

N. 19

Collana diretta da *Duccio Demetrio*

DIREZIONE SCIENTIFICA

Laura Formenti (Milano-Bicocca)  
Vanna Iori (Piacenza-Università Cattolica)  
Paolo Jedlowski (Cosenza)  
Cosimo Laneve (Bari)  
Anna Maria Piussi (Verona)  
Andrea Smorti (Firenze)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Peter Alheit (Goettingen)  
Gian Luca Barbieri (Parma)  
Mario Barenghi (Milano-Bicocca)  
Jens Brockmeier (Manitoba, Canada)  
Jean-Michel Baudouin (Ginevra)  
Giorgio Bert (Torino)  
Marco Dallari (Rovereto)  
Freema Elbaz-Luwisch (Haifa)  
Stefano Ferrari (Bologna)  
Gianni Gasparini (Milano-Università Cattolica)  
Ilaria Grazzani (Milano-Bicocca)  
Paolo Inghilleri (Milano Statale)  
Francesca Rigotti (Lugano)  
Maura Striano (Napoli)

COMITATO DI REDAZIONE

Elisabetta Biffi  
Micaela Castiglioni  
Emanuela Mancino (Milano-Bicocca)  
Chiara Gemma (Bari)



GIANCARLO GOLA

# INSEGNARE ADAGIO

Un contributo alla didattica

Publicato con il sostegno del Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica.

Volume sottoposto a referaggio con modello doppio cieco.

DOI: 10.7413/1234-1234015

CC BY 4.0

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

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

[mimesis@mimesisedizioni.it](mailto:mimesis@mimesisedizioni.it)

Collana: *Scienze della narrazione*, n. 19

Isbn: 9788857597652

© 2022 – MIM EDIZIONI SRL

Via Monfalcone, 17/19 – 20099

Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

# INDICE

INTRODUZIONE	11
--------------	----

## PARTE I FONDAMENTI

1. SULLA LENTEZZA...	19
2. MENTE, CERVELLO E LENTEZZA	25
3. PER UNA PEDAGOGIA DELL'ADAGIO?	35
4. DIDATTICA, RICERCA E SCIENZA LENTA	41
4.1. Per una didattica lenta	41
4.2. Insegnamento lento e università	48
4.3. La ricerca è (anche) scienza lenta	50
5. CRITICHE A UNA EDUCAZIONE LENTA	55

## PARTE II

6. EDUCAZIONE <i>SLOW</i>	61
7. SCUOLA <i>SLOW</i>	65
8. SGUARDO <i>SLOW</i>	69
9. PENSIERO E LINGUAGGIO <i>SLOW</i>	73
10. LETTURA E SCRITTURA <i>SLOW</i>	77
11. PASSEGGIATE <i>SLOW</i>	81
12. ARTE <i>SLOW</i>	85

PARTE III  
PRATICHE DIDATTICHE

13. PROPOSTE DIDATTICHE	91
13.1. Referenti metodologici	91
13.2. <i>Slow Looking</i> – Sguardo lento	93
13.3. <i>Looking at Student Thinking</i> – Osservare il pensiero dello studente	94
13.4. <i>Me, You, Space and Time</i> – Spazio e tempo	96
13.5. <i>Spaced Learning</i> – Apprendimento intervallato	97
13.6. <i>Wait time</i> – Tempo sospeso	99
 CONCLUSIONI	 103
 BIBLIOGRAFIA	 107
 QUESTIONARIO <i>INSEGNARE ADAGIO</i>	 121

Oserò esporre qui la più grande, la più  
importante,  
la più utile norma di tutta l'educazione?  
Non è guadagnare del tempo, ma perderne.

*Jean Jacques Rousseau*

Mentre fuori tutto accade  
con un vertiginoso ritmo da cascata  
dentro c'è una lentezza esausta da goccia  
d'acqua  
che cade di tanto in tanto

*Alejandra Pizarnik*



*A Benito*



## INTRODUZIONE

La vita è spesso un allenamento alla fretta, un tentativo di stipare un numero sempre maggiore di impegni nel tempo (Honoré 2004). Quando pensiamo alla lentezza, ci immergiamo prevalentemente in pensieri quasi giudicanti, abbracciando da un lato il culto della velocità o dall'altro il mito del rallentamento.

Quali sono i ricordi di quando ci siamo “fermati”? Forse lungo un fiume, in riva a un lago, o al mare, distesi sulla cima di una montagna, mentre leggevamo un libro, osservando un quadro. Percorriamo chilometri, telefoniamo, scriviamo, apriamo pagine di posta elettronica e schermate digitali, ascoltiamo musica, pensiamo, camminiamo, ma non interrompiamo quasi mai l'andare. Perché andare lentamente? Cosa ci guadagniamo a essere più lenti?

Abbiamo poche evidenze scientifiche che ci invitano a dare significato al rallentare, mentre abbiamo delle percezioni che ci esortano a farlo, in un periodo in cui tutto corre e muta, dalla scienza alla tecnica, dai dati alle immagini.

Il significato di lentezza ha subito numerosi mutamenti.

L'*otium* – da cui il termine ozio – per i latini era il tempo da dedicare ad attività intellettuali e meditative, per i greci *scholè*, luogo dell'*otium* per eccellenza, era il tempo della riflessione, rappresentava l'idea di tempo libero, o dedicato a cose desiderate, come lo

studio, inteso come passione e amore per il sapere. Seneca sosteneva che solo gli uomini oziosi, quelli che dedicano tempo alla saggezza, vivono: “*Soli omnium otiosi sunt qui sapientiae vacant, soli vivunt*”.

Scrivendo Stevenson:

Di questi tempi ognuno di noi è obbligato, sotto pena di una condanna in contumacia per lesa rispettabilità, a dedicarsi a qualche professione remunerativa; e a dedicarsi con un atteggiamento simile all’entusiasmo. Una voce del partito opposto, di coloro che si accontentano del necessario e preferiscono guardarsi in giro e spassarsela, sa un po’ di provocazione e di guasconata. Eppure non dovrebbe essere così. Il cosiddetto ozio non è affatto il non fare nulla...” (1877).

Ma lentezza è un concetto più complesso dell’ozio, potremmo quasi affermare che lo contiene.

Lentezza, oggi, è un asserto che non riusciamo ad associare a significati positivi, almeno nell’immaginario del contesto occidentale. La collochiamo entro rappresentazioni di inattività, di vizio, di poca volontà.

Sono numerosi i pensatori e i critici che, da prospettive differenti, invitano a riconsiderare il paradigma della lentezza come necessario, utile e forse da ripensare urgentemente. Molti di questi autori non intendono la velocità come un principio in sé distorto e non affrontano l’antinomia tra l’essere lento e l’essere rapido, preservandosi dall’attribuire valore all’uno o all’altro di questi aspetti.

Sono equilibri fragili, che ciascuno interpreta e vive in contesti quotidiani, di studio, di lavoro, di vita. Alcuni di questi, quasi senza tempo, ci provengono dal passato, altri giungono a noi in quest’epoca di mutamenti.

