, *Sprecare tempo fa bene: perdere un'ora al giorno aiuta noi e gli altri*, *Corriere.it/sette*, 2 ottobre 2020 (11 novembre 2021).

<sup>15</sup> *Ivi*.

<sup>16</sup> Cf. A.G. BALISTRERI - F. FAGIANI, *Solitudine digitale. DaD e Smart Working. Il futuro del digitale a scuola e al lavoro*, 23-27.

dovuta all'emergenza Covid-19, promossa dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD)<sup>4</sup> in collaborazione con le principali Associazioni Insegnanti e la partecipazione di ricercatori appartenenti a diverse università italiane, ha coinvolto 16.084 insegnanti di 1834 comuni italiani. Di questi, solo il 17,8% aveva già svolto attività di didattica digitale a distanza prima dell'emergenza Covid-19<sup>17</sup>.

Di seguito viene riportato un primo significativo feedback:

Molte sono state le criticità emerse (SIRD, 2020): i tempi dedicati all'apprendimento hanno ceduto il passo ai tempi per la gestione della classe virtuale; la maggior parte del tempo è stata dedicata alla riorganizzazione della didattica, alle modalità di valutazione ma anche alla gestione quotidiana degli ambienti di approfondimento quali ad esempio le difficoltà tecniche nei collegamenti e le interferenze dei genitori; [...] la DaD non ha favorito l'utilizzo di strategie didattiche diverse da quelle tradizionali in presenza e, anzi, duplicandone le metodologie di natura trasmissiva ne ha amplificato l'inefficacia. Spiegazioni in modalità sincrona e/o asincrona (video-lezioni), interventi successivi alla spiegazione, compiti a casa e studio individuale, sono state le strategie didattiche maggiormente utilizzate dai docenti per realizzare le attività di DaD<sup>18</sup>.

Inoltre, la gestione delle diverse ondate pandemiche si è dimostrata particolarmente impegnativa, anche perché

il Covid ci ha sorpresi tutti e senza differenze, sia le istituzioni con i dirigenti e i docenti, sia gli studenti con le loro famiglie. Ha dimostrato che non eravamo pronti ad affrontare il grado di complessità dei problemi di varia natura, gestionali, didattici, relazionali e sanitari, nati in questo periodo<sup>19</sup>.

Dobbiamo dedurre che la complessità della situazione ha sicuramente reso provvisoria l'intervento della DaD facendo sì che il corpo docente potesse impartire da casa propria le lezioni e così rispettare il programma nei tempi e nei modi consueti; tuttavia, si è ben presto riconosciuta la difficoltà di attuare la DaD con le stesse modalità e procedure che corrispondono alla didattica in presenza;

i sondaggi realizzati dopo le prime settimane di insegnamento a distanza hanno messo in luce molte criticità. Gli studenti segnalavano un sovraccarico di lavoro provocato da molti compiti e testi da studiare, senza una guida e una presenza adeguate da parte dei docenti.

I docenti, dal canto loro, avvertivano molta stanchezza per le ore di lezione realizzate davanti al computer e a una webcam. Da varie parti, inoltre, venivano segnalate disparità tra gli studenti nell'accesso alla rete<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> M. DE ANGELIS - M. SANTONICOLA - C. MONTEFUSCO, *In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace*, in «Formazione e insegnamento» 18 (3/2020), 68-69.

<sup>18</sup> *Ivi*, 69.

<sup>19</sup> D. GRZĄDZIEL, *Editoriale. La didattica al tempo del Covid-19*, in «Orientamenti Pedagogici» 68 (1/2021), 6.

<sup>20</sup> D. GRZĄDZIEL, *Editoriale. La didattica al tempo del Covid-19*, 6-7.

La scuola vive attraverso le persone che abitano i corridoi e le aule degli ambienti scolastici e, fermandosi, ha rischiato di non avere linee guida chiare su come valorizzare il tempo (e, di contro, anche lo spazio) abitato grazie alla DaD. Basti pensare alle conseguenze emotive e psicologiche vissute dagli studenti, i quali, sono stati costretti a stare a casa in compagnia di canali virtuali da usare come mezzi per lo studio o come vie di comunicazione e interazione con grandi quantità di lavoro individuale e nessun aiuto immediato da parte degli insegnanti. Anche se, si è constatato che l'utilizzo assiduo dei dispositivi è servito comunque ad insegnanti e alunni per incrementare le rispettive competenze digitali, con la possibilità di avviare una didattica integrativa e a supporto degli alunni stessi, capace di renderli «più protagonisti e più consapevoli dei processi di costruzione delle conoscenze»<sup>21</sup>, grazie ad una maggior partecipazione attiva.

Un'indagine condotta dall'Università degli Studi Roma TRE sotto la guida del Prof. Fiorucci Massimiliano<sup>22</sup> (rivolta a docenti, studenti e famiglie a campione nelle regioni Lombardia, Lazio e Puglia sul cambiamento del rapporto scuola-famiglia e sull'incidenza dei dispositivi sulle qualità della relazione docente-discente) ha messo in evidenza che

la scuola non è solo luogo di apprendimento, ma anche luogo di cura e di legami sociali. [...] La didattica a distanza ha delle potenzialità da affiancare e integrare alla didattica in presenza, ma va pensata progettata e costruita, riflettendo anche su come si apprende attraverso i nuovi media<sup>23</sup>.

Perciò è inevitabile, a partire dal quadro descritto, avviare una riflessione sull'educazione che sappia tenere conto delle trasformazioni anche e soprattutto alla luce dei cambiamenti portati dalla pandemia, proprio per promuovere la buona didattica, facendo tesoro dell'esperienza della DaD in situazione emergenziale per poi riproporla come supporto integrativo alla didattica tradizionale in presenza. In quest'ottica risulta fondamentale la formazione<sup>24</sup> congrua data ai docenti che, solo se adeguatamente formati, saranno in grado di arricchire il loro approccio alla didattica, dentro

<sup>21</sup> *Ivi*, 11.

<sup>22</sup> Per un approfondimento si veda lo studio condotto nell'articolo: G. CRESCENZA - M. C. ROSSIELLO, *La Pandemia come occasione storico-pedagogica per riflettere sul ruolo strategico e inclusivo dell'istruzione*, in «Formazione e insegnamento» 19 (1/2021), 447-457.

<sup>23</sup> *Ivi*, 449.

<sup>24</sup> Per un approfondimento del tema citato si veda: M. DE ANGELIS - M. SANTONICOLA - C. MONTEFUSCO, *In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace*, in «Formazione e insegnamento» 18 (3/2020), 67-77. A. FABIANO, *Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia. Lo sviluppo umano tra Capability Approach e digitale*, in «Formazione e insegnamento» 19 (1/2021), 179-191. E. NIGRIS - F. PASSALACQUA, *Accompagnare la scuola oltre l'emergenza: il dispositivo formativo di "Bicocca con le Scuole"*, in «Pedagogia oggi» 19 (1/2021), 28-34.

quel processo di insegnamento-apprendimento che ha come obiettivo ultimo (come vedremo) il bene dell'educando.

A ribadire l'importanza della questione, proprio in ordine alla variabile del tempo, risulta significativo il quadro descritto da Nuccio Ordine in un articolo apparso sul *Corriere della Sera* alle soglie della seconda ondata pandemica:

L'universo dell'educazione è uno specchio in cui si riflettono le contraddizioni della società. Così al culto della produttività e del profitto si aggiunge anche quello della rapidità. La velocità è diventata sempre più espressione della potenza sociale, dell'efficienza, dell'economizzazione del tempo. Rallentare, oggi, significa perdere tempo. Eppure, a riflettere bene, la conoscenza, le relazioni umane e il nostro rapporto con la vita hanno soprattutto bisogno di lentezza. [...] Prendere tempo non significa perdere tempo, ma significa, al contrario, guadagnare tempo, impadronirsi del proprio tempo. [...] Disconnettersi per rinunciare alla rapidità e all'urgenza, è un imperativo per riconquistare la libertà perduta e per relazionarsi agli altri e al mondo con più equilibrio, senza fretta, senza furia, senza nessun bisogno di precipitarsi<sup>25</sup>.

L'autore, poggiandosi sul fatto che l'esperienza della pandemia ha contribuito ad accelerare, usufruendo proprio di maggiori mezzi tecnologici, i processi di apprendimento, ribadisce quanto sia necessario oggi rallentare i ritmi in virtù del fatto che, a questi ritmi, la scuola non dovrebbe sottostare<sup>26</sup>. Essa non può diventare una realtà da viversi soltanto virtualmente, c'è bisogno di un ritorno graduale alla ricchezza della presenza, alla stabilità della relazione personale tra docenti e allievi e tra compagni di scuola.

Emerge chiaramente la consapevolezza di dover agire, proprio partendo dall'ambito educativo, sul piano della lentezza per far sì che l'economizzazione del tempo non diventi il criterio principale di una educazione volta esclusivamente alla produttività e al profitto.

## 2. Ripartire «spendendo del tempo» a scuola

Da quanto si evince, la spinta frenetica del sistema scolastico non si è arrestata durante la pandemia e ha visto il supporto fornito dalla didattica a distanza come provvidenziale e salvifico in un momento di totale stop. Spinta che comunque ha dato l'immagine di una scuola troppo veloce ancora implicata nelle logiche consumistiche e produttivistiche della società liquida. Quello che ne deriva è una situazione su cui riflettere, dato che:

---

<sup>25</sup> N. ORDINE, *Sprecare tempo fa bene: perdere un'ora al giorno aiuta noi e gli altri*, *Corriere.it/sette*, 2 ottobre 2020 (11 novembre 2021), 63.

<sup>26</sup> Cf. *Ivi*, 61-62.

l'infanzia ha fretta. Come fare, da educatori, perché i nostri bambini sviluppino un rapporto sano con il tempo? Perché sappiano gestire il tempo autonomamente? Perché non abbiano paura del tempo "vuoto"? Perché sappiano sostare nel tempo, "abitarlo", viverlo pienamente? Come fare perché non siano dipendenti da un mercato che inganna il tempo con "bisogni" e acquisti infiniti?<sup>27</sup>

Tante sono le domande che cercano risposta, che suscitano perplessità, incertezze, che spalancano orizzonti e sentieri inesplorati da poter percorrere insieme a scuola.

### **2.1. Una scuola troppo veloce**

Il tempo della pandemia ha svelato, in particolare, la fragilità dell'educazione scolastica per quanto riguarda il saper dare a ciascuno il proprio tempo. La velocità dietro tutti i dispositivi che utilizziamo anche per adempiere a compiti scolastici fa sì che ci si dimentichi il gusto di un apprendimento lento e personalizzato.

Nell'ottica di un tempo accelerato, si rischia di perdere di vista quelli che sono gli obiettivi primari per chi lavora nell'ambito scolastico, ovvero la fiducia dei propri allievi e la convinzione che tutti (nessuno escluso) abbiano potenzialità e capacità in grado di condurli verso un futuro promettente. Invece quando si è troppo presi dalla frenesia del fare

si rischia di allontanare e mortificare alunni e alunne che non ce la fanno a seguire i ritmi frenetici seguiti da insegnanti ossessionati di terminare i programmi, di assegnare abbondanti compiti a casa, di imporre prestazioni e sventolare batterie di esercizi, contenuti, nozioni, che imparati a memoria e ripetuti acriticamente portano a una valutazione sommativa numerica, non formativa, sottovalutando invece i processi di apprendimento, i progressi compiuti, le difficoltà incontrate, le opportunità da creare per poter superare gli ostacoli. Rallentare i ritmi di insegnamento con meticolosa attenzione, preparazione e rigore significa dedicare il tempo giusto all'individuazione delle esigenze dei discenti deboli e non, in maniera tale che tutti possano essere accompagnati, motivati e stimolati ad esplicitare le potenzialità positive insite in ognuno<sup>28</sup>.

Inevitabilmente si evidenzia quanta pressione raggiunga la scuola che è obbligata a seguire un tempo prestabilito, anche quando l'ora di lezione è finita e suona la campanella per andare a casa perché si sa già che ci saranno i compiti da fare e che forse mamma e papà non saranno lì per aiutarci.

Ecco dunque la ragionevolezza del rallentare a scuola. Ecco l'importanza di dare a ciascuno il proprio tempo. Ecco perché diventa fondamentale investire e spendere del tempo a scuola se si vuole ripartire, offrendo un modello di scuola che sia accessibile a tutti, sostenibile per tutti, amato da tutti.

---

<sup>27</sup> P. RITSCHER, *Slow school. Pedagogia del quotidiano*, Giunti, Firenze-Milano 2010, 107-108.

<sup>28</sup> *Ivi*, 6-7.

Sarà allora fondamentale azzerare la lunga corsa senza meta del tempo che viviamo a scuola (e fuori) per ricominciare a riflettere. Soprattutto adesso che occupiamo un tempo e uno spazio segnati da una pandemia inaspettata che ha fatto saltare gli schemi accelerati dell'uomo post-moderno. Viene da chiedersi quanto effettivamente si sia disposti a rallentare, dato che viviamo «in una società basata sul successo, sul guadagno e sul vincere, abbiamo mai riflettuto sull'importanza e sul valore pedagogico del perdere?»<sup>29</sup>.

Rallentare significa anzitutto riflettere. Sapere quale è il momento opportuno per farsi accogliere dal *kairos*, che, ricordiamo, è il tempo propizio, il tempo come dono. Solo separandosi dai legami che abbiamo con il *kronos* possiamo veramente recuperare il tempo giusto per ogni contesto, tentando di restituirlo alle persone<sup>30</sup>. È questo quello che contraddistingue la pedagogia della lentezza; restituire tempo (*kairos*) ai discenti e per farlo occorre riflettere su alcune strategie educative di rallentamento<sup>31</sup> mirate invece a farci guadagnare tempo (sempre rimanendo nell'ottica della lentezza). Parlando di strategie educative, e soprattutto di tempo guadagnato (nel perderlo), non possiamo non soffermarci su colui che è considerato, ad oggi, il padre della pedagogia moderna, ovvero Jean Jacques Rousseau.

Per quanto concerne la nostra tematica, nella sua celebre opera «*L'Emilio o dell'educazione*»<sup>32</sup>, Rousseau descrive un progetto educativo che vede come protagonista Emilio, un bambino (appositamente scelto con caratteristiche idonee alla società di quell'epoca) che viene accompagnato in ogni fase di sviluppo della sua vita (0-25 anni) da un pedagogo<sup>33</sup>. L'obiettivo che si prefigge Rousseau è uno solo: insegnare ad Emilio il mestiere della vita;

Prima che i genitori scelgano per lui una professione, la natura lo chiama alla vita umana. Ed io intendo insegnargli l'arte di vivere. Uscendo dalle mie mani, lo ammetto, egli non sarà magistrato, né soldato, né sacerdote; sarà innanzi tutto uomo: a tutti i doveri propri di un uomo egli sarà in grado di far fronte al pari di qualsiasi altro e, per quanto la fortuna possa fargli mutar condizione, egli si sentirà sempre al suo posto<sup>34</sup>.

La figura del pedagogo guida l'allievo nel rispetto dei suoi tempi e dell'età, considerando «l'uomo nell'uomo e il fanciullo nel fanciullo»<sup>35</sup>. Ma, per il nostro autore, ciò che regola l'educazione è proprio il paradosso «Non già di guadagnar tempo, ma di

<sup>29</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, EMI, Verona 2019, 34.

<sup>30</sup> Cf. J.D. FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 51-52.

<sup>31</sup> Cf. G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 33-34.

<sup>32</sup> Cf. J.J. ROUSSEAU, *Emilio o dell'educazione*, a cura di P. MASSIMI con un saggio di Claude Lévi-Strauss.

<sup>33</sup> Cf. J.J. ROUSSEAU, *Emilio o dell'educazione*, 6.

<sup>34</sup> *Ivi*, 14.

<sup>35</sup> *Ivi*, 73.

perderne!»<sup>36</sup>. Paradosso perché la negatività espressa dice, al contrario, una bontà, una cura e una pazienza (tutti aspetti positivi) con le quali ogni pedagogo, ogni educatore e ogni insegnante dovrebbe seguire passo dopo passo i propri allievi, senza affrettarne la crescita. Soprattutto diventa fondamentale che ci sia un tempo che possa essere un tempo di qualità, dove la qualità è anteposta alla quantità in quanto essa

è incompatibile con l'idea di *voler sempre di più*, è incompatibile con l'*accelerazione*, il *consumo indiscriminato*... La quantità è legata al piacere che gli eventi possono generare, se coltiviamo gli elementi più umani della nostra cultura e delle nostre relazioni personali e sociali. [...] La qualità acquista significato se sostituiamo lo slogan "il tempo è denaro" con il principio "il tempo è vita"<sup>37</sup>.

Ed è proprio valorizzare la qualità del tempo che sintetizziamo qui alcune strategie educative di rallentamento volte a finalizzare quel processo di riflessione auspicato dall'educazione alla lentezza e qui più volte richiamato come principale punto di partenza per un ripensamento delle pratiche educative nella scuola (in particolar modo alla luce dei numerosi cambiamenti messi in atto con l'utilizzo della DaD):

1. Perdere tempo ad ascoltare.
2. Perdere tempo a parlare insieme.
3. Perdere tempo nel rispetto di tutti.
4. Perdere tempo per darsi tempo.
5. Perdere tempo per condividere le scelte.
6. Perdere tempo per giocare.
7. Perdere tempo a camminare.
8. Perdere tempo per crescere.
9. Perdere tempo per guadagnare tempo<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> Ivi, 94.

<sup>37</sup> J.D. FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 53.

<sup>38</sup> «*Perdere tempo ad ascoltare*. Vogliamo insegnare imparando ad ascoltare e raccogliendo la cultura e le emozioni di ogni bambino. *Perdere tempo a parlare insieme*. Vogliamo parlare con i bambini e non solo dei senza preoccuparci di tagliare i tempi per essere sempre più produttivi. *Perdere tempo nel rispetto di tutti*. La vita di gruppo, la conoscenza reciproca e gli affetti nascono dall'ascolto dei tempi e dei ritmi di ognuno. *Perdere tempo per darsi tempo*. Ci piace seguire sentieri inesplorati, linee circolari, indirette, per scoprire e apprezzare le piccole cose. *Perdere tempo per condividere le scelte*. È importante organizzare a scuola, insieme ai bambini, zone di libertà, dove tutti possono sentire la responsabilità di ciò che hanno scelto. *Perdere tempo per giocare*. Il gioco libero permette ai bambini di esprimersi, di condividere le regole, di capire il mondo, di entrare in rapporto con gli altri. *Perdere tempo a camminare*. Passeggiare insieme ai bambini, muoversi a piedi, andare al ritmo dei nostri passi, aiuta a conoscerci di più e a vivere meglio in un territorio. *Perdere tempo per crescere*. Per prepararci al nostro futuro è necessario dare tutto il tempo e lo spazio al nostro presente. *Perdere tempo per guadagnare tempo*. Rallentare perché la velocità s'impara nella lentezza». G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 33-34.