Riconsiderare i concetti di velocità e lentezza in modo da intenderli come portatori di un valore intrin-

seco di matrice pedagogica è una sfida che coinvolge. Bauman (2009, p. 73) in *Vite di corsa* conduce il ragionamento sulla natura della condizione umana, sulla frammentarietà del nostro tempo, sulla frenesia e l'immediatezza delle esistenze in un perpetuo e trafelato presente, nella cultura dell'adesso e della fretta. Dal testo traspare una certa visione pessimistica della realtà, che induce a riflettere sul significato del tempo, sulla dimensione del momentaneo. La trasformazione da una civiltà della durata a una transitoria è un fenomeno molto recente, influenzato da cambiamenti improvvisi che hanno investito i contesti sociali nei quali agiscono gli attori dell'istruzione, insegnanti e discenti.

“La lentezza sa amare la velocità [...] desidera, anche se teme, la profanazione contenuta nella velocità” (Cassano, 1996, p. 13).

Forse avrebbe potuto essere un buon timoniere. Ma gli altri dovevano anche dargli fiducia. Mesi prima si erano smarriti durante una gita nel bosco. Soltanto lui, John, aveva osservato i graduali mutamenti, la posizione del sole, i rilievi del terreno, e sapeva come tornare indietro. Aveva tracciato un disegno a terra, ma gli altri non avevano voluto guardarlo. Avevano preso decisioni rapide, capovolte poi con altrettanta rapidità (Nadolny 2015).

Nell'ambito della scuola e dell'educazione, la lentezza assume connotati spesso svantaggiosi, è prevalentemente accostata a coloro, alunne/i, che non riescono a stare nei tempi didattici, coloro che fanno fatica, che avrebbero necessità di essere accompagnati. Nella letteratura scientifica in ambito educativo, infatti, si trova frequentemente il termine *slow learners*, riferito a quegli studenti ritenuti con bisogni specifici, più lenti di altri. Eppure, l'apprendimento non avviene in modo affrettato.

Anche sul piano neurocognitivo ci si interroga su quali siano le traiettorie di sviluppo della lentezza (Kringelbach *et al.* 2015). Claxton (1997) sollecita la riflessione sulla pazienza, il rigore, la certezza, come precursori essenziali di un accesso al sapere che precede la saggezza.

Le proposte di un sapere lento potrebbero sembrare disorientanti in un contesto sociale e culturale nel quale le conoscenze si muovono a ritmi vertiginosi, ponendo l'accento sull'immediato e l'urgente.

Il libro non intende abbracciare e sostenere in sé una filosofia *slow* antinomica ad altri modelli e paradigmi, rimandando il dibattito ad altri autori citati nelle pagine seguenti e che hanno coltivato l'idea di un ritmo nuovo (v. anche allegato letture), né idealizzare la didattica lenta in sé.

Si avverte però l'esigenza di affrontare un ragionamento attorno ad alcuni nuclei costitutivi di un approccio lento, dal cervello al pensiero, dallo sguardo al linguaggio, che ci si auspica ponga le basi per un approfondimento pedagogico, educativo, e per il recupero di una didattica più profonda, intesa come *incipit* del pensiero e della conoscenza o a sostegno di essa.

Una didattica che non va decifrata solo come processo a supporto di qualche specifica esigenza, quanto come approccio di pensiero e ideazione delle attività di insegnamento in altre forme e con altre attenzioni, di cura, di significato.

Nel testo ci si occuperà della lentezza intesa come sguardo educativo e riflessione per e sulla didattica, ma sostituendo il termine "lento" con il termine "adagio", che rimanda comunque ad una andatura, al presupposto del muovere.

Esiste il rischio di proporre una retorica sulla didattica differente nei modi, nei tempi di azione. Incappai in un recente scritto di Uta Frith, studiosa di fama in-

ternazionale: *Fast Lane to Slow Science*, apparso nel 2020 in “Trends in Cognitive Sciences”, dedicato all’ esigenza che la scienza rallenti: *Fast Science is Bad for Scientist and Bad for Science...* Seguendo le suggestioni dell’ autrice, se la ricerca scientifica ha bisogno di recuperare il senso e la profondità del proprio agire, non può non essere altrettanto per ciò che precede o posticipa la scienza stessa, l’ insegnamento a qualunque livello si ponga, nella formalità dei percorsi obbligati e nell’ informalità delle esperienze formative.

Il tema dell’ adagio nelle pagine che seguono è dedicato all’ insegnamento. Le aule sono luoghi ove routine, pazienza e calma facilitano alcune abilità come l’ ascolto, l’ attenzione e la concentrazione, alimentano il pensiero, sono processi essenziali che transitano tra il cognitivo e il socio-emotivo e favoriscono l’ apprendere.

I capitoli della prima parte tracciano gli argomenti fondamentali a sostegno di una didattica dell’ adagio; nella seconda parte, attraverso una breve sintesi di esperienze riconducibili al tema *Slow Teaching* e a progetti vicini ad alcuni dei temi presentati, si illustrano alcune progettualità didattiche che possono trovare nelle classi l’ *habitat* ideale per essere percorse e sperimentate.

Il volume è rivolto primariamente a futuri insegnanti, insegnanti novizi ed esperti della scuola dell’ infanzia, delle scuole primarie e secondarie, e anche a quanti sono impegnati in contesti di ricerca educativa, offrendo stimoli e riferimenti teorici anche per avviare ricerche nei contesti scolastici, con alunni e con docenti.

Le pagine aprono al pensiero, che è uno dei principali archetipi dell’ educazione. Esse costituiranno forse una premessa per un nuovo modo di procedere didattico e pedagogico, oltre che disciplinare, che trova nell’ *adagio* una propria cifra.



PARTE I  
FONDAMENTI



# 1. SULLA LENTEZZA...

I lenti una volta non godevano di buona fama<sup>1</sup>. Venivano giudicati impacciati, maldestri... si preferivano i tipi svegli (Sansot 2003, p. 9). Esaltando l'azione<sup>2</sup> nel suo significato più ampio, la si è estesa al di là dei confini del mondo e del tempo... così l'azione finisce per invadere tutte le fasi della vita (ivi, p. 31).

Lentezza è ascolto e attesa.

La nostra è un'epoca in cui il suono e le parole imperversano nelle cronologie e i luoghi destinati al raccoglimento, alla concentrazione intensa e continuata e all'autoanalisi si riducono sempre più (Rossi 2016, p. 73). Il soggetto-persona è sempre meno consapevole della relazione tra l'ascoltarsi e l'ascoltare, tra l'ascoltare il proprio cuore e quello altrui, dimenticando che solo colui che sa fare silenzio e conversazione interiore è capace di tacere dinanzi agli altri, accoglierli, attendere, offrire loro un tempo e uno spazio perché possano esprimersi nella maniera loro più

---

1 I temi del volume sono stati anticipati in forma sintetica nello scritto: Gola (2021); di carattere divulgativo anche il contributo: Gola (2022).

2 Sull'agire e sull'azione anche in relazione ai significati educativi e didattici si rimanda a Gola (2010): "L'agire è il comportamento umano in quanto dotato di significato, che non corrisponde a una mera determinazione biologica, ma a qualcosa che è o può essere compreso o interpretato dal soggetto o da altri, apparendo riconoscibile nell'ambito di una specifica cultura di riferimento" (ivi, p. 26).

congrua, renderli protagonisti delle pause di silenzio (ivi. p. 74).

Lentezza è andare adagio, è vivere uno scorrere diverso del tempo.

Nel definire la cifra della lentezza prendiamo in prestito solo alcuni pensieri attorno al tempo e al significato che ci vengono da filosofi del passato e del presente, senza alcuna pretesa di esaustività.

L'ideale valore di lentezza ricorda la concezione di Aristotele di buona vita, presentata nell'*Etica Nicomachea*. Per Aristotele, le tre vite preferite sono la vita di gratificazione, la vita di attività politica e la vita di studio. Il lavoro lento è un'indagine che dura tutta la vita sul mondo e sull'essere umano, con l'obiettivo di raggiungere la vita buona, quella che vale la pena di vivere.

La lentezza abbraccia la filosofia, il discorso, la parola, il concetto di tempo. Riprendendo il dialogo socratico: "Perché gli uni [i filosofi], come tu dici, hanno sempre tempo libero e compongono in pace e in ozio i loro discorsi" (Platone, 172b; Casertano 2002).

Seneca nel suo *De brevitate vitae* (49 d.C.) si è soffermato sulla disamina della fugacità del tempo. Esso in sé non è veloce nel suo scorrere, la percezione del tempo sarebbe condizionata dalle scelte, dalla vita soggettiva:

... il fatto è che tutti prendono in considerazione lo scopo per cui si chiede di impegnare il tempo, ma nessuno valuta il tempo in sé: lo si chiede, come se fosse una cosa da nulla, e, come se non fosse niente lo si concede. Eppure si gioca con la cosa più preziosa che ci sia... (Seneca, 49dc, X-XI).

Per Seneca è la durata dello spirito non del tempo a restituire la dimensione del presente, il filosofo invita a vivere nel qui e ora (*protinus vive*), a riconquistare

il presente, senza dimenticare il passato e riflettendo sul futuro per essere maggiormente consapevoli e responsabili.

“Che cos’è il tempo? Chi potrebbe spiegarlo facilmente e brevemente? Chi potrebbe comprenderlo per dire una parola di esso o col pensiero?” (Agostino, *Confessioni* (XI, 14; trad. 1950).

Agostino ci introduce a una rivisitazione ontologica del tempo, che definisce come un’estensione dell’anima, rintracciabile nell’animo umano:

In nessun tempo tu non avevi fatto qualcosa, perché tu avevi fatto il tempo stesso... e nessuno dei tempi è coeterno a te, perché tu permani; ma se essi permanessero, non sarebbero tempi (*ibidem*).

Saltando diversi secoli e arrivando a Hume, per il filosofo inglese le relazioni spazio-temporali non apparterrebbero al mondo delle idee, non sarebbe possibile conoscerle, ma solo percepirle: noi non dovremmo accettare come ragionate le osservazioni che facciamo sullo spazio e sul tempo. Dato che in nessuno di questi casi lo spirito va oltre ciò che è immediatamente presente ai sensi (cfr. Hume 1993; Russell 1985), lo spazio e il tempo sono in relazione al modo soggettivo di ordinare i dati percepiti.

Sul concetto di tempo e temporalità Kant fonda parte dei suoi ragionamenti.

Tutti i fenomeni sono nel tempo e stanno necessariamente fra di loro in relazioni temporali. Possiamo sopprimere con il pensiero i fenomeni che sono nel tempo, ma non possiamo mettere da parte il tempo stesso, perché esso è dato a priori, è condizione del loro presentarsi (Kant, in Salvucci 1996, p. 62).

Schopenhauer e Nietzsche si orientano invece verso un'analisi del tempo presente e, per quanto da posizioni e prospettive diverse, ebbero in comune lo stesso intento di fornire una visione del mondo e dei suoi significati. Per il filosofo polacco l'esistenza è determinata in un tempo e in uno spazio, per il filosofo tedesco invece, la concezione del tempo è in un continuo mutamento, ogni attimo può essere rigenerato attraverso la propria volontà.

Heidegger (1992; 1998) definisce il tempo in relazione all'esistenza, all'esserci del soggetto nella storia. La temporalità è, quindi, un presupposto della storicità dell'essere.

Per Proust (1913) il tempo diventa occasione di speranza e felicità, attraverso un ricordo improvviso e spontaneo suscitato dal passato e sollecitato da eventi o pensieri del presente. Sono le esperienze a trasportare il soggetto in una realtà quasi fuori dal tempo stesso, che fuggendo dal presente permette una ricerca entro cui meravigliarsi.

Per Bergson il tempo vissuto non è costituito da istanti isolati ma da un fluire continuo e non scomponibile che avviene nella coscienza di ognuno. Il concetto di tempo non è più solo quello misurato e definito dalla scienza, ma ad esso si affianca quello della vita degli individui (Bergson 2012).

Per Lévinas (1987) il tempo è occasione per una iniziazione all'alterità, al darsi all'altro, allontanandosi da una concezione quantificabile. Si tratta di una lentezza che si esplica nel dialogo delle relazioni umane.

Wittgenstein (1980) rivolgendosi ai filosofi invitava a darsi tempo: "*laß dir Zeit!*", prendere la misura, un momento necessario per riflettere, comunicare

(ma la sollecitazione potrebbe riguardare tutti), che diviene pensiero lento, passo lento.

Levine (1997) considera una distorsione la velocità con cui il tempo è percepito. Una serie di fattori di carattere personale e/o sociale hanno profondi su come il ritmo della vita è vissuto da ciascuno. Dalle esperienze sistematizzate e raccontate nelle sue *geografie del tempo*, affiora una sorta di multi-temporalismo, individuale e sociale, con il quale fare i conti.

Il tempo è *ignoranza*, intesa come un'imperfezione specifica che appartiene agli esseri umani; secondo Rovelli (2017), non c'è un tempo, un presente oggettivo, ma una rete di interazioni e di eventi che si interfacciano gli uni con gli altri. La temporalità è una prospettiva che corrisponde all'angolo di mondo a cui apparteniamo (Garces 2022).

Il concetto di tempo è anche associato al dinamismo, il mondo in cui viviamo è primariamente orientato all'accelerare, con un eccesso vertiginoso del culto della sollecitudine. L'essere umano è sempre stato schiavo del tempo, ne ha sempre avvertito la presenza e il potere, ma non ha mai saputo definirlo (Honoré 2004).

Ma perdere tempo è di fatto guadagnarlo e la velocità si impara nella lentezza (Zavalloni 2012, p. 34), il cui senso è insito nell'idea di una attesa paziente, sia essa riferibile a un pensiero, a un lavoro, a un progetto, a un dialogo.

Potremmo paragonare la lentezza, infine, all'arte di camminare descritta da Le Breton (2015): un'attività essenziale che, nel suo dispiegarsi, è già di per sé fiacca, occasione per immergersi nel cuore di un ambiente, di accorgersi dei dettagli del percorso e disporre i mezzi per appropriarsene (ivi, p. 45), un universo familiare e necessario e che tuttavia non è mai

lo stesso (ivi, p. 23), come un'aula scolastica percorsa dall'insegnante e dagli alunni.

“L'andare dell'essere umano è alla velocità naturale, così da afferrare con facilità attraverso lo sguardo e il pensiero la conoscenza e la saggezza” (Thoreau 2016).

Il tempo non è più lungo o più corto, ma una realtà oggettiva che ha un'esistenza reale e la nostra soggettività ne definisce i confini (Francesch 2011, p. 75).

Scrivono Burbules (2020) che la lentezza non è un fine, ma il mezzo necessario per avvicinarsi a un fine con attenzione e ponderazione.