Questi nove imperativi possono e devono fungere da linee guida per coloro che accettano la sfida dell'educazione lenta, in primis operatori sociali, educatori, insegnanti e dirigenti. Perché è proprio lì, a scuola, che vi è la necessità di «trovare il tempo giusto per ogni persona e, contemporaneamente, dedicare il tempo giusto ad ogni attività educativa»<sup>39</sup>. Riflettiamo dunque su come poter intervenire portando frutto nelle vite di chi si fida di noi e a noi si affida, prendendo per mano i nostri allievi e aiutandoli a scoprire il loro significativo posto nel mondo, affinché imparino a prendersi cura del mondo e di loro stessi<sup>40</sup>.

## **2.2. Riscoprire il valore della noia come otium**

Ai fini di un intervento educativo mirato, capace di far emergere il tempo giusto, è doveroso, giunti a questo punto, interrogarsi sulla considerazione che oggi si ha del tempo libero, tempo dedicato al dolce far niente. Dovrebbe essere un tempo di riposo e di gioco, specialmente quello vissuto dai bambini.

Spesso invece accade che (un po' perché si pensa di fare il loro bene e un po' perché risulta comodo a noi adulti) il tempo dei bambini sia troppo pieno, riempito di ogni attività pur di appagare quel timore di incapacità e improduttività che invade l'animo degli adulti. Come se lasciare ai nostri figli la libertà di dare sfogo alla loro creatività, alla loro fantasia e alla loro spontaneità quando giocano tra loro, o quando ci raccontano la giornata trascorsa a scuola sia uno spreco. A volte si ha come l'impressione di dover organizzare il tempo a tutti, soprattutto ai bambini, proprio per far rispettare anche a loro l'imperativo categorico del produrre ad ogni costo.

Tuttavia è chiaro che, se fin dall'infanzia occupiamo il tempo dei bambini con attività extra-scolastiche, essi cresceranno con la convinzione che bisogna fare tante cose (e magari tutte fatte bene) per essere felici, altrimenti il tempo che si vive risulta perso. Siamo lontani da qualsiasi forma di lentezza, specialmente quando parliamo di tempo pieno e di tempo occupato. Lo stesso dicasi dell'incapacità di affrontare momenti in cui un tempo lento esige solitudine e allontanamento dalla comunità (compresa quella virtuale) per coglierne il ritmo riflessivo.

È difficile, lo sappiamo, staccarsi da smartphone e tablet perché altrimenti non siamo più in sintonia con gli altri (o almeno questo è quello che l'impostazione sociale attuale ci fa credere).

Siamo soli, magari per pochi istanti, ma in realtà non lo siamo mai veramente e ciò fa sì che, quando la solitudine «si imporrà nella nostra vita, vuoi per una malattia, vuoi

---

<sup>39</sup> J.D. FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 82.

<sup>40</sup> Cf. FRANCESCO, lett. enc. *Fratelli tutti*, 03 ottobre 2020, n. 35.

per un abbandono, vuoi per la vecchiaia»<sup>41</sup> ci troveremo «balbettanti e disarmati»<sup>42</sup>.

Bisogna dunque armarsi di buone intenzioni, prendere le distanze da ciò che la società ci impone ed imparare a recuperare il valore di alcuni concetti che, nel corso del tempo, hanno avuto un importante significato educativo, tra questi la noia intesa come *otium*, come tempo libero da affanni e rigenerativo ed il significato di *scholè*.

Il termine ozio deriva dal latino *otium* e indica, in genere, l'atto di astenersi dalle occupazioni utili e dalle attività per un periodo più o meno lungo<sup>43</sup>. Per i latini *otium* era «il tempo libero dalle occupazioni della vita politica e dagli affari pubblici (cioè dai *negotia*), che poteva essere dedicato alle cure della casa, del podere, oppure agli studi»<sup>44</sup>. Distinto dal *negotium* che, invece, stava ad indicare un tempo dedicato alle attività tipiche degli affari, il termine è composto da *nec-otium*. Il fare che vi soggiace è negazione (*nec* = derivare da, negare) dell'*otium* e rimanda ad un ulteriore significato, precisamente rinvia al tempo per la creatività e all'uso sensato e nobile del tempo stesso<sup>45</sup>.

Il termine scuola deriva dal greco *scholè* che significa quiete, tempo libero, ozio; da qui si evince che la scuola è stata e dovrebbe ancora essere il luogo che nobilita l'*otium*, ovvero la creatività e la perdita di tempo intesa come guadagno di tempo in termini di arricchimento culturale e spirituale. La scuola dovrebbe allargare la dimensione umana non solo intellettuale dell'uomo<sup>46</sup>. Invece è diventata luogo di occupazione del tempo, con attività e azioni didattiche utili solo a riempire tutto il possibile per evitare che i discenti si annoino. Perché la noia viene intesa come improduttività ed è per tale motivazione che oziare, al giorno d'oggi, non è più concesso.

Si trascura il pensiero che la noia possa rimandare al silenzio, all'introspezione, all'ascolto, valore aggiunto nella quotidianità di ciascuno, perché capace di togliere il velo dell'io all'io stesso, di far conoscere l'uomo a sé stesso nel profondo, sciolto dai parametri frenetici della liquidità. Noia che può essere «un grande momento di verità, perché «permette momenti di pausa, di riflessione, di lucidità, di pensiero propri e non assunti dall'esterno»<sup>47</sup>.

Certo, dare spessore e consistenza a momenti di noia e solitudine può non risultare facile quando si è presi dalla frenesia del fare. Ma si tratta di un processo di

---

<sup>41</sup> L. MANICARDI, *Ritrovare il tempo, incontrare se stessi*, Edizioni Qiqajon, Magnano (BI) 2016, 8.

<sup>42</sup> *Ivi*.

<sup>43</sup> Cf. ENCICLOPEDIA TRECCANI ONLINE, *Ozio*, [treccani.it/enciclopedia/òzio in Vocabolario/](https://www.treccani.it/enciclopedia/ozio-in-Vocabolario/) (09 dicembre 2021).

<sup>44</sup> *Ivi*.

<sup>45</sup> Cf. L. MANICARDI, *Ritrovare il tempo, incontrare se stessi*, 12.

<sup>46</sup> Cf. PAPA FRANCESCO, *La mia scuola*, a cura di F. DE GIORGI, Libreria Editrice Vaticana - Editrice La Scuola, Città del Vaticano 2014, 13.

<sup>47</sup> PAPA FRANCESCO, *La mia scuola*, 17.

rallentamento del tempo necessario se si vuole prendere le distanze dal *kronos*. Niente di più o niente di meno di quello che propone la pedagogia della lentezza, come avremmo modo di constatare nel proseguo del seguente elaborato. Appare però chiaro, da quanto è emerso fino a qui, che è alquanto urgente recuperare quella sapienza che si nasconde dietro le parole *scholè* e *otium* poiché solo così saremo capaci di avere tempo e dare tempo altrimenti non saremo mai veramente in grado di «rieducarci ed educare gli alunni all’ascolto autentico e al silenzio, inteso proprio come tensione all’ascolto»<sup>48</sup>.

Per poter raggiungere questo obiettivo è necessario che educatori e insegnanti si mettano in discussione, capendo come poter uscire dalla quantificazione del tempo, ridare ad ogni discente la possibilità di riappropriarsi del tempo, valorizzare momenti di noia e ozio come momenti di creatività feconda sia a scuola che a casa.

Occorre smettere di vivere con l’ansia di non avere tempo e di non essere mai abbastanza efficienti, laddove «la vera mancanza di tempo non consiste dunque nel perderlo, ma nel fatto che il tempo ci perde. Il tempo si svuota, da esso non emerge alcuna gravitazione che vincola e riunisce»<sup>49</sup>. Con l’auspicio che l’intera comunità riesca a beneficiare dei frutti che solo l’educazione alla lentezza può portare, vale a dire calma, riflessione, noia e gioco inteso come creatività e spontaneità.

### 2.2.1. La Ludobiografia

Per favorire un tempo che valorizzi l’*otium* in grado di esprimere la creatività, si può utilizzare la ludobiografia: l’arte di raccontare e raccontarsi con il gioco.

«Raccontarsi per gioco coniuga la serietà al divertimento, richiede di entrare in gioco e di stare al gioco. Si tratta, con un buon lavoro ludobiografico, di facilitare la riflessione, orale o scritta che sia, e l’ascolto»<sup>50</sup>. Il gioco ludobiografico offre l’opportunità di dare spazio alla narrazione personale, di recuperare memorie passate per raccontarle attraverso un canale più lento, che permette di cogliere il fluido, il liquido, l’ineffabile, ovvero tutto ciò che il *kronos* moderno fa scorrere via sempre più frettolosamente, impedendo a tali memorie di consolidarsi e solidificarsi. Poiché oggi «siamo abituati a rincorrere il tempo – piuttosto che ad accoglierlo – siamo spesso in ritardo con il tempo, abbiamo sempre l’impressione di aver tralasciato qualcosa, di non poter arrivare al punto al quale ci si era prefissi di giungere»<sup>51</sup>; risulta facile considerare ciò che accade quotidianamente attorno a noi come eventi che «si

<sup>48</sup> G. ZAVALLONI, *A scuola dalla lumaca. Idee e proposte per un’educazione fatta a mano*, 49.

<sup>49</sup> H. BYUNG-CHUL, *Il profumo del tempo. L’arte di indugiare sulle cose*, 92.

<sup>50</sup> G. STACCIOLI, *Ludobiografia. Raccontare e raccontarsi con il gioco*, Carocci, Roma 2010, 14.

<sup>51</sup> *Ivi*, 16.

susseguono velocemente senza lasciare un'impressione profonda, senza diventare un'esperienza»<sup>52</sup>.

La questione è che il tempo viene percepito come qualcosa che corre veloce e che è in continua trasformazione perché manca una tensione narrativa. Ciò è dovuto al fatto che, avendo perduto l'ordine dato dalle grandi narrazioni (stando alla tesi di Lyotard, ripresa poi da Byung Chul Han – di cui abbiamo parlato all'inizio del primo capitolo), vi è in atto una detemporalizzazione narrativa<sup>53</sup>.

La narrazione non trova quel ritmo che consentirebbe uno *scambio armonico di lentezza e accelerazione*. Il ritmo narrativo presuppone infatti un tempo chiuso, mentre la frammentazione temporale non consente di raccogliere, di riunire gli eventi in una totalità chiusa, portando a salti e oscillazioni temporali. La massa disordinata degli eventi produce *sia l'accelerazione sia il rallentamento* del ritmo narrativo. Se gli eventi si affollano nel presente, la narrazione continua a precipitare senza fermo, se invece sfumano in un'indifferenza generalizzata, essa prende un'andatura pesante. La mancanza di controllo su quella massa fa perdere alla narrazione ogni orientamento e ogni ritmo e questo provoca non soltanto l'accelerazione, ma anche il rallentamento della narrazione. La detemporalizzazione porta alla scomparsa di ogni tensione narrativa. Il tempo narrato si scompone in una mera cronologia di eventi che assume la forma più di un'enumerazione che di una narrazione. Gli eventi non si condensano in un'immagine in sé coerente e questa incapacità di sintesi narrativa, ma anche di sintesi temporale, provoca una crisi di identità<sup>54</sup>.

Per questo motivo può essere interessante riconoscere la ludobiografia come modalità di recupero del carattere narrativo della memoria, perché veicola il desiderio di fermare il flusso ininterrotto degli eventi detemporalizzati, dando così alla disconnessione del tempo un ordine carico di quella tensione narrativa perduta in origine. In questo senso, la memoria ludobiografica è «la nostra voglia di elaborare, di rappresentare un'opera aperta, incompleta, orientata verso ulteriori approfondimenti e visioni, curiosamente stimolante per noi e per gli altri»<sup>55</sup>.

E la realtà cambia, il modo di percepire ed esperire il tempo cambia; l'attimo si ferma proprio grazie alla memoria ludobiografica, così è possibile recuperare quel senso profondo che dà estensione e profondità al tempo stesso.

---

<sup>52</sup> H. BYUNG-CHUL, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, 34.

<sup>53</sup> Cf. *Ivi*, 34-36.

<sup>54</sup> *Ivi*, 35-36.

<sup>55</sup> G. STACCIOLI, *Ludobiografia. Raccontare e raccontarsi con il gioco*, 25.

### 3. Mettersi in cammino insieme

Mettersi in cammino insieme, educatori ed educandi, famiglie e scuola nell'accogliere un tempo più lento, una sfida che la pedagogia della lentezza fa propria per affrontare le degenerazioni della nostra epoca.

Si tratta di intraprendere un viaggio capace di mettere in discussione ciò che siamo confrontandolo con quello che dobbiamo essere. Avere il coraggio di uscire dalla propria comfort zone per intraprendere una strada innovativa. Una strada dove poter ritrovare il gusto del divertimento, del saper essere sé stessi accompagnanti da sogni e speranze che, molte volte, l'accelerazione fa sparire. Bisogna abbracciare l'*homo viator*<sup>56</sup> che è in noi e lasciarci guidare dalla lumaca che, saggiamente, ci invita giorno dopo giorno a «fermarsi per riscoprire la bellezza delle cose, per accompagnare i ragazzi lungo le strade della creatività, per uscire dal virtuale e cercare il reale»<sup>57</sup>.

In questo paragrafo il viaggio intrapreso verterà sulla consapevolezza che vi è in corso una forte emergenza in ambito educativo; questo perché

con l'ingresso nei tempi liquido-moderni [...] l'antica saggezza ha perso il suo valore pragmatico e coloro che erano alle prese con l'apprendimento e la promozione dell'apprendimento noto con il nome di «educazione» hanno dovuto spostare la loro attenzione<sup>58</sup>.

Per insegnare ai giovani d'oggi a vivere questo tempo opportuno come le lumache (simbolo della pedagogia della lentezza) che, «per arrivare in cima ai ramoscelli impiegano il tempo senza misura degli esseri lenti»<sup>59</sup>; si invita a comprendere che educare alla lentezza non è solo un paradosso (come abbiamo visto citando la massima di Rousseau); è «conversione creativa»<sup>60</sup>, tale per cui ci si indirizzi verso «un'educazione inclusiva, una scuola per tutti»<sup>61</sup>.

---

<sup>56</sup> «La persona in cammino si caratterizza, dunque, come colei che risponde attivamente al divenire del suo esserci e della realtà circostante. Non è assoggettata dai cambiamenti, non si pone supinamente rispetto ai mutamenti, ma li assume coscientemente, a volte assecondandoli, altre volte contrastandoli. L'essere in movimento proprio del soggetto può essere sì una dimensione innata, ma è rielaborata e fatta propria, assunta responsabilmente». A. AUGELLI, *In Itinere. Per una pedagogia dell'erranza*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia 2013, 37.

<sup>57</sup> D. GUALDI, *La pedagogia della lumaca e la vita iperconnessa*, in S. FENIZI - I. LOMBARDINI - A. TASSINARI, *Intrecci. I quaderni della lumaca*, vol. I, Fulmino Edizioni, Rimini 2016, 12.

<sup>58</sup> Z. BAUMAN, *Conversazioni sull'educazione*, a cura di R. MAZZEO, Erikson, Trento 2012, 28.

<sup>59</sup> L. SEPÚLVEDA, *Storia di una lumaca che scopri l'importanza della lentezza*, Guanda Editore, Parma 2013, 35.

<sup>60</sup> PAPA FRANCESCO, *La mia scuola*, 68.

<sup>61</sup> *Ivi*, 69.

In questo modo vi è l'opportunità di innovare che «non è mai negare la strada che si lascia, ma è aprire altri sentieri, scoprire altri percorsi»<sup>62</sup>.

### 3.1. La sfida della lentezza per educare alla libertà

In una epoca in cui «la vita liquido-moderna è una quotidiana rappresentazione della transitorietà e della fugacità»<sup>63</sup>, il compito di educare la persona si fa ancora più importante.

La pedagogia della lentezza parte dal presupposto che mettere al centro il discente, l'alunno con i suoi bisogni, le sue certezze, i suoi dubbi, le sue conoscenze, le sue capacità e i suoi limiti, sia il modo migliore per rispettarlo e valorizzarlo. Per fare questo però è necessario interrogarsi per capire se realmente siamo in grado di dare a ciascuno il proprio tempo. La sfida qui consiste nell'essere consapevoli che qualsiasi azione didattica si persegua, essa debba essere orientata alla libertà perché solo nella libertà possiamo «costituire un riferimento per l'educando»<sup>64</sup>.

Ma che cosa significa educare la persona alla libertà? L'educazione deve valorizzare il compimento dell'uomo, favorire la piena umanizzazione, e ciò è possibile solo attraverso la libertà.

In primo luogo essa si pone all'uomo come sfida che, in quanto tale, esige di essere colta senza paura. Nella modernità liquida la libertà è stata ridotta sostanzialmente a spontaneità prima e arbitrio poi. Come a dire che da un atteggiamento puramente istintivo e dal carattere animalesco si è passati alla possibilità di scegliere senza pesare i contenuti delle scelte stesse, dimenticando che la libertà consiste, anzitutto, nella capacità di sviluppare comportamenti in grado di andare oltre l'istintività umana e i condizionamenti esterni. Nel primo caso la libertà viene ridotta ad *habitus* improvvisi dettati, per l'appunto, dall'istinto, giustificati dal fatto che, solo così, essi possano essere considerati veritieri e, quindi, sciolti da condizionamenti esterni. Nel secondo caso la libertà coincide con l'arbitrio che, di conseguenza, consiste nella possibilità di scegliere fra più alternative. Tuttavia la libertà non corrisponde al "poter scegliere" ma al "saper scegliere" il bene, riconoscendolo e agendolo.

L'arbitrio distingue la persona dall'animale che subisce totalmente il condizionamento ambientale fino a esserne determinato nelle sue azioni; eppure c'è motivo di osservare che anche questa interpretazione della libertà non corrisponde adeguatamente a ciò

---

<sup>62</sup> A. TASSINARI, *Lentezza e tenacia*, in S. FENIZI - I. LOMBARDINI - A. TASSINARI, *Intrecci. I quaderni della lumaca*, vol. I, Fulmino Edizioni, Rimini 2016, 10.

<sup>63</sup> Z. BAUMAN, *Conversazioni sull'educazione*, 29.

<sup>64</sup> G. MARI, *Educazione come sfida della libertà*, 43.

che connota l'essere umano. Anzitutto: per il solo fatto che *possiamo* scegliere, non è detto che effettivamente esercitiamo una scelta particolarmente significativa<sup>65</sup>.

A questo punto, si apre la porta al discernimento poiché esso ci permette di vedere con gli occhi del cuore e della ragione, i quali ci dicono che «La libertà umana si connota come la disposizione a esprimere azioni che vanno intenzionalmente guidate affinché non si convertano nel loro contrario, diventando immorali»<sup>66</sup>.