Stare lentamente, guardare lentamente, sostare lentamente, può essere una modalità che appartiene all'agire educativo, un percorso teso a imparare e consolidare un insegnare a vedere, a sostare negli atti, sia in senso pedagogico ed etico, sia in senso metodologico, e nell'esercitarlo imparare ed apprendere.

## 2.

# MENTE, CERVELLO E LENTEZZA

Il nostro cervello, fucina di pensieri, viene giustamente paragonato alla cera, su cui vengono impressi sigilli o da cui si traggono statuette. Infatti, come la cera, adattandosi ad ogni forma, può essere plasmata e riplasmata in qualsiasi modo; così il nostro cervello, accogliendo le immagini di tutte le cose, riceve in sé ciò che l'universo mondo contiene.

Così si esprimeva Comenio (1657, Cap.V, par.10; 1981) alcuni secoli fa, privo delle odierne conoscenze neurocognitive, ma in anticipo sul comprendere i processi che il cervello attiva per comprendere il mondo e dei quali oggi abbiamo maggiore consapevolezza scientifica.

Il cervello è lento. Il neuroscienziato Maffei (2014) invita a riflettere sulla relazione tra cervello e lentezza. Scrive che il *cervello* è un organo che ha bisogno di lentezza, e che per la mente umana la definizione di tempo è difficoltosa se non impossibile. Sembra un paradosso, ma l'organo deputato a percepire, a ragionare, a memorizzare, l'organo che l'essere umano vorrebbe replicare in tutto e per tutto, è lento. In realtà, rapidità e lentezza sono entrambe proprietà intrinseche del cervello.

La conoscenza è lenta. Così la definisce Claxton nel suo celebre testo *Hare Brain, Tortoise Mind* (2007). La mente in realtà lavora a velocità diverse. Alcune delle sue funzioni sono eseguite alla velocità della luce, altre impiegano secondi, minuti, ore, gior-

ni o persino anni per completare il loro corso. Alcune possono essere accelerate, mentre altre non possono quasi per nulla essere affrettate (ivi, p. 16). L'apprendimento, ci ricorda infatti Claxton (2007), segue un proprio ritmo e l'apprendimento profondo è spesso un apprendimento lento. Fullan (2001) sostiene che il sapere lento ci permette di rispettare la complessità delle situazioni che non hanno sempre risposte facili. La tolleranza nei confronti di chi è debole o marginale, il soffermarsi anche su aspetti di dettaglio, e in particolare l'accettazione del fatto che la mente può prendere direzioni diverse e in modo non tutto circosccrivibile a priori, sono caratteristiche del pensiero lento (ivi, p. 80).

Il pensiero è lento e l'atto del pensare è azione lenta. Le prove scientifiche dimostrano che modalità mentali più pazienti sono particolarmente adatte a dare un senso a situazioni intricate, oscure o mal definite (ivi, p. 19). Per Maffei questo procedere pensoso, *adagiato*, è una potenzialità (Maffei 2014, p. 27). Kahneman (2011), argomentando a proposito del pensiero, introduce il concetto di "fluidità cognitiva", uno stato mentale e fisico di positività che consente maggiori intuizioni, il procedere di un flusso di pensieri informali e creativi.

Nel romanzo di Nadolny citato in apertura, l'autore suggerisce che la volontà dell'esploratore Franklin di raggiungere il mondo artico era legata al desiderio di trovare un ambiente adatto alla sua lentezza di pensiero. Lo scrittore sostiene che la lentezza della cognizione è una componente essenziale per riuscire ad avere un pensiero ottimale (Kringelbach *et al.* 2015).

Questa *visione letteraria* della lentezza risuona vicina alle teorie del doppio processo di pensiero, in

particolare al lavoro di Daniel Kahneman (2011), che considera la presenza di due sistemi di pensiero nella mente umana, uno veloce e uno lento, in competizione tra loro. Un sistema è veloce, istintivo ed emotivo, mentre l'altro è molto più lento, deliberativo e logico. Una solida base neurobiologica e scientifica che avvalorò la presenza di questi sistemi non è ancora stata validata, ma ci sono sempre più evidenze che questi sistemi siano il risultato di dinamiche di reti neuronali che interagiscono tra loro nel tempo (Kringelbach *et al.*).

Quali sono le regioni del cervello che intervengono nel bilanciare l'elaborazione degli stimoli? Quali sono i meccanismi neurali attraverso cui si condiziona il cervello a cambiare l'equilibrio tra un'elaborazione veloce e una lenta?

La riscoperta del tempo nelle neuroscienze cognitive sta portando a nuove intuizioni sui principi fondamentali del funzionamento del cervello. Non solo questo può aiutare a comprendere meglio il precario equilibrio del cervello umano sulle diverse scale temporali, ma può anche portare a un nuovo apprezzamento di come la lentezza possa aiutarci a gestire quello che può sembrare un ritmo di vita sempre più accelerato (ivi, p. 626) e analizzare come il nostro cervello risponda più o meno rapidamente alle sollecitazioni nell'ambiente.

Il relativo successo evolutivo degli esseri umani è la prova che un certo grado di lentezza dei processi cognitivi, combinato con reazioni veloci, possa essere altamente adattivo. La flessibilità della cognizione umana si basa, infatti, sulla capacità di costruire stati dinamici coerenti e distribuiti accogliendo e integrando le informazioni nelle diverse scale temporali (Deco *et al.* 2015).

Le virtù della lentezza sono state esplorate anche nell'ambito delle neuroscienze, dove si è scoperto che la lentezza del pensiero è una proprietà importante del funzionamento del cervello. Questo lavoro traduce direttamente i sistemi veloci e lenti di Kahneman in meccanismi e dinamiche cerebrali trattabili. Gli studi di *neuroimaging* hanno dimostrato che le correlazioni di attività tra le regioni del cervello evolvono nel tempo (Chang, Glover 2010). Il tempo sembra quindi essere una proprietà importante delle dinamiche del cervello; i modelli spaziali si formano, si dissolvono e si riformano nel tempo. La ricerca ha documentato che la sincronia di una serie temporale di attività cerebrali si evolve su una scala temporale ultralenta.

Kringelbach *et al.* (2015) sostengono che la lentezza non è solo un costrutto letterario (o filosofico, se ci ispiriamo alle pagine precedenti), ma potrebbe essere un principio fondamentale della funzione cerebrale che emerge anche dagli studi sulle dinamiche cerebrali. Recenti scoperte neuroscientifiche hanno spostato l'accento dall'analisi della correlazione spaziale statica all'analisi dipendente dal tempo delle fluttuazioni e delle dinamiche dell'elaborazione funzionale. Il cervello umano sano sembra soggetto a variabilità temporale, in alcune condizioni e situazioni presenta peculiari caratteristiche di non stazionarietà, il che porta a una naturale lentezza (o velocità) della cognizione legata al compito. Una delle importanti conseguenze della metastabilità nell'organizzazione funzionale del cervello implica una certa lentezza delle dinamiche spontanee all'avvicinarsi di una transizione di stato, un fenomeno definito "rallentamento critico". Imparando a bilanciare in modo ottimale processi veloci e lenti nel cervello potremmo essere in grado di estendere l'adesso al dopo, il passato al

presente. Rimane aperta la questione di come queste correlazioni emergano e possano essere evidenziate nella ricerca scientifica e attraverso dati sperimentali.

Diversi sono i processi neurocognitivi basati sulla lentezza, che richiedono approcci lenti, a volte inconsapevolmente: l'attenzione, la memoria, il consolidamento, la regolazione.

La lentezza incide sulla focalizzazione di numerose risorse mentali attraverso diversi processi attentivi, mnestici ma anche di maggiore complessità di livello metacognitivo. Secondo le teorie psicologiche, si individuano alcune tipologie di attenzione caratteristiche di un insieme di funzioni, solitamente distinte in: selettiva, divisa, sostenuta, esecutiva, focalizzata. La concentrazione su un singolo aspetto dell'esperienza (una voce, una parola, una reazione) è definita attenzione selettiva, diversamente dal caso di una concentrazione su più attività contemporaneamente che si definisce divisa. La capacità di mantenere la concentrazione per un periodo di tempo prolungato è definita attenzione sostenuta, mentre la capacità di selezionare l'attenzione su obiettivi, compiti, circostanze o errori si definisce esecutiva.

I processi mnestici di cui l'individuo fa uso si qualificano in momenti di codifica, di archiviazione e di recupero, stati non esattamente separati e spesso anzi intrecciati tra loro e che concorrono a conservare e manipolare le informazioni nel tempo.

La rivalutazione cognitiva<sup>1</sup> è un processo di regolazione degli stati interni, principalmente delle emozio-

---

1 La regolazione cognitiva si riferisce a una strategia di controllo cognitivo e funzionamento esecutivo dell'individuo per gestire gli stimoli o le situazioni nell'ambiente, attraverso il cambiamento di significati e/o la valenza emotiva, un processo cognitivo tipicamente lento che si verifica spesso come

ni, attraverso delle modifiche alle reazioni originali. Le emozioni spesso sollecitano in noi risposte rapide. Proprio come suggerisce l'idea del pensiero veloce, le emozioni coinvolgono cambiamenti in più sistemi di risposta: comportamentale, esperienziale e fisiologico. Un'emozione ha generalmente un impulso identificabile (*trigger*) sia nell'ambiente esterno che internamente al soggetto.

Nell'affinare il ragionamento sulla relazione tra cervello e pensiero lento, consideriamo che il cervello è anche visivo, è l'organo deputato a codificare i segnali che provengono dal sistema visivo. L'essere umano è, infatti, un "animale visivo": circa la metà dei suoi neuroni risponde direttamente o indirettamente alle immagini che la retina cattura. Gli stimoli visivi, infatti, contengono molte informazioni che arrivano direttamente al cervello (Maffei 2014, p. 135). Il pensiero visivo favorisce associazioni di idee in maniera costruttiva (Arnheim 1974).

Una prima teoria della visione ritiene che essa poggi su una specifica area della corteccia cerebrale, mentre una seconda convinzione scientifica assume che la realtà osservata si proietti sulla retina e di conseguenza giunga poi alle aree di catalogazione visiva del cervello. Le attuali teorie della visione immaginano il processo della visione come un sistema di

---

risposta a una rapida reattività emotiva. Una meta-analisi di studi condotti tramite tecniche di *neuroimaging* ha esaminato 48 studi sulla regolazione cognitiva dell'emozione negativa in modo lento. L'analisi ha evidenziato che il processo di rivalutazione cognitiva sembra avvenire da regioni prefrontali e parietali che esercitano cambiamenti nelle aree temporali laterali associate alle rappresentazioni semantiche e percettive. Alterando attivamente la rappresentazione mnemonica dell'evento, l'individuo è in grado di alterare il significato emotivo dell'evento stesso (Buhle *et al.* 2014).

specializzazione funzionale (Zeki 1999), secondo cui la visione non è una registrazione passiva, ma un'elaborazione attiva dei dati percepiti direttamente dal cervello (cfr. anche Rivoltella 2012).

La funzione del cervello visivo è di ordinare l'insieme delle immagini che percepisce l'occhio, attraverso processi di astrazione di tipo selettivo o identificativo che coinvolgono il nervo ottico. La corteccia visiva primaria è localizzata nel lobo occipitale, responsabile della percezione e gestione degli stimoli e dei segnali visivi.

Calvino ci rammenta che l'immagine visiva è una risorsa per lo scrittore, per il lettore, per l'ascoltatore, che consente di creare quel ponte, quei paradigmi figurativi (Dallari 2018), tra reale e immaginario, tra conscio e inconscio. Immagini, metafore, analogie, figure sono solo alcune delle forme del visuale che danno sostegno all'idea dell'esistenza di un cervello che vede, nel senso di elaborazione e non solo di recupero dalla percezione visiva. Le immagini mentali contribuiscono ai meccanismi di percezione, in sostegno, ad esempio, di processi complessi quali la creatività e l'interpretazione di problemi. Il percorso di *mental imagery*, ad esempio, si può schematizzare secondo alcuni processi (Kosslyn 1994) che passano dal reperimento mnemonico dell'immagine o della percezione sensoriale, al mantenimento nel *buffer* visuo-spaziale, e al confronto con altri elementi semantici, fino all'elaborazione e codificazione e all'interpretazione del significato, anche in funzione di una restituzione linguistica. Non sempre gli individui elaborano o sono in grado di percorrere tutti i processi.

La lentezza ha bisogno dello sguardo, fa capolino dalle immagini. Gli stimoli visivi trovano nel cervello, oltre alle parole e al pensiero, la possibilità di

essere re-interpretati. Compito del cervello visivo è rappresentare caratteristiche costanti, durevoli, essenziali e stabili di oggetti, superfici, volti, situazioni, permettendo di acquisire conoscenza (Zeki 1999, p. 26; Rivoltella 2012, p. 76).

La scienza sta sollecitando l'emergere di un nuovo possibile filone di ricerca relativo alla lentezza incorporata nella complessa architettura del nostro cervello (Kringelbach *et al.* 2015). Anche le onde cerebrali, infatti, viaggiano tra dimensioni di lentezza e velocità. Se misurassimo le onde cerebrali al risveglio, ad esempio, osserveremmo onde cerebrali relativamente lente, mentre se le misurassimo a scuola durante un esame, ove si è concentrati intensamente, si potrebbero rilevare onde cerebrali più veloci. Queste esemplificazioni rilevate dalla ricerca scientifica dimostrano che la velocità delle onde cerebrali è legata allo stato in cui il soggetto si trova ed è coinvolto.

Il cervello ha bisogno di lentezza. Esso, infatti, non riposa. Solitamente, quando una persona si distoglie da un comportamento orientato verso un obiettivo, la sua mente non è del tutto inattiva ma può essere assorbita da un flusso dinamico di pensiero libero associato a una forma di vagabondaggio mentale, a ricordi spontanei e disarticolati, alla produzione di scenari ipotetici e piani futuri e ad altri pensieri e fantasie. Se considerato in questo modo, non c'è da meravigliarsi che alcuni settori del cervello siano altamente attivi anche in una fase di riposo. La mente non è inattiva in assenza di compiti focalizzati esternamente e diretti all'obiettivo; al contrario, la relativa sospensione della vigilanza percettiva offre l'opportunità di vagare mentalmente lontano dal contesto fisico attuale, mantenendo un'attenzione appena sufficiente a eventuali

comportamenti automatici e a monitorare l'ambiente e concedendosi pensieri, fantasie e ricordi sul mondo e sul sé (Immordino-Yang *et al.* 2012).