In un primo momento l'uomo può farsi influenzare dall'ambiente circostante, salvo poi attuare comportamenti che testimoniano la volontà di non lasciarsi determinare dal contesto esterno. «In questo modo si manifesta la libertà come la capacità attuale – cioè concreta – di contenere il desiderio orientandolo verso il bene *più grande*»<sup>67</sup>. E ciò significa che tale manifestazione si ha nel rapporto con l'autorità, ma significa anche che l'interazione con l'ambiente è importante, nella relazione educativa, tanto quanto l'interazione con quelle figure chiamate ad assumersi il ruolo di educatori/educatrici. Se è vero che, parlando di esercizio dell'autorità, «La prima "società educante" è la famiglia»<sup>68</sup> e che «Madre e padre sono la matrice di qualunque figura educativa»<sup>69</sup>, tuttavia la scuola rappresenta l'ulteriore contesto educativo in cui si mira alla «(tras) formazione della persona in coerenza con il suo profilo di soggetto libero e morale»<sup>70</sup>.

Essere educati, anche nell'ambito dell'attività scolastica, significa essere capaci di esercitare la libertà o almeno essere intenzionalmente impegnati a questo. [...] mettere al centro la persona concreta dell'alunno significa sicuramente promuoverne l'affermazione anche cognitiva, ma considerando come essenziale l'istanza della crescita complessiva della persona che la "nobilita" perché ne afferma il valore intrinseco e non la rende funzionale ad altro<sup>71</sup>.

Ne consegue che educare alla libertà deve essere lo scopo di ogni insegnante e di ogni educatore proprio perché solo la libertà si fa garante di un orizzonte di senso qualitativamente volto al bene dell'educando. Se l'agire educativo è guidato ed orientato dalla libertà, trasforma in bene la prassi di chi è coinvolto in tale pratica; pensare ad un agire educativo privo di tale orientamento significa pensare che a dare senso e significato all'agire educativo sia altro. E questo altro non serve cercarlo lontano, anzi.

---

<sup>65</sup> *Ivi*, 49.

<sup>66</sup> *Ivi*, 50.

<sup>67</sup> *Ivi*, 52.

<sup>68</sup> *Ivi*, 73.

<sup>69</sup> *Ivi*, 77.

<sup>70</sup> *Ivi*, 78.

<sup>71</sup> *Ivi*, 78-79.

Esso si rispecchia nel permeante utilitarismo tipico di questa nostra “società dei costumi”<sup>72</sup>.

L'insegnante deve sempre porsi la domanda: qual è il bene per il mio allievo? E da bravo maieuta quale è (o meglio, dovrebbe essere), egli è colui che «rende possibile l'espressione dell'originalità da parte di chi gli è affidato: l'educatore è maieuta perché persegue la piena realizzazione – cioè la fioritura – dell'educando»<sup>73</sup>. L'educatore guida il suo allievo nelle scelte, indica la direzione e con la sua testimonianza mostra la strada da seguire per la promozione del bene in gioco. L'educatore e/o l'insegnante, per questo è consapevole che solo attraverso un agire didattico orientato alla libertà può portare il proprio allievo a raggiungere gli obiettivi prefissati. Fuori dalla libertà cadiamo in un deficit educativo enorme, che punta solamente alla gratificazione immediata del bisogno. Quando il nostro agire educativo è veramente orientato alla libertà, di fronte a noi abbiamo persone libere che non subiscono l'egemonia del bisogno. E questo, nella complessità che contraddistingue l'epoca attuale, è una conquista fondamentale.

Per raggiungere questa finalità il docente è capace di dare, o togliere, tempo al lavoro svolto in classe o a casa. Promuove la consapevolezza nei suoi studenti che, solo mediante un esercizio pienamente libero della volontà, essi siano in grado di far sbocciare le loro capacità grazie ad un utilizzo sapiente del tempo tanto dentro, quanto fuori le aule scolastiche. L'educatore promuove la crescita di coloro i quali gli sono affidati costantemente, affiancandoli e guidandoli passo dopo passo. La crescita deve quindi essere mossa da una spinta educativa, volta al bene reale della persona, e in questo senso è necessario «creare relazioni, perdere tempo, comunicare con i gesti, con le parole, con gli sguardi, ascoltare gli umori, i sapori, gli odori, le emozioni, usare le mani, il sorriso, il cuore, il tempo»<sup>74</sup>. Questo implica un coinvolgimento totale della persona, la quale accoglie come vocazione il mestiere dell'educare per aiutare gli altri. Con e nella libertà, percorrendo la via della lentezza, l'insegnante «lavora sulla promozione dell'uomo»<sup>75</sup>.

Per la promozione dei nostri discenti è veramente importante che non solo il singolo insegnante, bensì un intero corpo docenti, o ancor meglio un istituto comprensivo, scelga di sposare l'educazione lenta. Il ché non significherebbe uno stop delle attività didattiche ma un uso intelligente del tempo in modo tale da restituire linfa vitale alle attività stesse e a chi, da anni, le subisce senza alternative.

---

<sup>72</sup> *Ivi*, 38.

<sup>73</sup> *Ivi*, 48.

<sup>74</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 117.

<sup>75</sup> P.C. RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, Scholé Editrice Morcelliana, Brescia 2018, 45.

Perché, è bene ricordarlo, «Ci sono ragazzi a cui è sufficiente un giorno per fare salti e cambiamenti di non poco conto. C'è chi invece ha bisogno di linearità e vive la progressione personale come un lento e quotidiano cambiamento»<sup>76</sup>.

Qui percepiamo, dunque, perché la questione del tempo da donare a ciascun studente è così centrale nell'educazione alla lentezza. Dobbiamo ricordare altresì che

esistono apprendimenti che si devono compiere con la massima lentezza. [...] L'educazione deve basarsi su un nuovo modo di godere il tempo e, contemporaneamente, di utilizzarlo nella forma migliore. Nell'educazione lenta rispettiamo il ritmo e siamo flessibili. L'educazione lenta non propone di agire sempre con lentezza, ma di essere capaci di seguire il ritmo che ogni apprendimento richiede. In altre parole, ogni cosa ha il suo tempo e accelerare artificialmente il processo educativo non comporta nessun vantaggio. L'educazione lenta cerca di individuare il ritmo di apprendimento di ogni persona e di ogni attività, e lo rispetta, lo stimola e lo potenzia. Non penalizza la lentezza, né cerca l'omogeneità nella realizzazione delle attività. È un'educazione che raggiunge e contiene apprendimenti e che, pertanto, stimola realmente la voglia di apprendere e dà un senso alle conoscenze acquisite<sup>77</sup>.

Come si evince, il tutto ruota attorno alla qualità del tempo investito e impiegato nella progettazione e nella realizzazione delle attività didattiche.

---

<sup>76</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 77.

<sup>77</sup> J. D. FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 91-92.

## A scuola dalla lumaca

---

### 1. La derealizzazione del mondo

Nel primo capitolo si sono descritti gli effetti prodotti dall'attuale epoca postmoderna sul tempo e la sua percezione: accelerazione e dissonanza.

Nello specifico abbiamo riscontrato che, per il sociologo Bauman, l'accelerazione è frutto della liquidità (contrapposta alla solidità vigente in epoca moderna) che governa ogni campo della modernità. Essa produce incertezza, poiché

in condizioni di "liquidità" tutto è possibile, ma nulla può essere fatto con certezza. L'incertezza è il risultato combinato del sentimento di ignoranza (impossibilità di sapere ciò che accadrà) e di impotenza (impossibilità di evitare che accada) e di una paura sfuggente e diffusa, definita in modo vago e difficile da localizzare: una paura che fluttua alla disperata ricerca di un punto fermo<sup>1</sup>.

Per il filosofo Byung Chul Han, più che di spinta accelerativa, si tratta di una dissonanza del tempo, ovvero della mancanza di un ordine che orienti questo tempo atomizzato e caotico. La dissonanza è causata dalla perdita di strutture d'ordine, le grandi narrazioni di Lyotard<sup>2</sup>, la cui fine ha comportato anche la perdita della capacità di indugiare sulle cose e di condurre una vita contemplativa fondata sulla narrazione e sulla memoria.

Nella società dei consumi si perde allora la capacità di indugiare. Gli oggetti di consumo non permettono che ci si soffermi a contemplarli, essi vengono utilizzati e consumati quanto più velocemente possibile, per fare spazio a nuovi prodotti e bisogni. Se l'indugiare contemplativo presuppone che le cose durino, la pressione del consumo sopprime invece la durata. Neppure la cosiddetta decelerazione fonda una durata<sup>3</sup>.

Dunque, ciò che manca al tempo esperito nella post-modernità è un fermo e una durata, per restituire ad esso stesso il ritmo ordinato (proprio, invece, del *kairos*). La ricerca di quest'ultimo può risultare difficile e tortuosa in un'epoca consumistica e utilitaristica come la nostra, epoca in cui impera il possesso e il consumo di ogni cosa.

---

<sup>1</sup> Z. BAUMAN, *Prefazione alla presente edizione. La modernità liquida rivisitata*, in «Modernità liquida», Editori Laterza, Bari 2018<sup>3</sup>, 13.

<sup>2</sup> Cf. J-F. LYOTARD, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, 5-6.

<sup>3</sup> H. BYUNG-CHUL, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, 108.

Ne consegue che si è sempre più sottomessi alla velocità pregnante del *kronos* liquido, tempo fluido senza storia.

Nella modernità, il tempo ha una *storia*, ha una storia in virtù della “portata” in continua espansione del tempo: l’allungamento delle estensioni spaziali che le unità temporali consentono di “passare”, “attraversare”, “coprire” o *conquistare*. Il tempo acquisisce una storia allorché la velocità di movimento nello spazio (a differenza dello spazio stesso, che non è flessibile, non può essere dilatato, né si contrae) diventa una questione di ingegno, immaginazione e risorse umani<sup>4</sup>.

Ancorato alla storia è invece il *kairos*, tempo lento dei fatti e degli eventi. Esso si dispiega quando si incontra un tu, (l’altro o l’Altro) che è portatore di salvezza, la quale concretamente si dà nel recuperare un orientamento narrativo, e reclamando invece una

temporalizzazione del tempo in cui esso non funge come sfondo spazializzato degli eventi, bensì riceve, per mezzo della *memoria passionis*, un “segno” escatologico la cui narrazione sfida la plausibilità dei fatti come creati dai potenti della storia. In questo modo il tempo viene esperito come “non contemporaneo”, ossia il flusso cronologico del tempo e la fattualità che in esso agisce vengono interrotti, e gli eventi ricevono una “nota temporale”, cioè quella tensione che li sottrae alla semplice presenza<sup>5</sup>.

Vi è la consapevolezza che l’esigenza di riscoprire un tempo salvifico, sciolto da logiche consumistiche e ancorato ad un ordine, è auspicata e, necessaria.

Proprio per questa necessità, nel secondo capitolo, si è analizzato il tempo nella sua implicanza in ambito educativo. Qui è emerso chiaramente come accelerazione e dissonanza permeano spazi e tempi scolastici, nel senso che – si veda il contributo importante dato dall’utilizzo del digitale a scuola grazie alla DaD durante e dopo il *lockdown* – elimina la lentezza da ogni apprendimento. L’acquisizione di dati e informazioni, con estrema rapidità, comporta una frammentazione temporale, e soprattutto, una perdita di qualità nella relazione educativa istaurata e vissuta a scuola perché viene meno l’incontro con l’Altro, sostituito da una notevole quantità di informazioni che «conducono a una crisi narrativa, a un vuoto di senso. I dati e le informazioni da soli, non spiegano nulla»<sup>6</sup>.

Anche a scuola si lavora molto per rispettare, come si è affermato, i dettami posti dalla nostra società. L’impostazione educativa vigente persegue l’ottimizzazione di sé come principale obiettivo di fondo a cui sottoscrivere finalità e competenze da raggiungere e acquisire soprattutto in materia digitale. C’è dunque il rischio che l’educazione segua inesorabilmente il paradigma liquido ancora per molto tempo. Ne

---

<sup>4</sup> Z. BAUMAN, *Prefazione alla presente edizione. La modernità liquida rivisitata*, 31.

<sup>5</sup> K. APPEL, *Tempo e Dio. Aperture contemporanee a partire da Hegel e Schelling*, 13.

<sup>6</sup> C. PIZZATI, *Non siamo solo “phono sapiens”*. Intervista a Byung-Chul Han, in «La Repubblica», 5 febbraio 2022, 32.

deriva un'alta probabilità di compromettere la libertà che è in gioco nell'atto stesso dell'educare di cui abbiamo parlato. Essendo essa orientamento dell'educazione, e dell'educazione lenta nello specifico, non è un rischio che si può correre ancora a lungo. Ne va del futuro dell'educazione dei nostri giovani. Nelle pagine precedenti abbiamo messo in luce, invece, quanto sia essenziale mantenere la libertà come unico orizzonte di senso dell'agire educativo. Nell'era digitale in cui siamo è in atto una de-realizzazione del mondo. L'unica cosa che conta, e lo abbiamo visto, è l'immediatezza<sup>7</sup> del presente. A scuola questo si traduce in informazioni prodotte, inviate e ricevute senza intermediari o mediatori, dove il lavoro da svolgere viene ridotto ad una mera quantità di dati da saper ripetere alla perfezione. Ciò che è immediato facilita poi l'istantaneo manifestarsi di stati di eccitazione, positivi o negativi, i quali trovano successivo riscontro nei voti segnati sui registri elettronici. Se il processo di acquisizione della conoscenza si configura solamente come un mero processo additivo «dove le informazioni si accumulano senza apportare realmente significato»<sup>8</sup>, allora non possiamo rimanere indifferenti a tale riduzione.

Di fronte ad una scuola troppo veloce, rallentare e riflettere, indugiare e contemplare si rende doveroso, anche per restituire a docenti e discenti la possibilità di istaurare una relazione educativa di qualità, libera da una visione quantitativa del tempo. E qui si inserisce il recupero della noia come *otium*, della ludobiografia come esperienza giocosa volta alla narrazione di sé, dell'arte di saper coltivare il gioco, il silenzio, l'ascolto e smettere di vivere e percepire il tempo, specialmente in educazione, esclusivamente «come un qualcosa che sfugge, che corre veloce, di un tempo entità imprevedibile e inappagante»<sup>9</sup>. La lentezza favorisce l'arte del «Fantasticare, stare senza fare nulla, stare in disparte, osservare, guardare, stare con le mani in mano»<sup>10</sup> ovvero un apprendimento creativo, concreto, profondo, unico per ogni allievo ed è proprio su questi aspetti che punta la pedagogia della lumaca di Zavalloni.

Per non continuare a subire passivamente il principio di prestazione oramai dilagato, la pedagogia della lentezza ci permette di ancorare la lentezza ad un ordine narrativo e contemplativo<sup>11</sup>, cercando di restituire fiducia ai nostri discenti, grazie alle idee ivi contenute, in ottica futura.

---

<sup>7</sup> Cf. S. PAPPALARDO, *Nello sciame, visioni dal digitale di Byung-Chul Han*, [www.filosoficamente.org/nello-sciame-visioni-dal-digitale/](http://www.filosoficamente.org/nello-sciame-visioni-dal-digitale/), 27 settembre 2016 (12 maggio 2022).

<sup>8</sup> *Ivi*.

<sup>9</sup> G. STACCIOLI, *Ludobiografia. Raccontare e raccontarsi con il gioco*, 18.

<sup>10</sup> L. MANICARDI, *Ritrovare il tempo, incontrare se stessi*, 17.

<sup>11</sup> Cf. H. BYUNG-CHUL, *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, Torino 2022.

Nel farlo, analizzeremo ciò che Byung Chul Han sostiene al riguardo, per poter dare, in un secondo momento, concretezza e spessore alle proposte della pedagogia della lumaca grazie al significativo contributo di Zavalloni.

### 1.1 La memoria narrativa

Nel delineare il profilo del *kronos* postmoderno abbiamo già menzionato (nel primo capitolo in particolar modo) al fatto che vi è stata una perdita del carattere narrativo della memoria.

Non essendoci più la presenza delle grandi narrazioni, il tempo oggi trova fondamento non sulla durata degli eventi, bensì sulla loro derealizzazione. Un probabile fermo alla discronia e all'accelerazione viene attribuito all'ordine digitale, visto e considerato oggi giorno come provvidenziale e salvifico (basti vedere come si utilizzi il digitale in ogni istante della vita, dalla DaD allo *smart working*, dai social media all'intelligenza artificiale).

Il crollo delle grandi narrazioni sembrava ci avesse assicurato più libertà, invece ci siamo privati di mezzi di costruzione di conoscenza [...] Abbiamo smarrito gli strumenti di decodifica mentre le cose ci stavano cambiando sotto il naso [...] È il problema di ricostruire un'altra narrazione<sup>12</sup>.

È l'epoca delle informazioni, delle «non cose»<sup>13</sup> ricavate dal digitale, la cui veridicità muta ad una velocità tale da non riuscire mai a radicare, nella fatticità degli eventi, la memoria narrativa propria delle cose lente. Questo accade perché siamo di fronte ad informazioni e non a cose, e le informazioni non possiedono una memoria narrativa ma additiva<sup>14</sup>.

La facilità di accesso al sapere e la onnicomprensività di internet creano l'illusione di poter imparare tutto e subito. Ma ciò che si apprende rapidamente viene dimenticato con la stessa rapidità. Per i nativi digitali memorizzare un numero di telefono appare fuori dal comune, l'uso della memoria uno sforzo sprecato. Non hanno più bisogno di ricordare dati, per quello c'è Internet. Potremmo dire che la rete è diventata una sorta di

---

<sup>12</sup> A. G. BALISTRERI - F. FAGIANI, *Solitudine digitale. DaD e Smart Working. Il futuro del digitale a scuola e al lavoro*, 73.

<sup>13</sup> «Ci troviamo nel periodo di passaggio dall'era delle cose all'era delle non-cose. Non sono gli oggetti, bensì le informazioni a predisporre il mondo in cui viviamo». H. BYUNG-CHUL, *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, 6.

<sup>14</sup> «Le informazioni sono additive, non narrative. Si possono contare ma non raccontare. In quanto elementi discontinui muniti di una risicata attualità, non si assemblano nella forma di una storia. anche il nostro spazio mnemonico assomiglia sempre più a un disco fisso pieno zeppo d'informazioni di ogni tipo. L'addizione e l'accumulo scacciano le narrazioni. La storia e la memoria sono invece caratterizzate da una continuità narrativa che si estende su ampi lassi di tempo. Solo le narrazioni generano senso e tenuta. L'ordine digitale, numerico, è privo di storia e memoria. Quindi frammenta la vita». Cf. *Ivi*, 8.

“memoria esterna” alla quale ci rivolgiamo per ogni genere di informazioni. in tal modo, la capacità di memorizzare/ricordare è caduta in disuso e per questo non può che avere conseguenze negative sull'apprendimento<sup>15</sup>.

L'imperativo digitale ha provocato un accumulo infinito di dati e di informazioni, così a scuola non è più richiesta la capacità di indugiare in maniera contemplativa, di apprendere interagendo con le cose per lasciarsi sorprendere da esse, ma si promuove la «libertà di scegliere e consumare»<sup>16</sup>; dove la libertà non è certo intesa come «capacità di dar corso a pratiche che mostrano – nel concreto – di oltrepassare la somma dei fattori condizionanti, pur esprimendosi nello spazio e nel tempo»<sup>17</sup>. All'interno delle nostre aule scolastiche si sta portando avanti l'idea che tutto debba essere appreso velocemente, senza perdere tempo e immagazzinando una serie di selezionate informazioni da ripetere quando richiesto, cosa che è finalizzata alla produzione al consumo di cose e persone. Una scuola che «riflettendo le tendenze di buona parte della società umana, è centrata sul mito della velocità, del “fare presto”, dell'accelerazione»<sup>18</sup> ha perso, di conseguenza, quel *telos* narrativo (che concatena il tempo alla durata degli eventi, ovvero alla storia<sup>19</sup>) in grado di ordinare il tempo scolastico e renderlo portatore di significato autentico in quanto *kairos*.

«Il tempo digitale si disgrega diventando una semplice successione di presente episodico. Gli manca qualsiasi *continuità narrativa*. Per cui rende fuggevole la vita stessa»<sup>20</sup>, e la scuola stessa, si potrebbe aggiungere. Di questo passo, la scuola priva i propri allievi della relazione e dell'incontro con gli altri (tra pari e non) conseguenza di un tempo dedicato al confronto, relazione che resta il primo fondamentale spazio atto alla crescita, allo sviluppo e alla maturazione personale, sostituendo tale relazione tra persone con quella con le informazioni.

Se il mondo è unicamente costituito da oggetti disponibili e consumabili, non possiamo entrarvi in *relazione*. Non è neppure possibile instaurare una *relazione* con le informazioni. Ogni relazione presuppone un *interlocutore* autonomo, una *reciprocità*, un *tu* [...] Un oggetto disponibile e consumabile non è un *tu*, bensì un *Es*. La mancanza di relazione e di legame provoca una crescente povertà di mondo<sup>21</sup>.

---

<sup>15</sup> A. G. BALISTRERI - F. FAGIANI, *Solitudine digitale. DaD e Smart Working. Il futuro del digitale a scuola e al lavoro*, 37-38.

<sup>16</sup> H. BYUNG-CHUL, *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, 13.

<sup>17</sup> G. MARI, *Educazione come sfida della libertà*, 6.

<sup>18</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 18.

<sup>19</sup> Cf. H. BYUNG-CHUL, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, 60-61.

<sup>20</sup> IDEM, *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, 37.

<sup>21</sup> *Ivi*, 51.

Per evitare che questo accada ulteriormente, occorre anteporre la memoria narrativa a quella additiva mediante «uno sguardo contemplativo dotato della *pazienza per il lungo e il lento*»<sup>22</sup>, laddove la «*percezione del lungo e del lento* si riconosce solo nelle cose ferme»<sup>23</sup>. Ed è qui che ha senso parlare di lentezza in ambito educativo come chiave interpretativa del ripensamento del tempo vissuto a scuola in relazione al ritmo incalzante del *kronos* imposto dalla modernità liquida. Comprendiamo che

La pedagogia della lentezza è una pedagogia che riconduce gli alunni su sentieri riflessivi, identitari, pensosi, funzionali alla crescita della persona in termini di pensiero e di pensiero libero. La pedagogia della lentezza accompagna gli alunni verso l'alfabetizzazione emozionale quando permette di fermarsi ad ascoltare ed ascoltarsi, a sentire e sentirsi, a capire e capirsi. In questo senso, la valorizzazione di qualunque forma espressiva è indispensabile e altamente formativa<sup>24</sup>.

## 1.2 Il valore della contemplazione

«La scuola può configurarsi come “il” luogo in cui “si apprende la lentezza e con lentezza”, per recuperare la riflessività, la capacità di pensare, di studiare e soprattutto di sentire, con i sensi e con il cuore»<sup>25</sup>. Il recupero della capacità riflessiva, a scuola, è dovuto al fatto che, a causa anche dell'apporto dato dalla tecnologia digitale, gli apprendimenti si svolgono a ritmi troppo veloci, «nella convinzione che tale stile educativo possa produrre maggiori risultati in termini di apprendimento»<sup>26</sup>.

Lo sguardo lungo e contemplativo è, per noi, uno sguardo che sa andare oltre l'apparente e veloce appagamento del momento che, in termini educativi, si traduce come un correre dietro alle informazioni<sup>27</sup> senza mai arrivare ad una conoscenza consapevole, ad un sapere pienamente interiorizzato. Ed è per questo motivo che si genera un tempo scolastico privo di fermo e durata, un tempo a-riflessivo, che sa solo derealizzare la realtà, riducendola all'ambito virtuale.

L'atto contemplativo è stato ridotto ai margini di questa società, a causa della febbrile produttività e inquietudine a cui l'uomo postmoderno è sottoposto, ragion per cui

l'incapacità di indugiare nella contemplazione può generare quella forza centrifuga che conduce poi a un affanno e a una dispersione generalizzati. In fondo, sia l'accelerazione del processo di vita sia la perdita della capacità contemplativa si possono ricondurre

---

<sup>22</sup> Ivi, 75.

<sup>23</sup> Ivi, 80.

<sup>24</sup> L. COLLACCHIONI, *Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola*, in «Formazione e insegnamento» 13 (1/2015), 125.

<sup>25</sup> Ivi, 124.

<sup>26</sup> Ivi.

<sup>27</sup> Cf. H. BYUNG-CHUL, *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, 11.

a quella costellazione storica in cui si è smarrita la fede nel fatto che le cose esistono da se stesse e permangono eternamente nel loro essere-così. Una generalizzata defaticizzazione del mondo le priva del loro splendore, del loro peso, degradandole a oggetti producibili. Libere da ogni condizionamento spazio-temporale, ora si possono fabbricare e produrre. La fatticità lascia il posto alla produzione, l'essere si defaticizza e diventa processo<sup>28</sup>.

La defaticizzazione e la derealizzazione del mondo hanno contribuito notevolmente all'accantonamento della riflessione, a favore di un'acquisizione rapida e immediata di dati. L'indugiare contemplativo non ha luogo perché nelle informazioni non esiste durata. Ciò si verifica, in particolar modo, a scuola, dove la contemplazione è stata sostituita dalla compressione. Nulla di ciò che viene appreso a scuola è destinato a durare nel tempo, data la rapidità con la quale mutano i parametri di trasmissione e valutazione del sapere. Eliminata, dunque, la durata degli eventi, anche l'ambito educativo subisce il paradigma liquido e tutto si riduce, come abbiamo già detto, a logiche di mercato da replicare e imparare a scuola. Proprio perché l'indugiare contemplativo presuppone che eventi e cose abbiano una durata<sup>29</sup>, oggi non siamo più capaci di indugiare su fatti accaduti, esperienze, situazioni. «La serie accelerata di sezioni ed eventi, intesa come andatura del mondo odierno, è proprio espressione di questa mancanza di fermo»<sup>30</sup>.

L'educazione lenta, che promuove la capacità di contemplare, si propone come soluzione alla mancanza di una durata e di un fermo in ambito scolastico. Questo perché la scuola, vuole ancora essere intesa come il «luogo del sapere caratterizzato da esperienze del fare»<sup>31</sup>, dove si insegna che il silenzio, l'ascolto, il pensiero, la noia e l'arte possano essere considerati come orizzonti narrativi dei nostri allievi, affinché li accompagnino e li guidino nel corso della vita (a fronte, invece, dell'attuale spinta accelerativa). Su questo aspetto Byung Chul Han sottolinea che

La coazione a produrre e consumare elimina le ripetizioni, genera un impulso verso il nuovo. Nemmeno le informazioni sono ripetibili. Esse smantellano la durata già a partire dal loro respiro così corto, sviluppano un impulso rivolto a stimoli sempre nuovi. Le cose del cuore non contengono stimoli, per cui sono ripetibili. [...] Nell'epoca delle grandi emozioni, degli impulsi e degli eventi irripetibili, la vita perde forma e ritmo. Diventa radicalmente volatile<sup>32</sup>.

---

<sup>28</sup> H. BYUNG-CHUL, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, 81.

<sup>29</sup> Cf. *Ivi*, 82-83.

<sup>30</sup> *Ivi*, 85.

<sup>31</sup> L. COLLACCHIONI, *Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola*, in «Formazione e insegnamento» 13 (1/2015), 126.

<sup>32</sup> H. BYUNG-CHUL, *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, 71-72.

La contemplazione, insita nella pedagogia della lentezza, può ancora restituire forma e ritmo alla vita, proponendo una pratica educativa che eleva il tempo stesso<sup>33</sup>, solamente così «La vita guadagna tempo e spazio, durata e ampiezza, quando recupera questa capacità contemplativa»<sup>34</sup>.

## 2. Il contributo di Gianfranco Zavalloni

Ora, si tratterà, dunque, di presentare i concetti chiave, le peculiarità e le potenzialità di una linea educativa significativa come quella offertaci dalla pedagogia della lumaca, il tutto così come è stato pensato ed elaborato dalla penna del suo ideatore: Gianfranco Zavalloni<sup>35</sup>; per ancorare il tempo scolastico alla contemplazione della realtà, nel tentativo di valorizzare la memoria narrativa propria di fatti ed eventi che ci permettono di mantenere viva la relazione con gli altri e con il mondo<sup>36</sup>.

Ci concentreremo sul suo pensiero ed in particolare su quei contenuti che auspichiamo possano fungere da stimolo sul versante del rinnovamento didattico.

Nel suo scritto pedagogico, «*La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*», Zavalloni concentra la sua esperienza mettendola a disposizione di coloro che intendono

lavorare a quel cambiamento antropologico di cui l'umanità ha un evidente e urgente bisogno. La cura della lentezza, l'accoglienza della fragilità, l'idea di un'umanità che torni ad essere leggera per il pianeta in cui vive, sono elementi costitutivi di una cultura amica degli uomini e della natura, attenta alla sostenibilità dello sviluppo, capace di

---

<sup>33</sup> Cf. H. BYUNG-CHUL, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, 128-129.

<sup>34</sup> *Ivi*, 132.

<sup>35</sup> «Gianfranco Zavalloni nasce a Cesena nel 1957 da genitori contadini. La sua infanzia è contraddistinta dall'esperienza scout, esperienza che giocherà un ruolo chiave nel suo modo di rapportarsi, da insegnante, con gli allievi. Apprezzato illustratore, si è molto dedicato al teatro di burattini. Ha iniziato la sua carriera nel mondo della scuola dapprima come maestro elementare per 16 anni, poi come dirigente scolastico in varie località italiane. Ha svolto anche il ruolo di responsabile dell'ufficio scuola e cultura del Consolato italiano a Belo Horizonte, in Brasile, dal 2008. È stato animatore dell'Ecoistituto di Cesena. Nota la sua longeva collaborazione con il Centro Educazione alla Mondialità e, in particolare, con la rivista CEM Mondialità di Brescia. Muore nel 2012». Cf. G. ZAVALLONI, *A scuola dalla lumaca, Idee e proposte per un'educazione fatta a mano*, EMI, Verona 2018, 3. Numerosi sono gli scritti di Zavalloni, pubblicazioni che hanno evidenziato uno stile educativo davvero unico dato che si estende ben oltre l'ambito scolastico. Ricordiamo, tra le più note: *La scuola ecologica. Esperienze e proposte per educare all'ambiente*; *Orti di Pace*; *Un mare di lune*; *I diritti naturali dei bambini e delle bambine*; *A scuola dalla lumaca. Idee e proposte per un'educazione fatta a mano* (opera postuma) e l'opera magna per eccellenza *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*; il cuore pulsante dell'educazione lenta.

<sup>36</sup> Cf. G. ZAVALLONI, *A scuola dalla lumaca. Idee e proposte per un'educazione fatta a mano*, 12.

opporsi alla violenza dello sfruttamento e del consumo indiscriminato di risorse limitate, di individuare un cammino nuovo, in cui imparare – lentamente – nuovi modi di vivere<sup>37</sup>.

Per poter fare questo è necessario immergersi nel pensiero di Zavalloni, il quale, diversi anni or sono, si era reso conto che oggi stiamo vivendo con «il mito incalzante del tempo reale»<sup>38</sup> perdendo purtroppo «la capacità di saper attendere»<sup>39</sup>. Egli ha capito, perché ha saputo mettersi in gioco negli incarichi e nei ruoli che ha ricoperto ed esperito in prima persona, che «L'educazione lenta può contribuire a disegnare un nuovo modello di innovazione e miglioramento»<sup>40</sup> a fronte di una società dominata dal mercato, dove tutto può essere acquistato con estrema facilità, compresa l'educazione.

## 2.1. Una scuola lenta

Precedentemente abbiamo visto come l'accelerazione postmoderna abbia invaso le aule scolastiche, nelle quali la velocità di acquisizione del sapere ha ampliato la quantità del sapere stesso, frammentandolo in molteplici ambiti finalizzati ad acquisire specifiche competenze, prevalentemente orientate al successo professionale. Questa consapevolezza ha acquisito maggior spessore durante la pandemia, momento in cui ci siamo resi conto che

Oggi più che mai occorre accogliere la dimensione del «perdere tempo» (a parlare, ad ascoltare, a giocare, a fantasticare) a scuola, perché questo tempo perduto alla fine potrà solo portare un guadagno in termini di profondità, estensione ed efficienza. Si impara la velocità soltanto nella lentezza<sup>41</sup>.

L'accelerazione e la dissonanza dell'epoca attuale hanno facilitato, per le ragioni viste, la penalizzazione della lentezza, la quale si rileva, in particolare, nel ritmo stabilito a scuola. Esiste una pressione, dovuta alla spinta accelerativa, che si ripercuote nell'organizzazione del tempo scolastico; pressione che provoca un forte disorientamento. La promozione, da parte di Zavalloni, di una scuola lenta, è finalizzata alla diminuzione di tale pressione, favorendo un ripensamento della relazione tra tempo e scuola<sup>42</sup>. Si assiste, infatti, ancora ad una spinta accelerativa forte che viene subita da insegnanti, dirigenti e alunni, dove tutti corrono per soddisfare ogni richiesta e poter raggiungere gli obiettivi di una società volta solo al produrre uomini e donne secondo standard e logiche economico-finanziarie, dimenticando che, a scuola, non esiste solo un

---

<sup>37</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 12.

<sup>38</sup> *Ivi*, 13.

<sup>39</sup> *Ivi*.

<sup>40</sup> J. DOMENECH FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 163.

<sup>41</sup> G. ZAVALLONI, *A scuola dalla lumaca. Idee e proposte per un'educazione fatta a mano*, 50.

<sup>42</sup> Cf. J. DOMENECH FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 76.

apprendimento finalizzato ad inserire persone efficienti e produttive nel mondo del lavoro (come viene spontaneo credere), ma si dovrebbe insegnare, come saggiamente diceva Rousseau, il mestiere della vita<sup>43</sup>. La consapevolezza «di vivere nell'epoca il cui tempo ci viene sottratto»<sup>44</sup>, permette di ripensare l'idea di una scuola tecnico-burocratica, a favore di una scuola creativa, bella e inclusiva.

l'apprendimento avviene in modo efficace quando si "dilata" il tempo della comprensione, col dialogo, con esempi [...] col coinvolgimento dell'intera classe; potremmo dire: quando si apprende con lentezza; non lentezza nell'apprendimento strumentale ma lentezza come dilatamento del tempo dedicato alla comprensione e all'apprendimento riflessivo; lentezza che forse penalizza il tempo dedicato all'esercizio ma che produce maggior trasformazione mentale e miglior capacità di ragionamento<sup>45</sup>.

Una scuola lenta, così come la propone Zavalloni, è una scuola che promuove un'educazione, la quale «si oppone al ritmo imposto da alcuni settori della società, dell'amministrazione, del sistema..., caratterizzati dalla velocità e da una gran quantità di concetti da ricordare e mettere in pratica, che tuttavia non arrivano ad essere assimilati»<sup>46</sup>.

Una scuola lenta, inoltre, dovrebbe «essere una giusta miscela di *piacere, impegno e competenze*»<sup>47</sup> e non più solamente un obbligo pesante da adempiere sopportandolo a fatica. Proprio per favorire piacere, impegno e competenze, la scuola, di cui parla Zavalloni, rivolta a bambini di età compresa tra i sei e i dieci anni, dovrebbe valorizzare un apprendimento da cogliersi mediante tre esperienze:

1. Il *gioco* (il piacere), che è lo strumento ideale per apprendere e rispettare le regole e per maturare nelle relazioni sociali.
2. Lo *studio* (l'impegno), che è prevalentemente lo *scrivere*, il *leggere* e il *far di conto*, cioè le componenti culturali della simbolizzazione e della comunicazione.
3. Il *lavoro manuale* (le competenze), che è la maniera per educare il corpo all'uso di tutti i sensi e per imparare a vivere nel mondo con responsabilità. Tutti i giorni c'è da spazzare, pulire, preparare le merende o il pranzo, fare acquisti, accudire il cortile, coltivare l'orto scolastico. Perché non farlo con gli studenti stessi?<sup>48</sup>.

---

<sup>43</sup> Cf. J.J. ROUSSEAU, *Emilio o dell'educazione*, 14.

<sup>44</sup> P. C. RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 27.

<sup>45</sup> L. COLLACCHIONI, *Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola*, in «Formazione e insegnamento» 13 (1/2015), 125.

<sup>46</sup> J. DOMENECH FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 82.

<sup>47</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 38.

<sup>48</sup> *Ivi*, 38-39.

Queste tre esperienze andrebbero promosse allo stesso modo, donando a ciascuna il giusto tempo per essere fatta propria da ogni allievo con l'aiuto e il sostegno del corpo docente. Così l'apprendimento andrebbe a coinvolgere ogni campo di esperienza e si concretizzerebbe in compiti di realtà alla portata di tutti, per una inclusione e integrazione della persona reale e totale. L'accelerazione degli apprendimenti fa sì, di contro, che ci sia un curriculum carico di saperi con una serie di obiettivi che tutti devono raggiungere entro la fine dell'anno scolastico. Poco importa se si corre il rischio di dare importanza solo a ciò che per la nostra società è utile in quanto monetizzabile. Di questo passo rimarrà sempre la convinzione che la quantità prevale sulla qualità, che una scuola dove si passi del tempo a giocare non stia formando adeguatamente i propri allievi in vista dell'approdo nel mondo lavorativo. Ecco dunque la necessità di rivedere il modo in cui si organizza il tempo finalizzato alle attività didattiche; tempo chiamato ad essere più globale, interrelazionato e funzionale alla crescita complessiva della persona, cioè lento<sup>49</sup>.