### 3. PER UNA PEDAGOGIA DELL'ADAGIO?

Alcune tracce di una pedagogia dell'*adagio* le recuperiamo da autori del passato, insostituibili protagonisti nel panorama delle scienze educative in senso ampio<sup>1</sup>. I loro contributi, appartenenti a periodi storici diversi, offrono alcune prime riflessioni, che potremmo considerare vicine a plurimi significati di lentezza.

Già nell'introduzione alla maggiore opera comeniana, la *Didactica Magna*, si avvia un auspicio per una proposta di valorizzazione dell'insegnamento:

Sia prora e poppa della nostra didattica cercare e trovare il modo attraverso il quale i docenti insegnino meno, i discendenti imparino di più, nelle scuole ci siano meno chiacchiere, tedio, lavori inutili, bensì più tempo libero, piacere di apprendere e un rendimento migliore; nella comunità cristiana meno tenebre, confusione, dissidi, ma più luce, ordine, pace e tranquillità. (Comenio 1981, p. 3)

Prendendo le distanze da una pedagogia dell'umanesimo, di carattere aristocratico ed elitario, Comenio introduce una prima sommaria rivoluzione di un'educazione per tutti e a tutti i campi del sapere.

---

<sup>1</sup> Per citarne solo alcuni: Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Froebel, a questi si potrebbero aggiungere Herbart, Aporti, Montessori, le sorelle Agazzi, Steiner, Decroly, Claparède, Freinet, Bruner, Freire, o non specificamente pedagogisti, ma che si sono comunque occupati di educazione, come Piaget e Skinner.

Considerato uno dei padri della pedagogia contemporanea, Rousseau, al quale si è debitori di un tentativo di rinnovare il pensiero sull'educazione, anticipa alcuni nodi quali: l'introduzione di una originaria attenzione al sentimento, agli affetti, e la possibilità di uno sviluppo spontaneo dell'individuo nel contatto con l'ambiente e la natura. Le teorie pedagogiche di Rousseau favorirono metodi educativi più attenti agli aspetti psicologici, a una prima sensibilità per l'individualizzazione dell'insegnamento-apprendimento,

L'educazione integrale della persona, che passa per il corpo, la mente e il cuore è il fulcro della pedagogia di Pestalozzi. Anche in questo caso alcuni tratti accomunano il concetto di lentezza all'opera e ai propositi pestalozziani: dal tema dell'educazione del cuore, che passa attraverso la relazione pedagogica tra l'insegnante e gli alunni, all'importanza attribuita ai valori educativi che non sono disgiunti, ma integrati con lo studio e il sapere.

In *Esperienza ed educazione* Dewey (1938) espone quello che sarà uno dei suoi principali credo pedagogici: l'educazione è radicata nella possibilità di vivere le esperienze. Non significa già che ogni esperienza sia al contempo educativa, ma l'energia che suscita il vivere le stesse può essere viva, interessante. È compito dell'educatore disporre le cose in modo che le esperienze non si limitino a essere immediatamente gradevoli ma promuovano nel futuro esperienze che si desiderano (Dewey 2014, p. 14). Dewey è implicitamente in sintonia con Rousseau nell'affermare l'importanza di vivere esperienze. L'autenticità, la libertà, la ricerca di autonomia attraverso la sperimentazione sono le condizioni di una proposta pedagogica attiva. La concezione filosofica dello studioso americano e la sua impronta pedagogica risentono degli influssi

del romanticismo ottocentesco, delle filosofie personalistiche, del pragmatismo americano di inizio '900, e così via. L'essere umano apprende nel confronto con le diverse esperienze della sua vita, ognuna delle quali influirà positivamente sulle successive.

Qui facciamo ricorso alle posizioni educative deweyane per sostenere che, affinché l'esperienza possa risultare in un processo formativo, questa abbia bisogno di lentezza: di pensiero, di istanti, forse anche di azione.

L'educazione che parte dall'interiorità del soggetto, ma che presta attenzione alle manifestazioni esteriori (come il linguaggio, il gioco), è la proposta di Fröbel. Lo studio e la ricerca di questo autore, discepolo di Pestalozzi, sono dedicati principalmente al mondo dell'infanzia, del modo di pensare dei bambini che, in una concezione che riflette le idee di Pestalozzi, rammentano l'importanza della dimensione giocosa dell'esperienza educativa. L'esperienza ludica per il bambino assume un significato profondo, che va oltre il divertimento e gli consente di conoscere ed esprimere la propria corporeità.

Nel considerare i principi di una pedagogia della lentezza, appare utile recuperare l'intersezione tra una pedagogia dell'*essenza*, l'ideale dell'atto educativo e della realizzazione dell'uomo (cfr. Platone, Aristotele) e una pedagogia dell'*esistenza*, come realizzazione del soggetto nella libertà delle proprie scelte e delle idee. Essenza ed esistenza trovano nella persona l'anello di congiunzione. Essa riunisce in sé l'universale e il particolare, l'esistenziale e l'ideale (Pagano 2005, p. 92). Si tratta di una pedagogia realista-umanista che vorrebbe superare le logiche del determinismo esistenziale, ma anche dei dogmatismi, e cogliere l'essenza della persona nel suo divenire

(Schiedi 2021). Anche la lentezza in una prospettiva pedagogica ha necessità di rintracciare una simile corrispondenza, andare all'essenza dell'atto didattico, del contenuto, della relazione come rappresentazione di idealità educative e non dimenticare l'esistere dei soggetti coinvolti nello stesso agire, in termini di possibile percorso di realizzazione.

Chiamare in causa i fondatori di alcune posizioni psico-pedagogiche più rilevanti, non significa aderire a una visione unilaterale o a qualsivoglia forma olistica di educazione, bensì cercare le radici di un pensiero fluttuante e mutevole che avvolga il concetto di lentezza.

In opposizione ai ritmi sociali accelerati Langer (1994) invitava a trovare un tempo per pensare più lento, più profondo, più dolce (*lentius, profundius, suavius*).

Nel 2002 Holt con il suo *It's Time to Start the Slow School Movement* pose le basi di una sorta di movimento fondativo dell'educazione lenta, una raccolta di principi ai quali il mondo dell'educazione e della scuola sarebbero invitati ad aderire. Nel suo scritto, il pedagogista spagnolo fa ricorso, oltre che alla sua esperienza di insegnante, anche a contributi scientifici differenti. Le maggiori critiche avanzate ai metodi educativi vigenti sono l'eccessiva proposta di contenuti irrilevanti per gli alunni (anche se su questo si potrebbe discutere; vale la pena rammentare una citazione di Maffei che ritiene tutte le discipline concorrono al "gioco gioioso dell'intelletto", 2014, p. 97), la limitazione delle possibilità personali, l'adesione implicita a modelli formativi e curricolari piegati alla competitività.

Si deve a Francesch, con il suo *Elogio dell'educazione lenta* (2011), una riflessione sistematica e recente sul significato della lentezza in educazione.

L'educazione lenta è, quindi, espressione culturale di un pensiero che trova la sua genesi non solo nel passato, ma anche nei movimenti *slow* che negli ultimi anni stanno influenzando la ricerca di nuovi modelli di vita alternativi alla frenesia (cfr. Petrini 2003).