Proprio per sollecitare il ripensamento dell'organizzazione temporale vigente a scuola, è fondamentale sottolineare l'importanza di «iniziare a rallentare il passo, i ritmi, a rivendicare un tempo nel quale possiamo assaporare gli apprendimenti, i progetti»<sup>50</sup>. Ne consegue che i suggerimenti esplicitati da Zavalloni (di cui parleremo nel seguente paragrafo) sono una proposta concreta e tangibile da attuare, è utile ribadirlo ancora una volta, per promuovere l'educazione lenta.

Promuovere la lentezza dell'educazione significa promuovere un'educazione centrata sugli apprendimenti, non dedita a impartire semplici pennellate di contenuti che si apprendono momentaneamente e hanno, quindi, già una data di scadenza. L'educazione lenta dà un senso al concetto di educazione per tutta la vita, un'educazione che, in ogni momento, apporta gli strumenti, le competenze e le capacità necessarie per essere una persona, un cittadino di una società democratica e, contemporaneamente, un individuo felice<sup>51</sup>.

In una scuola lenta, vi è un progetto educativo importante: formare persone autonome e responsabili, equilibrate, socievoli e comunicative ma soprattutto giocose e appassionate.

Dalla Pedagogia della lumaca abbiamo imparato a camminare, a passi leggeri, nel cuore della città, lungo il fiume, sui sentieri che salgono sulle sommità delle colline e della montagna. [...] Immersi nella natura i bambini hanno appreso con tutti i sensi, incontrato il rischio, osservato la biodiversità fermando sul "qui e ora" che li rende felici. [...].

---

<sup>49</sup> Cf. J. DOMENECH FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 102-109.

<sup>50</sup> *Ivi*, 89.

<sup>51</sup> *Ivi*, 92.

Quando giocano con i materiali naturali e toccano la terra, la gioia dei bambini è grande, precorritrice di conoscenze e abilità, oltre che una bella occasione per esprimere liberamente la fantasia, la fiducia, l'empatia<sup>52</sup>.

Dietro questo progetto ideale ci sono tante specifiche iniziative (quali ad esempio: organizzare brevi viaggi per visitare piccoli borghi sconosciuti, creare orti didattici in prossimità delle scuole e avviare laboratori di calligrafia per riscoprire la bella scrittura<sup>53</sup>) che possono dare luogo a cambiamenti significativi nel mondo scolastico.

La pedagogia della lumaca critica in maniera decisa la scuola odierna, scuola concentrata appunto «sui miti della velocità, dell'accelerazione e della competizione, come criteri di selezione ai quali i bambini vengono educati fin dai primi anni di vita»<sup>54</sup>. Immersi totalmente nell'epoca del tempo senza attesa, la pedagogia della lumaca mette al primo posto nella sua strategia educativa il gioco, proprio per permettere a bambini e/o ragazzi di fuggire le logiche di mercato e di riappropriarsi del loro tempo nel quale essere solo bambini (e/o ragazzi).

Per Zavalloni, infatti, l'educazione lenta passa attraverso i bambini e i loro giocattoli, gli artigiani che li fabbricano nelle loro botteghe<sup>55</sup>, attrezzi e mani che si intrecciano e scoprono il sapore della terra, del vento, del sole, del sudore e della fatica, della gioia del lavorare insieme e tutto questo può essere riscoperto e gustato con la calma che caratterizza le piccole realtà locali, laddove la scuola può ancora fare rete con il territorio finalizzando la promozione di un progetto educativo lento a 360°.

Vediamo ora le strategie educative che contraddistinguono la pedagogia della lumaca.

## **2.2. Strategie educative per un cambiamento radicale nella scuola**

Quelli che ci apprestiamo ad esplorare sono suggerimenti di carattere educativo che l'educazione alla lentezza ha fatto propri per far capire che rallentare significa guadagnare tempo e donare bellezza. «Diamo ai bambini la bellezza del naturale, del colorato, dell'ordinato, del curato e pensato per loro. [...] È semplice ed è difficile, allo stesso tempo, e necessita di cura. La cura chiede tempo...»<sup>56</sup>.

---

<sup>52</sup> L. BERTINATO, *A lezione da Gianfranco*, in S. FENIZI - I. LOMBARDINI - A. TASSINARI, *Intrecci. I quaderni della lumaca*, vol. I, Fulmino Edizioni, Rimini 2016, 22.

<sup>53</sup> G. ZAVALLONI, *A scuola dalla lumaca. Idee e proposte per un'educazione fatta a mano*, 24-46.

<sup>54</sup> B. SALVARANI, *Gianfranco Zavalloni. La corrente calda della pedagogia* (Di questi tempi, guide e testimoni) in «Scuola e formazione», 2018, 20.

<sup>55</sup> Cf. B. SALVARANI, *Gianfranco Zavalloni. La corrente calda della pedagogia*, 21.

<sup>56</sup> S. FERRARI, *Scuola R-ESISTENTE*, in S. FENIZI - I. LOMBARDINI - A. TASSINARI, *Intrecci. I quaderni della lumaca*, vol. I, Fulmino Edizioni, Rimini 2016, 27.

La cura chiede tempo; e il tempo a noi si dà chiedendoci cura perché «Quando ci si dimentica di rallentare, quando si accelerano cose che non vanno accelerate, c'è sempre un prezzo da pagare»<sup>57</sup>.

Nella scuola si può mettere in atto questa cura seguendo ciò che la pedagogia della lumaca ci suggerisce; nella fattispecie abbiamo ben otto strategie didattiche principali individuate per perdere il tempo all'interno della scuola, attorno alle quali si possono poi sviluppare ulteriori percorsi<sup>58</sup>. Sono strategie educative, imprescindibili per Zavalloni, che hanno a che fare con un processo di insegnamento-apprendimento capace di andare oltre il metodo della lezione frontale classica, il quale implica solamente una trasmissione di saperi frammentati a scopo mnemonico. Tali spunti confermano l'idea che procedere lentamente permette all'educazione di «consolidarsi, di ampliarsi il più possibile»<sup>59</sup>.

In ordine abbiamo:

Perdere tempo a parlare<sup>60</sup>.

Ritornare alla cannetta e al pennino<sup>61</sup>.

Passeggiare, camminare, muoversi a piedi<sup>62</sup>.

Disegnare anziché fotocopiare<sup>63</sup>.

Guardare le nuvole nel cielo e guardare fuori dalla finestra<sup>64</sup>.

Scrivere lettere e cartoline vere, usandole come mezzo artistico<sup>65</sup>.

Imparare a fischiare a scuola<sup>66</sup>.

Fare un orto a scuola<sup>67</sup>.

---

<sup>57</sup> C. HONORÉ, *Elogio della lentezza. Rallentare per vivere al meglio*, BUR, Milano 2004, 10.

<sup>58</sup> Cf. G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 21-24.

<sup>59</sup> J. DOMENECH FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 88.

<sup>60</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 21.

<sup>61</sup> *Ivi*.

<sup>62</sup> *Ivi*, 22.

<sup>63</sup> *Ivi*.

<sup>64</sup> *Ivi*, 23.

<sup>65</sup> *Ivi*.

<sup>66</sup> *Ivi*, 23-24.

<sup>67</sup> *Ivi*, 24.

Ogni punto elencato ha come obiettivo quello di donare tempo e creare spazi utili alla già accennata conversione creativa<sup>68</sup> di cui parla anche papa Francesco, permettendo ai discenti di sentirsi unici, valorizzati e stimati ciascuno per le proprie capacità e competenze, da una scuola che, oggi, «deve essere un supporto per le famiglie, le deve abbracciare, coinvolgere, sostenerle nel loro ruolo di genitori»<sup>69</sup>.

Di seguito approfondiremo l'elenco proposto.

Perdere tempo a parlare: Perdere tempo a parlare con i nostri studenti significa andare alla ricerca dei loro vissuti personali, mettersi in ascolto di ciò che li turba o che rechi loro gioia, conoscerli a fondo. È mediante la parola che sappiamo sintonizzarci sulla stessa frequenza, senza non saremo mai in grado di comprenderli veramente e di creare reali opportunità di crescita. «Perdere tempo senza «fare il programma» (uno dei principali motivi d'ansia dei nostri insegnanti) non è di certo *perdere tempo*»<sup>70</sup>.

Ritornare alla cannetta e al pennino: questo è un punto particolarmente caro a Zavalloni. Egli si esprime così:

Qui si parla di penna stilografica, di cannetta, pennino e inchiostro. È l'arte della calligrafia, dello scrivere bene, della bella scrittura. Nell'era del computer si tratta anche di sperimentare la tecnica dell'inchiostro e del pennino. [...] – non capisco dove sia la difficoltà nell'usare il pennino: ma perché allora è scomparso?<sup>71</sup>.

L'arte della scrittura, oggi, è stata sostituita dalle tastiere dei computer e degli smartphone, perciò grandi e piccoli hanno molta difficoltà nello scrivere a mano in una bella grafia e favorire la coordinazione oculomotoria ad essa necessaria. Questo perché la scrittura richiede quel tempo, quella cura e quella pazienza che invece non sono necessari nel digitare i tasti, anzi. Il nostro autore sostiene con fervore che questa pratica ormai in disuso debba essere ripristinata perché impone controllo e coordinazione, riflessione e composizione, tutte azioni che necessitano di lentezza. Con la tastiera si ha solo la rapidità del pensiero e nient'altro, come la società liquido-moderna ci impone. Si è arrivati alla conclusione che sia fondamentale riportare la calligrafia a scuola grazie ad un progetto a cui Zavalloni partecipò insieme all'Acì, Associazione Calligrafia Italiana<sup>72</sup>, poiché è stato constatato che sono «sempre più frequenti casi di disgrafia»<sup>73</sup> a fronte «del rischio reale che i bambini perdano la facoltà di scrivere bene e in maniera leggibile»<sup>74</sup>. L'esempio citato dice quanto si dia per scontato, non solo

<sup>68</sup> Cf. PAPA FRANCESCO, *La mia scuola*, 68.

<sup>69</sup> P. MAI, *La gioia di educare. Pedagogia della bruschetta*, Edizioni Tlon, Roma 2021, 145.

<sup>70</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 21.

<sup>71</sup> *Ivi*, 21-22.

<sup>72</sup> Cf. G. ZAVALLONI, *A scuola dalla lumaca. Idee e proposte per un'educazione fatta a mano*, 34-35.

<sup>73</sup> *Ivi*, 35.

<sup>74</sup> *Ivi*.

nell'ambito della scrittura (che è stata presa come esempio) ma in molti altri ambiti scolastici (lettura, osservazione, ascolto, calcolo...) optare per la via di apprendimento più rapida esistente. E si finisce con il dimenticare che la rapidità elimina, un po' alla volta, le peculiarità del singolo studente (che invece emergerebbero seguendo la via lenta) a favore di una uniformità che diventa l'obiettivo finale da raggiungere e impedisce l'approfondimento dei contenuti che vengono appresi in modo sempre più superficiale.

Passeggiare, camminare, muoversi a piedi: queste tre azioni sono attività che possiamo svolgere con i nostri allievi per vivere insieme il territorio, al fine di creare occasioni di incontro e scambio con gli enti locali; assecondando quella sete di conoscenza che non si esaurisce sui libri ma che ha bisogno di nutrirsi di esperienze concrete da viverci fuori le aule scolastiche. Esperienze che fanno maturare la consapevolezza, sia negli studenti, sia negli insegnanti, che per imparare il mestiere della vita bisogna anche passare attraverso il corpo e a tutte quelle esperienze che coinvolgono i cinque sensi. Esperire mediante e con il corpo ci insegna un contatto con gli altri e con l'ambiente unico ed irripetibile, che la ripetizione mnemonica di un testo non fornisce.

Disegnare anziché fotocopiare: anche in materia di disegno dobbiamo rilevare la grande importanza che, in questi anni a scuola, ha assunto la fotocopia. Essa predomina in ogni disciplina, viene usata quasi quotidianamente per garantire continuità tra ciò che l'insegnante sa e ciò che gli studenti dovranno sapere. A tal proposito, Zavalloni ci ricorda che l'uso smodato delle fotocopie porta alla perdita di creatività e spontaneità. È interessante quello che non vediamo dietro tale uso, ovvero «una costruzione pittorica che uccide la voglia e il piacere di disegnare»<sup>75</sup>. Alla domanda su come questo sia avvenuto, l'Autore risponde così:

Chiunque ha a che fare con la scuola dell'infanzia capisce perfettamente se la strada che si sta percorrendo in quella scuola va nella direzione dell'assassinio della creatività: se c'è uno stress di questo genere. Basta osservare i prodotti artistici dei bambini appesi sui muri. Se ci troviamo di fronte a delle repliche, a delle clonazioni dello stesso disegno, è sicuro che lì esiste il pericolo dello stress da fotocopia. Alle scuole primarie questo si capisce soprattutto dai quaderni. Fatevi dare da alcuni bambini i loro quaderni e apriteli. Ci si accorge subito se in quella classe viene incentivata l'originalità dei bambini o se si tende alla "pedagogia della fotocopia"<sup>76</sup>.

Si evince, anche qui, che la frenesia nell'impartire un sapere o trasmettere un contenuto al gruppo ha la meglio sulla capacità di apprendimento del singolo che è diversa e peculiare e proprio per questo andrebbe curata e pensata *ad hoc* per ogni nostro allievo.

---

<sup>75</sup> Ivi, 62.

<sup>76</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 63.

Guardare le nuvole nel cielo e guardare fuori dalla finestra: il guardare fuori dalla finestra le nuvole in cielo, dove la finestra rispecchia il mondo esterno e il guardare fuori l'atto di affacciarsi su quel mondo pieno di speranze e possibilità, è occasione, per i bambini, di fuggire da un mondo in cui gli adulti vogliono solamente metterli di fronte alle loro responsabilità<sup>77</sup>. Stare fuori, all'aria aperta, osservare le nuvole in cielo o i fiorellini sul prato... anche questa è scuola per la pedagogia della lumaca. Fa sì che venga stimolata la capacità riflessiva, legata all'osservazione della natura e al suo essere la prima grande maestra, capace di risvegliare «la dimensione del tempo, il suo ritmo naturale, la comunicazione e la condivisione»<sup>78</sup>.

Oggi si usa anche da noi l'espressione inglese *Outdoor education* per parlare di pratiche scolastiche che riportano i bambini vicino alla natura e sono sempre più diffuse esperienze di orti scolastici e aule all'aperto. Tutto un mondo di cose che ha richiesto lunghe messe a punto e sperimentazioni impegnative. Un mondo di cui Gianfranco fu senza dubbio precursore quando ancora negli anni Ottanta, maestro della piccola scuola di Sorrivoli, insegnava ai suoi bambini come andare nel bosco, come fare l'orto, come usare il coltellino, raccogliendo l'eredità spirituale di altri maestri<sup>79</sup>.

Scrivere lettere e cartoline vere, usandole come mezzo artistico: collegandoci alla scrittura con il pennino, ora si promuove la scrittura di lettere e cartoline, al posto delle comodissime email. Questo per favorire il ritorno di uno scambio di comunicazioni (che sia un augurio natalizio piuttosto che una lettera vera e propria) personalizzato. Certamente l'utilizzo della posta elettronica permette una velocità nelle comunicazioni che fino a qualche decennio fa non si sperava e ciò implica che si è sempre e dovunque raggiungibili e disponibili. Lettere e cartoline invece sono gesti di affetto, di un pensiero rivolto a chi amiamo senza la pretesa che egli ci risponda all'istante, segno che siamo ancora in grado di fuggire dall'oramai pervasivo culto della velocità.

Imparare a fischiare a scuola: imparare a fischiare a scuola dovrebbe favorire il momento del gioco e dell'ozio, dalla noia intesa come un «Avere tempo, darsi tempo, poter abitare con se stessi»<sup>80</sup>. Questo perché è importante far capire agli studenti che un gioco semplice e banale come quello del fischiare risulta formativo quando è associato all'utilizzo (ma prima ancora alla concezione) del tempo non solo con finalità produttive, bensì creative. A tal proposito è bene ricordare che «Nell'*otium* il tempo non è solo finalizzato al lavoro e alla produttività, ma diviene elemento che lavora

<sup>77</sup> Cf. P. SANSOT, *Sul buon uso della lentezza. Il ritmo giusto della vita*, Il Saggiatore, Milano 2014, 76-77.

<sup>78</sup> D. GUALDI, *La pedagogia della lumaca e la vita iperconnessa*, 14.

<sup>79</sup> V. BELLÌ, *Bambini nel bosco*, a cura di D. AMADORI, S. FENIZI - I. LOMBARDINI - A. TASSINARI, *Luoghi Incolti. I quaderni della lumaca*, vol III, Fulmino Edizioni, Rimini 2018, 9.

<sup>80</sup> L. MANICARDI, *Ritrovare il tempo, incontrare se stessi*, 25.

esso stesso l'uomo e lo trasforma»<sup>81</sup>. Grazie alla diversificazione delle esperienze, gli studenti hanno modo di interiorizzare anche quei momenti che a loro sembrano improduttivi perché lenti, ma che in realtà regalano apprendimenti diversi dagli abituali (e forse, talvolta, più coinvolgenti e longevi).

Fare un orto a scuola: attività ritenuta in grado di far maturare negli alunni il rispetto dei tempi e dei ritmi della natura. Si tratta, in questo caso di «un'esperienza vera di lentezza»<sup>82</sup>; volta a trasmettere la sapienza che si nasconde dietro la cura e la custodia di un qualcosa che gli alunni imparano a creare da soli con le loro mani, piccoli artefici della buona (o meno) riuscita di un lavoro attento, preciso e lento.

Di questo particolare amore per gli "orti didattici" ne parleremo, in maniera più approfondita, nel prossimo paragrafo, essendo esso uno dei capisaldi su cui la pedagogia della lumaca punta per far riscoprire l'importanza della lentezza.

### 2.3. Gli orti didattici

L'esperienza degli orti didattici, chiamati anche orti di pace, nasce nel pensiero del nostro autore, come esperienza altamente educativa, essendo capace di insegnare, a chi la vive a rallentare. In che modo? Ce lo dice Zavalloni stesso:

Seminare e coltivare frutta e ortaggi sono attività che mettono a frutto la abilità manuali, le conoscenze scientifiche, lo sviluppo del pensiero logico-interdipendente. Ma significa soprattutto attenzione ai tempi dell'attesa, pazienza, maturazione di capacità previsionali. Lavorare con la terra aiuta i ragazzi a riflettere sulle proprie storie locali e familiari. [...] Nell'orto i ragazzi uniscono «teoria e pratica», cioè il pensare, il ragionare con il progettare e il fare<sup>83</sup>.

L'orto diventa così luogo dell'incontro tra coltura e cultura, dove il pensiero unito all'azione e il ragionamento unito al progetto danno vita ad un magnifico esempio di scuola attiva. Scuola che insegna che cura e pazienza vanno di pari passo con i tempi di attesa, e che i tempi di attesa sono fondamentali alla crescita e allo sviluppo del nostro essere persone gettate nel mondo.

Coltivare un orto a scuola significa imparare a "rallentare". È un'esperienza altamente educativa. [...] In un orto s'imparano i modi, i momenti adatti a seminare. Prima di far questo si deve preparare e concimare il terreno. È necessario poi seguire con cura i prodotti attendendo ai bisogni d'acqua e al controllo dei parassiti. Si possono conoscere infine le combinazioni e le rotazioni giuste fra le varie piante.

---

<sup>81</sup> L. MANICARDI, *Ritrovare il tempo, incontrare se stessi*, 33.

<sup>82</sup> *Ivi*, 23.

<sup>83</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 132.

Il mestiere dei campi, quello dell'agricoltore, del coltivatore, è uno dei mestieri più difficili al mondo, che richiede grandi abilità, esperienze e competenze multiple<sup>84</sup>.

Toccare la terra con le proprie mani porta alunni e insegnanti a collaborare insieme per realizzare piccoli progetti destinati a cambiarne le prospettive e gli schemi di partenza. L'orto didattico coltivato a scuola diventa pratica educativa capace di «veicolare, attraverso l'apprendimento interdisciplinare e l'attività diretta, una progressiva conoscenza della natura, dei problemi di sostenibilità ambientale, dei principi di una sana alimentazione»<sup>85</sup> solo quando rientra in una progettualità didattica che strizza l'occhio alla cooperazione con il territorio locale.

Questo perché la rete che si crea può davvero aiutare a comprendere che non valiamo solo quando consumiamo. Contro l'individualismo moderno, nel quale al singolo viene costantemente chiesto di andare sempre oltre i limiti per fini da perseguire con qualunque mezzo<sup>86</sup> (per una soddisfazione alquanto momentanea), le comunità di persone che gli orti di pace sono in grado di formare è davvero significativa. Un esempio reale di orto didattico, ispirato alle idee de «*La pedagogia della lumaca*», lo incontriamo nell'orto del Giardino della Lumaca, orto che ha preso vita nel 2013 nella scuola Pascoli di Nave, in provincia di Lucca<sup>87</sup>; qui «Grazie ad una dirigenza e a insegnanti attenti ai temi etici e ambientali, l'idea diviene realtà»<sup>88</sup>. Ed è così che le classi escono dalla scuola, attraversano la città e si dirigono verso l'orto per piantare erbe aromatiche, ortaggi, strappare le erbacce e annaffiare... (il tutto fino a prima dell'avvento della pandemia). D'estate, poi, le famiglie degli alunni si turnano per "adottarlo" per non lasciarlo incolto e con il passare dei mesi si trasforma in luogo di incontri, chiacchiere e condivisione tanto da coinvolgere tutto il paese. Ben presto diventa un patrimonio cittadino capace di unire grandi e piccoli che insieme si adoperano, anno dopo anno, per rendere questo orto fecondo e rigoglioso. Si tratta di un esempio tra tanti, che unifica i saperi e li aggancia al territorio, un esempio che unisce le generazioni e le culture spontaneamente.

La piccola realtà descritta ci permette di constatare una considerazione importante. Gli orti di pace di Zavalloni

sono un emblema dell'incolto che si presta a diventare coltura e cultura: un lancio di semi partito proprio dagli orti didattici, luogo dell'incontro tra teoria e pratica, dove

---

<sup>84</sup> Ivi, 132.

<sup>85</sup> A. GUAITOLI, *Di Orto in Orto*, in S. FENIZI - I. LOMBARDINI - A. TASSINARI, *Intrecci. I quaderni della lumaca*, vol. I, Fulmino Edizioni, Rimini 2016, 42.

<sup>86</sup> Cf. Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, 61.

<sup>87</sup> Cf. E. BERTONCINI, *Tre storie, una lumaca e un colibrì. Tutte intorno a un orto*, in S. FENIZI - I. LOMBARDINI, - A. TASSINARI, *Intrecci. I quaderni della lumaca*, vol. I, Fulmino Edizioni, Rimini 2016, 60-63.

<sup>88</sup> Ivi, 61.

pensiero e azione, ragionamento e progetto si sostengono vicendevolmente e realizzano un esempio fertile di scuola attiva. In quegli orti si esercitano la pazienza, l'attesa, una cura concreta che incide non solo sul fare ma anche sull'essere, e si traccia un segno importante cui guardare oggi nel rinnovato interesse ad una educazione ambientale più naturale, non solo e non tanto nella proposta, quanto nel suo significato profondo, mai ridotto al prodotto, ma concentrato sull'atto e le sue ragioni<sup>89</sup>.

Vedremo, nel corso dell'ultimo capitolo, alcuni esempi concreti di scuola lenta (a fronte di un'idea di scuola, quella attuale, che ha accantonato la metafora botanica<sup>90</sup> in educazione per sostituirla con quella della velocità informatica) esempi di realtà scolastiche locali che hanno scelto di promuovere la lentezza in educazione secondo le tre esperienze – gioco, studio, lavoro – che per Zavalloni permettono una «organizzazione ideale di scuola, con tempi, strutture, programmi e didattiche»<sup>91</sup>.

---

<sup>89</sup> M. GUERRA, *Luoghi incolti, luoghi del possibile*, a cura di D. AMADORI, S. FENIZI - I. LOMBARDINI - A. TASSINARI, *Luoghi Incolti. I quaderni della lumaca*, vol. III, Fulmino Edizioni, Rimini 2018, 36.

<sup>90</sup> «Prevale oggi un modello ipercognitivista che vorrebbe emanciparsi completamente da ogni preoccupazione valoriale, per rafforzare le competenze a risolvere i problemi piuttosto che a saperseli porre. La metafora più adeguata non è più botanica ma informatica. In gioco non sono più le viti storte da raddrizzare ma le informazioni da immagazzinare: le teste funzionano come computer, come mappe cognitive che esigono un puntuale aggiornamento. Il sapere si estende orizzontalmente e perde verticalità. Si tratta semplicemente di caricare più *files* possibili secondo il principio utilitaristico del massimo beneficio ottenuto con il minimo sforzo. Mentre la metafora botanica connotava un modello educativo fondato sull'autorità simbolica del grande Altro della tradizione, che esigeva innanzitutto un'obbedienza di ordine-valoriale, quella informatica sembra invece voler liberare con risolutezza il sapere da ogni laccio assiologico. Ma quello che inesorabilmente in questo modello viene meno è il *rapporto del sapere con la vita*» M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, 14.

<sup>91</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 38.

## Quando la teoria diventa realtà

---

### 1. Cambiare si può

Il capitolo precedente ci ha mostrato come le idee proposte e tematizzate ne «*La pedagogia della lumaca*» possano fungere da stimolo per la riflessione pedagogica. La pedagogia della lentezza si propone, in questo caso, come interessante e provocante alternativa alla pratica educativa postmoderna e liquida (in cui prevale «una concezione meramente scienziata e utilitaristica del sapere, secondo l'ideologia delle competenze<sup>1</sup>), la quale basa la sua proposta secondo il noto imperativo del *time is money*.

La scuola della competitività è una scuola materialista e disumanizzata, che sotto la maschera dei risultati nasconde il suo mancato contributo a una società più equa e giusta. [...] Nel mercato della domanda e dell'offerta troviamo l'educazione accelerata, i programmi sovraccarichi di contenuti e gli obiettivi pensati per essere raggiunti prima del tempo<sup>2</sup>.

Si evince che, ottenere il miglior risultato nel minor tempo possibile «e con il minor dispendio possibile di energie»<sup>3</sup> sia l'obiettivo che la scuola postmoderna è obbligata a perseguire. A predominare è la logica del risultato e della «verifica dell'assimilazione passiva delle informazioni»<sup>4</sup>, nella quale non vige più la consapevolezza che «per educare ci vuole tempo e che dobbiamo dare tempo all'educazione»<sup>5</sup>.

La scuola che ci consegna, invece, la pedagogia della lumaca, è una scuola capace di decelerare e diminuire la velocità dei processi educativi per accogliere, aprire e sviluppare nuove (o, forse, antiche) strade così da poter avviare e promuovere l'autenticità e l'unicità di ogni suo allievo.

---

<sup>1</sup> Cf. M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, 15.

<sup>2</sup> J. DOMENECH FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 12.

<sup>3</sup> L. BIAGI, *Cultura terapeutica e sfida educativa. Approccio antropologico*, in M. MARCATO (a cura), *La coscienza in dialogo. Un approccio interdisciplinare*, Messaggero-Facoltà Teologica del Triveneto, Padova 2015, 52.

<sup>4</sup> M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, 16.

<sup>5</sup> L. BIAGI, *Cultura terapeutica e sfida educativa. Approccio antropologico*, 53.

In tale accezione il sapere didattico è orientato alla persona nei suoi molteplici aspetti promuovendo un'idea di scuola che non segua i dettami della moda o le logiche del mercato, [...] ma che riesca a porsi come fabbrica di razionalità, di cultura e di umanità, non abdicando mai al proprio ruolo all'interno della comunità<sup>6</sup>.

Dato che «la Scuola è chiamata ad esercitare nella formazione del soggetto e nel processo più generale di "umanizzazione della vita"»<sup>7</sup> la fondamentale funzione educante, è necessario avere coscienza, realmente, dell'immagine che la scuola odierna propone di sé.

Secondo il pensiero del noto psicoanalista Recalcati, la scuola odierna si rispecchia nella figura di Narciso<sup>8</sup>, emblema dell'egocentrismo pervasivo della nostra epoca. Oggigiorno riscontriamo una situazione in cui «I genitori si alleano con i figli e lasciano gli insegnanti nella più totale solitudine, a rappresentare quel che resta della differenza generazionale e del compito educativo»<sup>9</sup>; lasciando così che si rafforzi la concezione che «Il fallimento non è tollerato, come non è tollerato il pensiero critico»<sup>10</sup>.

Ciò che rimane è il rapporto che si crea con l'oggetto tecnologico e la connessione in rete. Essa crea l'illusione di aver accesso al sapere illimitatamente senza fatica, con il rischio di perdersi nella vasta quantità di informazioni che «circolano senza alcun appiglio con la realtà, all'interno di uno spazio iperreale. Anche le *fake news* sono informazioni, probabilmente più efficaci dei fatti comprovati»<sup>11</sup>.

In una scuola in cui

Il modello educativo sottostante è ipercognitivista: non è più quello morale del primato dell'educazione come raddrizzamento ortopedico delle viti storte, ma quello del riempimento delle teste, della computerizzazione delle conoscenze e del loro ordinamento produttivo. La Scuola ipercognitivista-narcisistica reagisce alla Scuola ideologico-edipica. La sua nuova divisione non è più quella tra l'ideale conservatore dell'obbedienza e quello rivoluzionario del cambiamento e del rovesciamento dell'esistente, ma quello tra culto individualistico del principio di prestazione e assenza di un senso autentico del valore simbolico dell'istituzione, da cui derivano l'indisciplina, la svogliatezza, la difficoltà a rendere continuativo il proprio impegno, il rispetto per gli insegnanti, ecc...<sup>12</sup>.

---

<sup>6</sup> A. FABIANO, *Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia. Lo sviluppo umano tra Capability Approach e digitale*, in «Formazione e insegnamento» 19 (1/2021), 189.

<sup>7</sup> M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, 24.

<sup>8</sup> «quella di Narciso è la tragedia tutta egoica del perdersi nella propria immagine, del mondo ridotto a immagine del proprio io», *Ivi*.

<sup>9</sup> *Ivi*, 25.

<sup>10</sup> *Ivi*.

<sup>11</sup> H. BYUNG-CHUL, *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, 10.

<sup>12</sup> M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, 29.

Capiamo che, dietro al culto narcisistico e alla computerizzazione che caratterizzano l'impostazione generale della pratica educativa, si nasconde «Il degrado delle architetture temporali stabilizzanti»<sup>13</sup>. Questo indica la necessità di istaurare una politica temporale capace di restituire alla didattica la memoria narrativa proprio perché «l'educazione si decide nel prezioso rapporto con il tempo»<sup>14</sup>.

Per tale ragione abbiamo visto, nel terzo capitolo, spunti e idee decisivi per poter cambiare paradigma scolastico secondo uno stile educativo volto ad ancorare la realtà del tempo scolastico ad esperienze di vita concreta, funzionali ad una pratica educativa atta al superamento della spinta accelerativa che governa il tempo a scuola, per favorire, invece, processi di insegnamento-apprendimento più lenti e radicati nella memoria narrativa delle generazioni future.

Non solo, è importante sottolineare come la semantica educativa gioca, in questo senso, un ruolo significativo (pensiamo ad esempio, a verbi quali «seminare, coltivare, provare, verificare, accompagnare, esortare, incoraggiare, richiamare, correggere»<sup>15</sup>, verbi che indicano l'agire educativo di un insegnante o un educatore nei confronti dell'educando, ma che mostrano una temporalità ben diversa da quella soggetta alla spinta accelerativa) in quanto è strettamente collegata a quella della temporalità, ribadendo, ancora una volta, la centralità del legame esistente tra tempo ed educazione.

L'educazione ha bisogno di quella *pazienza* che è il frutto pieno di una temporalità vissuta soprattutto nell'intenzionalità proprio dell'attesa. La stessa Bibbia, che ci mette di fronte alla pedagogia di Dio, quanto mai attento a educare il suo popolo, ci mostra che ci vuole tempo per far maturare il *kairos* dei "tempi opportuni" in cui germinano le grandi scelte di vita<sup>16</sup>.

Ed è, quindi, seguendo la logica dell'attesa, della maturazione dei tempi opportuni, che la pedagogia della lumaca sviluppa la sua peculiare idea di scuola (di cui vengono riportati i tratti particolarmente rilevanti per la nostra riflessione):

1. La scuola è il luogo per imparare ad apprendere, a pensare con la propria testa, a essere responsabili. Educare a essere cittadini sovrani e non sudditi.
2. A scuola, come nella vita, non possiamo disgiungere l'apprendere dal fare. S'impara con il cervello, con le mani, con tutti i sensi e con il cuore. In ogni scuola sono fondamentali i laboratori della manualità da svolgere anche all'aperto. Il laboratorio non è il luogo "extracurricolare" dove "si fa e si apprende altro dai saperi e dai programmi".

---

<sup>13</sup> H. BYUNG-CHUL, *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, 11.

<sup>14</sup> L. BIAGI, *Cultura terapeutica e sfida educativa. Approccio antropologico*, 54.

<sup>15</sup> *Ivi*.

<sup>16</sup> *Ivi*, 55-56.

3. *La scuola è il luogo in cui si apprende insieme, non "da soli".* È importante "perdere tempo" perché una classe indistinta diventi un "gruppo-comunità". Ci vogliono mesi per formare il gruppo, discutendo e raccordandosi sulle finalità, sulla necessità di regole condivise, sulle metodologie e le tecniche da utilizzare insieme.

4. Per creare buone relazioni è fondamentale essere un piccolo gruppo. Poche figure di docenti di riferimento per classe aiuterebbero l'organizzazione scolastica. [...].

5. Gli insegnanti non sono dei tuttologi, ma devono sapere "dove sta di casa la cultura". I libri di testo non sono gli unici sussidi didattici, possono essere sostituiti dagli incontri diretti con la vita e le persone e poi da una buona biblioteca di classe, vocabolari, atlanti, giornale, stazione multimediale, accesso a Internet, collegamento satellitare, supporti di memorie esterne, video proiettore digitale e analogico. [...].

6. I saperi non sono un bagaglio da travasare, ma vanno costruiti insieme. La conoscenza non va depositata o etichettata, ma va rielaborata criticamente per diventare strumento di formazione e non solo d'informazione [...]<sup>17</sup>.

Questi sono i tratti caratteristici e salienti di una scuola in cui si seguono i suggerimenti e le strategie proprie della pedagogia della lumaca, una scuola che rifiuta il modello attuale (ipercognitivista<sup>18</sup>) nel quale si predilige riempire delle teste mediante l'ordinamento produttivo finalizzato all'accumulo di dati e informazioni, a favore di una impostazione mnemonica additiva come quella dei computer<sup>19</sup>. Le informazioni acquisite e immagazzinate sulla scia dell'enfasi portata dall'avvento del digitale, ha comportato, nelle aule scolastiche, una drastica perdita dello strato di presenza della realtà<sup>20</sup>. Rischiando, in questa maniera, di delegittimare la dimensione dell'esperienza per la promozione, presente tuttavia nelle scuole di ogni ordine grado, «della quantificazione del sapere, della semplificazione dei programmi, della disaffezione alla pratica di lettura dei testi»<sup>21</sup>.

La pedagogia della lumaca punta alla riscoperta della realtà mediante il contatto diretto con il territorio e la natura, laddove si può ancora favorire l'incontro con l'Altro, incarnato in un sapere ed un vissuto esperienziale che non sottostà al regime

---

<sup>17</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 45-46.

<sup>18</sup> «Appiattendo la valutazione sul plagio, la Scuola smette di interrogare il senso della vita, rischia di non proporre più il sapere come allargamento dell'orizzonte del mondo, essendo il suo compito divenuto ormai quello aziendalistico di fornire solo strumenti utili». M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, 30.

<sup>19</sup> Cf. *Ivi*, 29.

<sup>20</sup> Cf. H. BYUNG-CHUL, *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, 55.

<sup>21</sup> M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, 31.

dell'informazione e che si lascia sedurre da un mirato rallentamento nella didattica, dove si può constatare un legame virtuoso tra scuola e lentezza. Ma

come conciliare "la lumaca" e l'idea della lentezza con la vita iperattiva, che sulla velocità fonda oggi tutto il sistema economico, le nostre comunicazioni, gli stili di vita di buona parte del mondo? [...] Diciamo la verità non siamo in grado di staccare, convinti come siamo che l'ubiquità sia possibile, l'essere contemporaneamente davanti a una persona, fare un acquisto online, o rispondere a un messaggio. L'esortazione che ci viene dalla "lumaca" di Gianfranco deve aiutarci proprio in questo, a essere uomini e donne contemporanei, salvaguardando la dimensione del tempo, il suo ritmo naturale, la comunicazione e la condivisione, conciliando reale e virtuale<sup>22</sup>.

## 2. Una scuola che realmente rallenta

Giunti a questo punto, vedremo ora alcuni esempi di realtà scolastiche che hanno scelto di seguire le proposte insite nella pedagogia della lumaca (talvolta uscendo dagli schemi convenzionali, oltre che dalle aule scolastiche), realtà particolari che seguono la via del cambiamento, recuperando una dimensione di realtà (dalla quale la scuola sembra essere troppo spesso separata<sup>23</sup>) e una dimensione di tempo legati alla memoria e alla storia del loro territorio in primis, per poter donare ai loro allievi, nello specifico, un tempo kairologico.