Da Comenio a oggi la prospettiva dell'educazione, anche se con denominazioni differenti, non è cambiata: promuovere la lentezza. In pedagogia pazienza significa focalizzarsi sugli apprendimenti, non impartire pennellate di contenuti che si apprendono momentaneamente e rischiano di avere breve durata (Francesch 2011, p. 92).

Anche per Hargreaves e Fink (che riprendono Claxton; cfr. paragrafo precedente), il conoscere avviene lentamente. La lentezza è essenziale per il nostro apprendimento e la nostra vita, per affrontare problemi complessi. Esso dà profondità alle esperienze ma nell'ambito educativo, e in particolare nella scuola, questa idea è trascurata. L'apprendimento profondo è spesso un apprendimento lento. Asserzione strana, considerato che per decenni si è associato l'apprendimento lento a fallimenti, a incapacità, ad arretratezza (2005, pp. 43-44).

Burbles (2020) suggerisce in termini educativi che leggere, scrivere, dialogare lentamente possano essere delle forme di pedagogia (in realtà sono approcci di metodo, ma anche già di sapere), e che le lezioni possano essere strutturate come proposte lente o veloci, che consentano di spiegare direttamente le idee agli studenti o recuperare le loro.

Non sempre è concesso di conoscere ogni cosa; vi sono verità non fondate esclusivamente su ragione e logica, modalità conoscitive differenti, che necessitano anche del valore del silenzio e della contemplazione (Musaio 2007). Alternare lentezza e rapidità, mo-

menti liberi e situazioni guidate, allestire con sobrietà l'ambiente scolastico per recuperare l'essenziale del lavoro didattico, recuperare la centralità della relazione, sono categorie che sorreggono configurazioni pedagogiche ispirate alla lentezza.

Riprendendo Han (2017), che si sofferma sulla contrapposizione tra attività e contemplazione, gli obiettivi pedagogici trovano aderenza nella relazione equilibrata tra l'impegno (come l'impegno didattico, di studio, di ricerca) e lo spazio contemplativo, il *theorèin*, il momento conoscitivo, che determina il sapere contemplativo. Rosa (2020), smarcandosi dal polarismo accelerazione-rallentamento, preferisce contrapporre una pedagogia della *risonanza*, intesa come possibilità per il soggetto di entrare in relazione con il mondo, cercare spazi e assi di corrispondenza per rendere sostenibile l'intensificazione delle vite sociali. Per Rosa l'essere umano è per natura risonante, una forma speciale di sintonia.

Distaccandosi da una proposta pedagogica specificamente orientata alla lentezza o alla velocità, Rivoltella (2020) ritiene che il recupero della vita contemplativa e le relazioni di reciprocità debbano mettere al centro del dibattito educativo la promozione delle autenticità soggettive, e in particolare i modi e i sensi dello stare a scuola. Su questo presupposto il pedagogista italiano precisa meglio la necessità di una pedagogia del presente, dell'andare su ciò che si sta facendo, della saggezza serena di chi vive in pienezza l'attimo (ivi, p. 127), senza farsi travolgere dall'ansia frenetica, dal ricercare a tutti i costi momenti e situazioni diverse, del promuovere la ricerca di spazi educativi di sonante armonia.

## 4. DIDATTICA, RICERCA E SCIENZA LENTA

### 4.1. *Per una didattica lenta*

Nella prefazione al testo *Slow Teaching* di Jamie Thom (2018), Mary Matt suggerisce ai lettori-insegnanti di andare all'essenza, di considerare l'insegnamento lento come occasione per recuperare solide conversazioni su ciò che è veramente necessario e per riflettere su ciò che può essere eliminato nei momenti didattici. La ricerca di una didattica della lentezza consiste nel fare le cose per le giuste ragioni (ivi, p. 5).

L'insegnamento lento richiede di porre al centro atteggiamenti come la ponderazione, la riflessione, l'attenzione, suggerendo di rallentare sia dentro che fuori l'aula. Implicitamente, per l'autore, questo approccio si traduce anche in un progresso per gli studenti (ivi, p. 12).

Thom (2018), infatti, conduce il ragionamento recuperando alcuni valori imprescindibili per una didattica lenta: il silenzio, la parola, la relazione, le strategie, ma anche il benessere e il miglioramento per gli stessi insegnanti.

Il silenzio appartiene alla magistralità dell'atto educativo, ne è un segno (Perla 2011, p. 26) e la didattica necessita di soste silenziose. Il silenzio d'aula

è un silenzio imperfetto<sup>1</sup>, l'indugio prelocutorio che è anche silenzio attivo, che crea le condizioni per l'avviarsi della parola pensata e della comprensione profonda delle parole dell'allievo (ivi, p. 26; cfr. anche Laneve 1994, 2012). Un'aula silenziosa e ordinata è segno di un ambiente propiziatore di parole ricche di significato (ivi, p. 26). È questo il silenzio generatore di una didattica dell'adagio.

Il silenzio a scuola, di cui Laneve traccia un acuto resoconto (2012), non è la sommatoria delle regole imposte dello stare a scuola; esso è portatore di alcune dimensioni pedagogiche preziose, utili per un riconoscimento, un ascolto, un rispetto di sé, dell'altro, del mondo. I silenzi sono uno strumento potente che può influenzare enormemente la struttura e la natura dell'interazione, come quella generata in classe tra insegnanti e allievi.

Ai più giovani il silenzio appare monotono, grigio, ma esso è a fondamento dell'imparare. Non che i suoni e il frastuono siano sempre controproducenti per l'apprendimento, ma nel momento silente le nostre menti sono assortite, libere da altri stimoli talvolta fuorvianti.

È un silenzio che necessita di una comprensione, infatti Laneve (ivi, p. 90) insiste affinché l'insegnante sia in grado di comprendere il silenzio dell'alunno, e

---

1 “Silenzio imperfetto è spazio della parola nascente, del silenzio che si rompe, della voce che sorge o si spegne, del discorso represso o nascosto, dell'afasia e della rottura dei codici, soprattutto del discorso che si propone di parlare di sé e dunque esita...” (Volli 1991, p. 17; Perla 2011). “Il silenzio interiore non si improvvisa: è una lenta esplorazione e una presa di contatto con in nostro mondo interiore...” (Rossi 2004). In antitesi, ma anche completamento al silenzio, si deve ricordare anche il tema del rumore. Il rumore diventa suono e in qualche modo si nobilita, quando a provocarlo è un qualcosa a cui si dà un valore, un'attività che si ama o che c'entra con la passione (Brunello 2014, p. 117).

in definitiva del proprio, e quel silenzio che circonda gli atti umani.

L'insegnante inglese<sup>2</sup>, ma non è l'unico (vedi Sansot 2003) nella sua tesi di didattica lenta esorta a riflettere sul tema della semplicità, in una sorta di minimalismo didattico. Non necessariamente semplicità è un privarsi del superfluo, nell'atto didattico, nella interazione insegnante-alunni, nella vita con la classe, nella progettazione di percorsi didattici semplici, si tratta di rintracciare gli elementi salienti che alimentano una buona didattica, attraverso i quali allestiremo un'aula minimalista.

Non abbiamo evidenze scientifiche di ricerche educative che ci informino se essere lenti nell'insegnamento produca migliori risultati di apprendimento, tuttavia le disposizioni sopra citate sono state studiate scientificamente e spesso incidono positivamente: si pensi al tema dell'attenzione nello studio, alla riflessione che conduce a processi metacognitivi superiori.