### 2.1 Le scuole invisibili

Le scuole invisibili, così chiamate perché trattasi di realtà scolastiche piccole situate in particolari territori, offrono, ai loro studenti, l'opportunità di apprendere a partire proprio dal legame con il territorio in cui si trovano.

Prima di esaminare, nello specifico, i luoghi dove alcune di queste realtà sono diventate note, è bene ricordare ciò che Zavalloni intende con piccola scuola:

in un'accezione ampia significa scuola di periferia, scuola isolata, scuola che stenta a sopravvivere, scuola che accoglie i bambini trasportati con gli autobus dalle case sparse, scuola dove si lavora per conservare le lingue e le culture locali, scuola della sobrietà, scuola che partecipa e s'inserisce con un ruolo attivo nelle tradizioni e nelle iniziative che storicamente la realtà locale (sia essa piccolo paese, borgo, frazione o altro) propone. In un contesto nazionale che mira ancora una volta ai «grandi numeri» voglio ribadire l'importanza del piccolo, della dimensione minima e della grande dignità educativa che

---

<sup>22</sup> D. GUALDI, *La pedagogia della lumaca e la vita iperconnessa*, 13-14.

<sup>23</sup> Cf. L. COLLACCHIONI, *Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola*, in «Formazione e insegnamento» 13 (1/2015), 126.

questo possiede. Spesso a «far scuola» in queste realtà sono finiti insegnanti che hanno poi fatto di questi luoghi una loro «scelta di vita», che sentono quest'impegno come vocazione<sup>24</sup>.

Si tratta di realtà che, con la loro esperienza, attualizzano concretamente le idee, i suggerimenti e i progetti propri della filosofia di Zavalloni.

Ecco alcuni esempi:

La prima realtà vede nascere, nel 2011, a Rimini, l'esperienza delle Aule Verdi<sup>25</sup> all'interno dell'associazione L'Orto delle Lune - Auser Insieme<sup>26</sup>. Il progetto vuole valorizzare l'ambiente e il territorio con percorsi sostenibili di educazione alimentare, salute e benessere, volti a responsabilizzare gli utenti alla consapevolezza alimentare, alla progettazione e all'uso di spazi ecosostenibili, all'uso delle energie rinnovabili e dell'acqua in particolare, e al riciclo. Questo progetto, tuttora in atto, ha coinvolto insegnanti, educatori, famiglie, associazioni territoriali e le istituzioni scolastiche e politiche della provincia riminese con lo scopo di creare una mappa di rete verde eco-didattica per una educazione permanente sulle tematiche riportate, tematiche che, per noi oggi, sono fondamentali da osservare e rispettare per la salvaguardia del pianeta. Piano piano i vari giardini scolastici e le zone verdi della provincia sono stati convertiti in zone terapeutiche proprio grazie al contributo di tutti. La prima scuola ad aver aderito al progetto è stata la scuola primaria dell'Istituto comprensivo "Miramare" di Rimini nello stesso anno; insegnanti e bambini utilizzavano un'aula esterna (collocata all'interno di una casa-famiglia nelle vicinanze) per la creazione del loro primo orto didattico. Successivamente l'orto si è spostato nel giardino della scuola stessa; l'esperienza è stata talmente positiva da aver trovato realizzazione anche in altre nove scuole primarie, sei scuole dell'infanzia e una secondaria di primo grado della provincia a partire dal 2012, con tanto di inserimento del progetto Aule Verdi nel PTOF delle stesse. Si tratta di vere e proprie attività svolte in orario sia extra che curricolare, seminari formativi e laboratori che favoriscono il legame tra ambiente e comunità. «Gli spazi laboratoriali e di progettazione sono luoghi di apprendimento dello spirito della natura e delle relazioni. Sono spazi in cui adulti e bambini insieme sperimentano vie nuove per conoscersi e conoscere»<sup>27</sup>. Spazi fondamentali per la nascita, nel 2016, dell'associazione L'Orto delle Lune, associazione con molti obiettivi tra cui: promozione e diffusione Aule Verdi

---

<sup>24</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 98-99.

<sup>25</sup> Cf. C. RIGHETTI, *Aule Verdi. La Fucina Alchemica dell'Orto delle Lune - Auser Insieme*, in S. FENIZI - I. LOMBARDINI - A. TASSINARI, *Intrecci. I quaderni della lumaca*, vol. I, Fulmino Edizioni, Rimini 2016, 50-53.

<sup>26</sup> «associazione di progetto trasversale, le cui realizzazioni prevedono "l'interdisciplinarietà che, come un Vettore sinergico, attraversa l'intergenerazionalità"». C. RIGHETTI, *Aule Verdi. La Fucina Alchemica dell'Orto delle Lune - Auser Insieme*, 50.

<sup>27</sup> *Ivi*, 52.

al di fuori della provincia riminese; promozione del rispetto della natura, dell'ambiente e dello stop agli sprechi di cibo attraverso attività agricole ed ecologiche svolte in collaborazione con le varie scuole. Il fatto che Aule Verdi sia un progetto ormai da anni presente nel PTOF dice la volontà di garantire continuità alla collaborazione tra comunità scolastica educativa e territorio; volontà che risponde all'imperativo implicito della pedagogia della lentezza di uscire dalle aule scolastiche per una didattica outdoor, dove i ragazzi imparano che il lavoro è anche una responsabilità civile da attuarsi cooperando con tutti, e non solamente una mezzo per ottenere dei fini (in chiave utilitaristica e individualista) finalizzato ad un solo sapere.

Altro esempio suggestivo di una realtà locale che, a modo suo, ha aderito alla pedagogia della lumaca lo possiamo trovare presso la scuola primaria Maria Gabrielli (Istituto comprensivo "Pennabilli" di Casteldelci)<sup>28</sup>. L'Istituto ha voluto intitolare la scuola primaria con il nome di una bambina che, nel 1944 è rimasta vittima di un episodio fascista a Fragheto<sup>29</sup>, frazione del comune. In questo territorio i numeri sono davvero ridotti, tanto da parlare di pluriclassi. E in queste pluriclassi, alla luce di fatti passati che pesano sulla memoria collettiva, si è scelto di insegnare storia in modo nuovo, seguendo le linee guida della pedagogia della lumaca. Qui il Giorno della Memoria (27 gennaio) parte, ogni anno dal 2001, una «*Valigia della memoria*, verso scuole di altre località note per essere state teatri di stragi»<sup>30</sup>. Essa è assunta come simbolo, libro da scrivere insieme per una storia nuova e migliore. In questo senso, emerge la volontà di valorizzare la progettualità e la premura della memoria stessa, andando a sottolineare il fatto che «la creatività di una comunità locale si gioca proprio sulla capacità di stare dentro queste due polarità, con intelligenza e sapienza»<sup>31</sup>. E ciò che la valigia contiene è una sorta di regole che la scuola Gabrielli invia ad altre scuole, a riprova di come la creatività trova spazio quando utilizza i giusti canali ricettivi. Le regole sono: la scuola in questione può tenere la valigia per un mese; va segnalato il passaggio da una scuola all'altra; la valigia contiene idee per attività da svolgersi nel territorio che favoriscano l'unione tra le generazioni e incrementino l'interesse per gli eventi della Seconda Guerra Mondiale, per far sì che non accadano più. Il tutto può

---

<sup>28</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 148-149.

<sup>29</sup> «Da alcuni anni, l'anniversario della strage nazi-fascista di Fragheto ha assunto il ruolo di "giorno della memoria locale", grazie al lavoro permanente svolto dalla Scuola elementare statale "Maria Gabrielli" di Casteldelci, cui va il merito di non aver fatto cadere nell'oblio il dramma più grave, più atroce, più doloroso vissuto dalle nostre popolazioni nel corso dei tempi» Cf. *E come potevamo noi cantare...*, Pubblicazione a cura dell'Associazione «Il Borgo della Pace» con il contributo del Centro servizi per il volontariato, Rimini 2014, 2.

<sup>30</sup> G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, 148.

<sup>31</sup> E. PATRIARCA, *Suggerimenti per educare alla memoria*, a cura di D. NOVARA, *Memoranda. Strumenti per la giornata della memoria*, la meridiana, Bari 2003, 41.

essere documentato e inserito nella valigia in una sorta di album che si arricchisce e cresce man a mano che cambia territorio. Se pensiamo al valore dato alla memoria in questo progetto importante, capiamo come questo rischi perdersi nel nostro tempo sempre di più appiattito sul presente. Dobbiamo ricordare che «C'è la possibilità della memoria solamente quando viene presa sul serio l'azione sgretolatrice del tempo, la sua lenta usura nei confronti degli uomini, delle donne, delle cose»<sup>32</sup>.

È un viaggio che parte dalla scuola Gabrielli ogni anno, e ogni anno la valigia torna a casa carica di storie sempre nuove da raccontare agli studenti. Come possiamo intuire, dietro c'è una progettualità che ha sposato la lentezza e ha posto obiettivi da raggiungere diversi da quelli a cui siamo abituati, obiettivi volti alla formazione integrale della persona, mediante la bellezza della narrazione e il valore della memoria narrativa, affinché

oggi, il tema della memoria, delle radici locali e dell'identità si incroci potentemente con i temi della globalizzazione e delle paure che porta con sé. Uno snodo cruciale, quello della memoria, per coniugare il rispetto e la valorizzazione delle diversità e delle identità nazionali con la globalizzazione onde evitare il ritorno difensivo ai nazionalismi, ai razzismi, ai localismi beceri, alle ricorrenti tentazioni isolazionistiche. [...] Inevitabilmente il presente diviene l'unico luogo percorribile per costruire una vita felice, la quotidianità rischia l'insignificanza, la cultura del consumo fa perdere l'idea di una felicità e di un futuro che invece vanno cercati e costruiti giorno per giorno<sup>33</sup>.

Anche nella scuola primaria "Bruno Munari" del Quinto Circolo di Cesena<sup>34</sup> si è scelto di sperimentare percorsi alternativi per studiare la natura, al fine di trascorrere più tempo tra il verde per un contatto plurisensoriale che sia capace di compensare la carenza da natura a cui i bimbi di oggi sono sottoposti. Le classi della primaria passano molto tempo a giocare fuori all'aria aperta. Il gioco però, non è solo fine a se stesso; esso è fonte di apprendimento didattico. Seguendo gli insegnamenti del maestro Munari (maestro dell'apprendimento mediante il gioco, insegnava ai bambini ad osservare bene come sono fatte le cose) – di cui la scuola porta il nome – le insegnanti hanno deciso di proporre attività basate sull'osservazione sensoriale di fiori, piante e alberi, la scomposizione e la ricomposizione creativa. La rielaborazione personale è davvero sorprendente, tanto da incentivare sempre più le lezioni all'aria aperta: «le lezioni saranno basate sul gioco, l'esplorazione, l'osservazione, la raccolta di reperti, l'analisi, la classificazione: esperienze didattiche per tutti i sensi, senza trascurare una

---

<sup>32</sup> R. MANTEGAZZA, *Dimenticare è mentire. Verso una pedagogia della memoria*, a cura di D. NOVARA, *Memoranda. Strumenti per la giornata della memoria*, la meridiana, Bari 2003, 10.

<sup>33</sup> E. PATRIARCA, *Suggerimenti per educare alla memoria*, 41.

<sup>34</sup> Cf. B. RESTELLI, *Nella natura con...tatto*, a cura di D. AMADORI - S. FENIZI - I. LOMBARDINI - A. TASSINARI, *Luoghi Incolti. I quaderni della lumaca*, vol. III, Fulmino Edizioni, Rimini 2018, 50-53.

impostazione scientifica»<sup>35</sup>. Quando i bambini rompono le cose (in questo caso fiori) nel senso che le aprono e le scompongono con le loro mani, non fanno altro che imparare grazie ai sensi, all'esperienza e alla pratica, ciò che troverebbero sui libri; ma il divertimento celato nel gioco permette un apprendimento più tenace e duraturo poiché esperito in prima persona, e non acquisito mnemonicamente. Anche qui si sottolinea un approccio al sapere originale ma non per questo banale, alternativo ma che coinvolge molto di più gli alunni rispetto ad una lezione frontale.

Gli esempi riportati indicano che le zone limitrofe a quelle di origine di Zavalloni sono state le prime a sposare le sue idee e a farle proprie. Le scuole prese ad esempio, ci insegnano come si può passare dalla teoria alla pratica, non senza impegno e fatica, facendo piccoli passi. E la rete che si crea attorno a queste scuole può favorire la comunicazione tra docenti e famiglie, fare leva sulle esigenze locali e migliorare le progettualità didattiche, così che la scuola (in ottica generale) possa veramente essere quel dispositivo funzionale al raggiungimento di obiettivi quali «la socializzazione, la riproduzione culturale, lo sviluppo di cittadinanza e di identità nazionale»<sup>36</sup>.

## 2.2. Luoghi incolti

Le testimonianze presentate possono rientrare nella definizione di luoghi incolti, luoghi che sono ancora capaci di offrire ad adulti e bambini spazi selvaggi<sup>37</sup>, i quali regalano occasioni importanti di riflessione e contemplazioni, dato il loro essere ancorati alla realtà che il territorio offre, «dove le cose accadono, previste o impreviste, stimolando risposte creative, ricerca di soluzioni pratiche, invenzioni, acquisizioni di "saperi pratici" del corpo, che diventano strumenti d'orientamento nello spazio/tempo della vita»<sup>38</sup>.

La scuola intesa come luogo incolto è una scuola che sposa la lentezza in educazione, andando controcorrente e opponendosi con forza alla velocità e all'accelerazione. È una scuola che esce dalle aule, lavora a stretto contatto con il territorio, riconosce le proprie imperfezioni come tratti salienti in quanto, in essa, tutto è possibile poiché è promettente. Essa si lascia muovere da una spinta di diversa natura, spinta generativa e propulsiva per rinnovare se stessa avendo coscienza dell'importanza di avere «piedi ben piantati a terra, radicati in ciò che il passato ha consegnato di buono, e lo sguardo

<sup>35</sup> B. RESTELLI, *Nella natura con...tatto*, 52.

<sup>36</sup> P. C. RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 12.

<sup>37</sup> «Il selvaggio di cui parla Gianfranco è la strada principale che, attraverso l'esperienza dei sensi e del corpo conduce ad una relazione profonda con le cose della vita e quindi ad una vita pienamente vissuta». V. BELLI, *Bambini nel bosco*, 7.

<sup>38</sup> M. TURCI, *Del diritto al selvaggio*, a cura di D. AMADORI - S. FENIZI - I. LOMBARDINI - A. TASSINARI, *Luoghi Incolti. I quaderni della lumaca*, vol. III, Fulmino Edizioni, Rimini 2018, 12.

teso a ciò che il futuro promette, ma soprattutto gli occhi attenti agli incontri nel presente, per non perdere nessuno»<sup>39</sup>.

L'originalità della proposta dilata il tempo della memoria, favorendo l'integrazione e il coinvolgimento di tutti, offre stimoli da cogliere per innovare i processi educativi e migliorare la qualità degli apprendimenti<sup>40</sup>. È una proposta pedagogica che «entra in territori inesplorati, azzarda ipotesi inusuali, scuote le fondamenta»<sup>41</sup>. La scuola come luogo incolto e selvaggio abbraccia l'educazione lenta in toto; invitandoci a «perdere tempo a parlare o a guardare le nuvole e fuori dalla finestra, contro ogni logica produttivista che lamenta la mancanza di tempo per fare tutto»<sup>42</sup> o contrapponendo la pratica del fotocopiare a quella del disegno libero o della scrittura con il pennino, oppure sollecitandoci a camminare tutti insieme, osservando la natura che ci circonda, giocando all'aria aperta. Essa coinvolge, in modo attivo e inclusivo, semplifica gli apprendimenti e sollecita la creatività di ogni studente, si sporca le mani di terra per piantare germogli di vita nei cuori e nelle menti dei propri educandi.

Infine, una scuola selvaggia e incolta, è una scuola che decide, coinvolge, priorizza, sa perdere il tempo, dà agli alunni il tempo che è loro proprio, sa essere viva e positiva, gode del momento, è semplice e non ha timore di cambiare<sup>43</sup>. È orientata ad un solo fine, orientare ed educare alla libertà coloro che abitano la scuola e offrire tempo buono per costruire relazioni che rendono veramente capaci di essere liberi<sup>44</sup>.

---

<sup>39</sup> M. GUERRA, *Luoghi incolti, luoghi del possibile*, 39.

<sup>40</sup> Cf. J. DOMENECH FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 161.

<sup>41</sup> M. GUERRA, *Luoghi incolti, luoghi del possibile*, 36.

<sup>42</sup> *Ivi*.

<sup>43</sup> Cf. J. DOMENECH FRANCESCH, *Elogio dell'educazione lenta*, 165-166.

<sup>44</sup> Cf. G. MARI, *Educazione come sfida della libertà*, Editrice La Scuola, Milano 2013, 9.

## CONCLUSIONE

---

Oggetto del presente lavoro di ricerca è stato il tema del tempo come variabile educativa. Nel corso della trattazione abbiamo visto come il tempo, oggi, sia soggetto alla liquidità, alla discronia e all'accelerazione che imperano nell'epoca attuale: l'epoca post-moderna. Esso viene quotidianamente esperito in modo frenetico e frammentato, poiché discronia e accelerazione lo rendono atomizzato e sempre più veloce. Interessanti sono stati gli aspetti messi in luce da autori come Bauman e Byung Chul Han; entrambi, esprimendo le loro rispettive considerazioni riguardanti ciò che spinge il tempo a correre via sempre più velocemente, concordano sul fatto che a questo tempo post-moderno manca un qualcosa che lo ancori ai fatti e agli eventi della quotidianità, ovvero un fermo e una durata. Trattasi di un ordine volto a dare concretezza e spessore al tempo stesso. L'epoca post-moderna ha fatto cadere le grandi narrazioni, di conseguenza, il tempo ha perso orientamento e direzione. Le ripercussioni si sono fatte sentire, con molta rilevanza, in ambito educativo soprattutto quando la tecnologia digitale ha messo, docenti e discenti, nelle condizioni di conformarsi ad una serie di dati e competenze da acquisire. Abbiamo avuto modo di indagare, quindi, come l'esistenza di un tempo diverso da quello cronologico sia non solo auspicata, bensì necessaria in educazione. Questo perché è stato riscontrato, alla luce di studi svolti, che bisogna porre un fermo alla corsa senza meta del *kronos*, fermo che si può trovare nella lentezza. Essa si dà in un tempo qualitativamente denso di orientamento e direzione, tempo che è *kairos*. Come tale, necessita di percorsi di rallentamento per poter ridurre gli effetti negativi che consumismo e utilitarismo producono nella vita di ciascuno.

Pertanto, il compito dell'educazione si fa arduo: come e perché promuovere un tempo più lento se di lentezza non se ne parla più? A questo interrogativo risponde la proposta pedagogica di Zavalloni.

La proposta della *Pedagogia della lumaca* mette al centro dell'attività didattica le peculiarità degli allievi per permettere loro di recuperare l'arte contemplativa unita all'utilizzo della memoria narrativa. Aspetti che sono stati accantonati a causa della spinta accelerativa odierna e sono stati sostituiti dalla memoria additiva propria dei computer. Il digitale permea così tanto la quotidianità di ciascuno, compreso il tempo scolastico, da far sì che esso venga visto come soluzione ad ogni problema. Quello che invece propone la pedagogia della lumaca, figlia dell'esperienza di Gianfranco Zavalloni, è una scuola più lenta, dove è possibile riflettere ed indugiare sulle cose, prendersi il tempo per crescere e maturare.

È una scuola che evita di seguire le logiche del mercato; essa si identifica nei volti di coloro che escono dagli schemi per proporre attività considerate vecchie, ma che in realtà sono cariche di nuova linfa vitale. Ricordiamo, ad esempio, l'importanza data all'apprendimento che nasce stando a contatto con la natura, si veda il tema degli orti didattici, o all'auspicato ritorno della scrittura con carta e penna. La lentezza viene declinata in attività funzionali alla promozione e all'inclusione di tutti. Dalle esperienze riportate, emerge chiaramente che la *slow school* ha preso consapevolezza e ha acquistato corpo in quelle realtà locali di cui si parla nell'ultimo capitolo del lavoro di ricerca e che abbiamo definito come invisibili. Questo dice una verità di fondo: si può rallentare dove si fa esperienza sul campo, dove il legame è saldo e dove i numeri lo permettono. Ecco perché la Pedagogia della lumaca inizia in quelle piccole realtà locali, in quelle piccole scuole che, per la salvaguardia della loro unicità, abbracciando le proposte educative di tale pedagogia, mantengono viva la loro realtà. Decelerare, rallentare, riflettere sono tutte azioni difficilmente proponibili se si parte da situazioni particolarmente soggette alla frenesia del tempo (ad esempio, nelle grandi città). Si può però pensare di arrivarvi, con cura e pazienza, promuovendo e sostenendo le scuole locali. In merito a ciò, si tratta di donare tempo per far sì che la scuola impari ad essere radicata nel territorio, che sappia valorizzare i talenti di ogni discente, che sia in grado di educare, ovvero di guidare, accompagnare, nutrire e far crescere, ma anche di trarre fuori il meglio da ciascuno per riconoscere che il bene in gioco è alto e che per raggiungerlo è necessario rimettere al centro la persona.

Il presente lavoro di ricerca permette comunque di tener aperti ulteriori approfondimenti relativi, ad esempio gli ambiti filosofico e teologico che, come si diceva, non sono stati l'oggetto principale di indagine del presente lavoro. Certamente il contributo filosofico-teologico è stato fondamentale per l'orientamento della riflessione sul tempo come variabile educativa, si riconosce però che vi sono ulteriori e notevoli margini di sviluppo per una riflessione che voglia ampliare tali ripercussioni in altri ambiti della vita e non solo quello educativo.

Ricordiamo anche che l'accelerazione impressa alle nostre vite dalla rivoluzione tecnologica che ha segnato questo inizio di millennio, ha portato a una dilatazione del presente a discapito delle altre due dimensioni temporali con cui eravamo abituati a convivere: il passato, frutto di una memoria personale e collettiva, e il futuro, prodotto dalla nostra immaginazione. Pertanto, approfondire i valori di un approccio narrativo permetterebbe di valorizzare queste due dimensioni temporali e favorirebbe il superamento di questa "dittatura del presente".

Riconosciamo inoltre che, non solo il tempo, ma anche lo spazio interno ed esterno alla scuola, nonché quello digitale, condizioni ogni nostra esperienza sensibile, compresa quella didattica.

Entrando in una classe, il modo in cui è organizzato lo spazio, la disposizione dei banchi, l'uso delle pareti, la posizione della cattedra, sono elementi che veicolano un certo modo di pensare e vivere il processo di insegnamento-apprendimento. Per non parlare poi degli spazi esterni, sappiamo infatti che ad oggi esiste tutta una corrente di pensiero pedagogica che si riconosce nell'*outdoor education* che valorizza il territorio e gli ambienti esterni come opportunità educativa, tematiche che potrebbero ulteriormente supportare il presente lavoro di ricerca.

## BIBLIOGRAFIA

---

- AMADORI D. - FENIZI S. - LOMBARDINI I. - TASSINARI A., *Luoghi incolti. I quaderni della lumaca*, vol. III, Fulmino Edizioni, Rimini 2016.
- ANCONA G., *Antropologia teologica. Temi fondamentali*, Queriniana, Brescia 2016<sup>2</sup>.
- APPEL K., *Tempo e Dio. Aperture contemporanee a partire da Hegel e Schelling*, Queriniana, Brescia 2018.
- AUGELLI A., *In Itinere. Per una pedagogia dell'erranza*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia 2013.
- BALISTRERI A. G., FAGIANI F., *Solitudine digitale. DaD e Smart Working. Il futuro del digitale a scuola e al lavoro*, Asterios, Trieste 2021.
- BAUMAN Z., MAZZEO R., *Conversazioni sull'educazione*, Erikson, Trento 2012.
- BAUMAN Z., *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano Edizione digitale maggio 2018.
- BAUMAN Z., *Meglio essere felici*, Castelvechi Editore, Roma 2017.
- BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2018<sup>3</sup>.
- BAUMAN Z., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2014.
- BIAGI L., *Cultura terapeutica e sfida educativa. Approccio antropologico*, in M. MARCATO (a cura), *La coscienza in dialogo. Un approccio interdisciplinare*, Messaggero-Facoltà Teologica del Triveneto, Padova 2015.
- BYUNG-CHUL H., *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Vita e Pensiero, Milano 2017.
- BYUNG-CHUL H., *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, Einaudi, Torino 2022.
- DOMENECH FRANCESCH J., *Elogio dell'educazione lenta*, La Scuola, Brescia 2011.
- E come potevamo noi cantare...*, a cura dell'Associazione «Il Borgo della Pace» con il contributo del Centro servizi per il volontariato, Rimini 2014.
- FENIZI S. - LOMBARDINI I. - TASSINARI A. - *Intrecci. I quaderni della lumaca*, vol. I, Fulmino Edizioni, Rimini 2016.
- HEIDEGGER M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976<sup>11</sup>.
- HONORÉ C., *Elogio della lentezza. Rallentare per vivere meglio*, BUR, Milano 2004.
- IL GRANDE DIZIONARIO GARZANTI DELLA LINGUA ITALIANA, *Postmoderno*, Garzanti-De Agostini, Varese 2007<sup>3</sup>.
- LYOTARD J-F., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 2014.
- MAI P., *La gioia di educare. Pedagogia della bruschetta*, Tlon, Roma 2021<sup>6</sup>.
- MANICARDI L., *Ritrovare il tempo, incontrare se stessi*, Qiqajon, Magnano (BI) 2016.

- MARI G., *Educazione come sfida della libertà*, Editrice La Scuola, Milano 2013.
- NOVARA D. (a cura), *Memoranda. Strumenti per la giornata della memoria*, La meridiana, Bari 2003.
- PAPA FRANCESCO, *La mia scuola*, a cura di F. DE GIORGI, Libreria Editrice Vaticana - La Scuola, Città del Vaticano 2014.
- PETRUZZI I., *Schiavi del tempo. La folle corsa del mondo postmoderno. Riflessioni per una vita più umana, lenta e consapevole*, Ivan Petruzzi, 2019.
- RECALCATI M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.
- RITSCHER P., *Slow School. Pedagogia del quotidiano*, Giunti, Firenze 2010.
- RIVOLTELLA P.C., *Un'idea di scuola*, Scholè, Brescia 2018.
- ROUSSEAU J.-J., *Emilio o dell'educazione*, a cura di P. MASSIMI con un saggio di Claude Lévi-Strauss, Armando Editore, Roma 2020<sup>2</sup>.
- SANSOT P., *Sul buon uso della lentezza. Il ritmo giusto della vita*, Il Saggiatore, Milano 2014.
- SEPÚLVEDA L., *Storia di una lumaca che scoprì l'importanza della lentezza*, Guanda Parma 2013.
- STACCIOLI G., *Ludobiografia. Raccontare e raccontarsi con il gioco*, Carocci, Roma 2010.
- ZAVALLONI G., *A scuola dalla lumaca. Idee e proposte per un'educazione fatta a mano*, EMI, Verona 2018.
- ZAVALLONI G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, EMI, Verona 2019<sup>3</sup>.
- ZIPPEL N., *Con le parole dei filosofi*, Carocci, Roma 2021.

## Fonti Magisteriali

- FRANCESCO, es. ap. *Evangelii Gaudium*, 24 novembre 2013.
- FRANCESCO, lett. enc. *Fratelli tutti*, 3 ottobre 2020.
- FRANCESCO, lett. enc. *Laudato si'*, 24 marzo 2015.
- FRANCESCO, es. ap. *Gaudete et exsultate*, 19 marzo 2018.

## Articoli tratti da riviste

- BRASIOLA O.T. - VECCHIATO T. - SANTI M., *Edu-care: la pandemia come opportunità pedagogica generativa per lo sviluppo umano*, in «Formazione e Insegnamento», 19 (1/2021) 128-135.
- COLLACCHIONI L., *Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola*, in «Formazione e insegnamento» 13 (1/2015) 123-136.

- CRESCENZA G. - ROSSIELLO M.C., *La Pandemia come occasione storico-pedagogica per riflettere sul ruolo strategico e inclusivo dell'istruzione*, in «Formazione e Insegnamento», 19 (1/2021), 447-458.
- DE ANGELIS M. - SANTONICOLA M. - MONTEFUSCO C., *In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace*, in «Formazione e Insegnamento», 19 (1/2021) 67-78.
- FABIANO A., *Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia. Lo sviluppo umano tra Capability Approach e digitale*, in «Formazione e Insegnamento», 19 (1/2021) 179-191.
- FLORIS F., *Può ancora l'educazione essere adulta? La possibilità di educare dentro la crisi*, in «Animazione Sociale» 46 (1/2016) 66-76.
- GRZĄDZIEL D., *Editoriale. La didattica al tempo del Covid-19*, in «Orientamenti Pedagogici» 68 (1/2021) 6-13.
- NIGRIS E. - PASSALACQUA F., *Accompagnare la scuola oltre l'emergenza: il dispositivo formativo di "Bicocca con le Scuole"*, in «Pedagogia Oggi» 17(1/2019), 28-34.
- ORDINE N., *Sprecare tempo fa bene: perdere un'ora al giorno aiuta noi e gli altri*, Corriere.it/sette, 2 ottobre 2020, 62-64.
- PIZZATI C., *Non siamo solo "phono sapiens". Intervista a Byung-Chul Han*, in «La Repubblica», 5 febbraio 2022, 32-33.
- QUATRANO F., *L'altro: dalla logica dello scarto alla cultura dell'incontro*, in «Pedagogia Oggi» 17(1/2019) 617-633.
- STRONGOLI R.C., *Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto*, in «Pedagogia Oggi» 17(1/2019) 431-444.

## SITOGRAFIA

---

- CASONI A., *L'adolescenza liquida. Una riflessione e revisione del concetto*, [www.iprs.it/ladolescenza-liquida/](http://www.iprs.it/ladolescenza-liquida/) 21 giugno 2017.
- DATTOLA A., *La pedagogia della lumaca, ovvero l'elogio della lentezza*, [educare.it/j/rubriche/vivere-di-scuola/344-la-pedagogia-della-lumaca-ovvero-lelogio-della-lentezza](http://educare.it/j/rubriche/vivere-di-scuola/344-la-pedagogia-della-lumaca-ovvero-lelogio-della-lentezza), Educare.it - Anno IX, Numero 5, Aprile 2009, 28 febbraio 2011.
- ENCICLOPEDIA TRECCANI ONLINE, *Postmoderno*, [treccani.it/enciclopedia/postmoderno](http://treccani.it/enciclopedia/postmoderno).
- HOEPLI.IT LA GRANDE LIBRERIA ONLINE, *Postmoderno*, [grandidizionari.it/Dizionario\\_Italiano/parola/P/postmoderno.aspx?query=postmoderno](http://grandidizionari.it/Dizionario_Italiano/parola/P/postmoderno.aspx?query=postmoderno).
- PACILIO R., *Papa Francesco: viviamo la cultura dello scarto*, [sanfrancescopatronoditalia.it/notizie/expo-2015/papa-francesco-viviamo-la-cultura-dellospreco-33999](http://sanfrancescopatronoditalia.it/notizie/expo-2015/papa-francesco-viviamo-la-cultura-dellospreco-33999), 2015.
- POVIA L., *Strategie didattiche di rallentamento: la pedagogia della lumaca*, [didatticapersuasiva.com/didattica/strategie-didattiche-di-rallentamento-la-pedagogia-della-lumaca](http://didatticapersuasiva.com/didattica/strategie-didattiche-di-rallentamento-la-pedagogia-della-lumaca), 7 novembre 2017.
- POVIA L., *Che cosa è la pedagogia della lumaca e come si applica*, [didatticapersuasiva.com/didattica/che-cosa-e-la-pedagogia-della-lumaca](http://didatticapersuasiva.com/didattica/che-cosa-e-la-pedagogia-della-lumaca), 4 novembre 2017.
- SALVARANI B., *Gianfranco Zavalloni. La corrente calda della pedagogia*, Collana «Di questi tempi, guide e testimoni» in «Scuola e formazione», 19 febbraio 2018, 19-23.
- SERINA S., *I diritti naturali per bambine e bambini di oggi*, [giuntiscuola.it/articoli/i-diritti-naturali-per-bambine-e-bambin/](http://giuntiscuola.it/articoli/i-diritti-naturali-per-bambine-e-bambin/) 29 novembre 2018.
- ZAVALLONI G., *Decalogo dei diritti naturali di bimbi e bimbe*, Collana «Di questi tempi, guide e testimoni» in «Scuola e formazione», 19 febbraio 2018, 19-23.

## Profilo dell'autrice

Laura De Faveri, nata a Treviso nel 1992, è laureata in Scienze Religiose presso l'ISSR Giovanni Paolo I. Attualmente insegna Religione Cattolica nell'Istituto alberghiero "Elena Cornaro" di Jesolo, dopo esperienze in varie scuole di ogni ordine e grado nel litorale veneziano. Collabora attivamente come catechista nella parrocchia di Santa Maria Concetta di Eraclea (VE).

PUBBLICAZIONI DIGITALI – Triveneto Theology Press

## FACOLTÀ TEOLOGICA IN RETE

### SEDE A PADOVA



Ciclo Istituzionale

Ciclo di Specializzazione (Teologia pastorale e Teologia Spirituale)

Ciclo di Dottorato

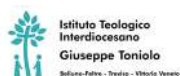
### ISTITUTI TEOLOGICI AFFILIATI (Ita)



Concordia-Pordenone – Studio teologico “Card. Celso Costantini”



Gorizia-Trieste-Udine – Studio teologico interdiocesano



Belluno-Feltre-Treviso-Vittorio Veneto – Studio teologico interdiocesano



Verona – Studio teologico “San Zeno”

### ISTITUTI SUPERIORI DI SCIENZE RELIGIOSE (Issr)



ISSR “Giovanni Paolo I” di Belluno-Feltre, Treviso, Vittorio Veneto



ISSR di Bolzano-Bressanone



ISSR “Santi Ermagora e Fortunato” di Gorizia, Trieste, Udine



ISSR di Padova



ISSR “Romano Guardini” di Trento



ISSR “San Pietro martire” di Verona



ISSR “Mons. Arnaldo Onisto” di Vicenza



Pubblicazioni digitali open access della Facoltà teologica del Triveneto

### COLLANA THEOLOGY

- 1 - LORENZO VOLTOLIN (a cura), *Sulla fragilità dell'esistenza. Dialoghi*, 2023, pagine 84, isbn 979-12-81328-01-3.
- 2 - ANTONIO BERTAZZO (a cura), *Quo vadis? Cammino, paradigma per Dio e per l'uomo*, 2023, pagine 68, isbn 979-12-81328-00-6.
- 3 - FRANCESCO PESCE (a cura), *Azione, esperienza, fede. Una prospettiva di teologia pratica*, 2023, pagine 193, isbn 979-12-81328-03-7.
- 4 - LIVIO TONELLO (a cura), *Umanesimo digitale. Educarsi al digitale per educare*, 2023, pagine 137, isbn 979-12-81328-05-1.
- 5 - FRANCESCO PESCE, *Sulla frontiera. Per una teologia alla luce di Evangelii gaudium*, pubblicazione il 24.11.2023, nel 10° anniversario di Evangelii gaudium, pagine 53, isbn 979-12-81328-07-5.

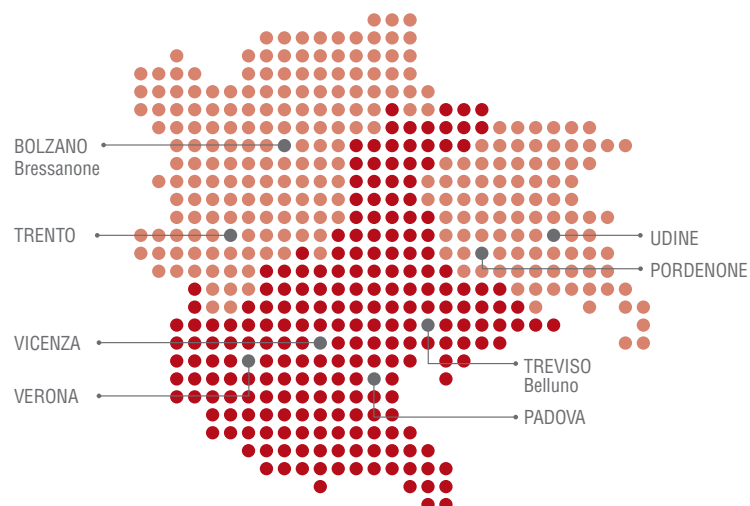
### COLLANA EDUCATION

- 1 - ALESSIA FANT, *Scuola e casa comune. Educare con gioia piccoli custodi del creato*, 2023, pagine 85, 2023, isbn 979-12-81328-02-0.
- 2 - LAURA DE FAVERI, *Perdere tempo per guadagnare tempo. La sfida educativa proposta dalla pedagogia della lentezza*, 2023, pagine 84, isbn 979-12-81328-06-8.

### COLLANA PHILOSOPHY

- 1 - GREGORIO PIAIA (a cura), *Sull'intelligenza artificiale* (in preparazione)

### COLLANA BIBLE



## Triveneto Theology Press

Facoltà Teologica del Triveneto

Via del Seminario, 7 - 35122 Padova

tel. +39 049 664116

segreteria@fttr.it

www.fttr.it

@facoltateologicatriveneto

@fac\_teol\_triven