Gli esperti di comunicazione e di marketing sanno bene che il messaggio, per essere efficace, segue delle regole precise, ove parole, immagini, suoni, silenzi, movimenti, tempo incidono profondamente sull'ascoltatore o il ricevente. Andare alla semplicità dell'atto didattico significa anche esortare alla ricerca di ciò che attira l'attenzione, emoziona e facilita, anche se ciò significherebbe modificare il contenuto, argomento sempre molto dibattuto da chi si occupa di insegnamento, dalla mediazione didattica alla riduzione dei contenuti del conoscere eccetera<sup>3</sup>. Semplici-

---

2 Per approfondire si veda anche: <http://www.slowteaching.co.uk>.

3 Sull'argomento si confronti anche il saggio di Agrati (2020). La studiosa riprende in modo approfondito il tema della mediazione nella didattica: l'insegnamento è la traduzione della realtà in rappresentazione, sotto forma di segni, una protoin-

ficare l'atto comunicativo, e quindi anche didattico, non significa solo ridurre.

Seguendo l'invito di una didattica minimalista, essenziale per realizzare una proposta di classe lenta, secondo Thom (2018) occorrerebbe organizzare gli spazi, ordinare i materiali (pochi). Se questi aspetti sono quelli più visibili e forse più facilmente realizzabili in un contesto di classe, un altro elemento centrale è la ricerca dell'eccellenza nelle discipline, nelle materie scolastiche.

Accostare le categorie "lentezza" ed "eccellenza" è difficile, sembra improprio, perché siamo abituati a pensare che eccellenza sia un fare di più, in poco tempo e meglio, oltre un determinato standard. In una continua ricerca del migliore risultato il concetto di lentezza trova poco spazio. La polarizzazione categoriale inganna. Utile sembra, invece, sondare quali possono essere i contenuti di una didattica lenta per favorire una eccellenza non misurabile, seppur praticata, nonostante i risultati possano apparire mediocri. Una lentezza ove la meritocrazia assume una portata leggera, ove il focus è la ricerca dell'eccellenza intesa come percorso di accuratezza anziché di risultato.

Diversamente c'è il forte rischio di passare il confine e di porre come fine dell'educazione il merito – con l'effetto di aggiungere pressione agli studenti – che spesso rappresenta una delle maggiori cause di frustrazione, di emozioni negative, di disi-

---

tuizione neuroscientifica, che trova fondamento anche nella *Didactica Magna* di Comenio (1657-1981) e che trova legami con numerose tipologie di mediazione logica, cognitiva, culturale, simbolica, esperienziale (il trattato *Didactica Magna, omnes omnia docendi artificia exhibens* fu portato a termine da Comenio tra il 1628 e il 1632 e pubblicato nel 1657).

stima per mancati traguardi e, infine, di insuccessi scolastici e abbandoni.

L'attenzione all'eccellenza è primariamente nelle mani dell'insegnante, riguarda gli atteggiamenti di "cura" dell'atto didattico, delle relazioni, dei materiali, influisce non solo sull'efficacia dell'insegnare, ma soprattutto trasmette, ancora una volta implicitamente, cosa ci aspettiamo come risposta dall'aula, dagli studenti.

Una classe di allievi che lavorano con abnegazione in termini di qualità sta inconsciamente innalzando gli standard educativi, non solo di quelli che aspirano a raggiungerli e superarli, ma anche degli altri studenti, esortando tutti a provare e sperimentare, ad andare oltre le proprie possibilità. Ciò che serve affinché lentezza ed eccellenza trovino un possibile equilibrio per l'insegnante, è comprendere come ogni studente maturi diverse modalità e aspettative, alcune più vicine all'essere i migliori, altre più distanti e sfumate, alcune rapide, altre pigre.

Coltivare attività didattiche che fanno leva sulla lentezza significa, per l'insegnante, dare l'esempio. Nel ragionare di magistralità del docente, Perla (2011) riflette sul potere dell'esempio (*paràdeigma*), sulla natura latente dell'esempio che appartiene a una didattica dell'implicito (Perla 2010), una didattica nascosta (Gola 2010).

L'importanza dell'esempio ha una lunga tradizione nella pratica di insegnamento (Ferrara 2008), da un lato come modello esemplare, archetipo da imitare, dall'altro come messaggio implicito che l'educando riceve dal suo maestro e che influenza il suo percorso e pensiero, ma anche le gestualità e i codici linguistici. L'esemplificazione ha anche il volto del chiarimento, dell'insegnante che si piega verso gli alunni,

della giustificazione, e in tale accezione assume la sua forza graduale di accompagnamento. Il fatto di ascrivere l'esempio tra le categorie di una didattica della lentezza mira a rendere attenti gli insegnanti a non cadere nella tentazione di proporre modelli esemplari, idealistici e solo astratti, ma di saper mostrare agli allievi un modello fragile e ricco, potenzialmente raggiungibile (Perla 2011, p. 28).

Accade frequentemente nella prassi quotidiana di assumere specifici modelli didattici, anche ispirati da quelle proposte innovative considerate efficaci di cui la scienza ci sta fornendo numerose evidenze, alcune interessanti e di valore, altre che necessitano ancora di ricerche robuste.

Questo implicito essere d'esempio del docente apre alle dimensioni nascoste dell'insegnare, alle quali appartengono a pieno titolo il non verbale in classe (Thom 2018; Perla 2011), i gesti (Perla 2011), gli *script* professionali (Gola 2010), le routine (Vinci 2011).

Questo insieme di atti non verbali, che potremmo definire con il termine di pratiche informali, è costituito da abitudini quotidiane, ma anche da processi di pensiero, pratiche ripetitive. Si tratta di automaticità, di regolarità di comportamento, riti e *schemi ingenui* che consentono di ottimizzare il tempo, risolvere problemi, gestire le situazioni critiche e gli imprevisti, ma risultano determinanti per la qualità dell'azione didattica ed educativa e per la bellezza dello stare in classe, contribuendo a costituire quell'insieme di saperi che costituiscono l'esperienza dell'insegnante e del suo stile di insegnamento.

Insegnare è relazione. C'è una certa soddisfazione professionale, a volte personale, che l'insegnante ottiene nel contatto con i giovani studenti, piccoli alunni o già maturi. Spesso i momenti in cui si condivide

il successo con coloro che abitano la classe, o che rimangono in memoria, alimenta la dedizione. Sono forme di operosità talora criticate – ad esempio quando si mette in dubbio che la professione di insegnante possa essere una chiamata (Bullogh, Hall-Kenyon 2012; Hansen 1995), sostenuta sovente dagli intrecci relazionali che si generano nella professione, anche implicitamente non riconosciuta.

A dare un'immagine della didattica lenta concorre infine anche la passione. Essa nella migliore delle ipotesi rimane poco definita, la si percepisce soltanto, e nel peggiore dei casi è associata a eccessi emotivi che offuscano, o ostacolano, le possibilità di apprendimento e di interazione positiva tra insegnanti e studenti. La passione è un sentimento dal quale la mente rimane molto influenzata; è una guida, una forza motivazionale che sprigiona dalle emozioni. Gli insegnanti appassionati del loro lavoro sanno connettersi emotivamente con gli alunni. Le classi appassionate sprigionano energia e impegno.

Seguendo ancora le sollecitazioni di Thom (2018) e l'approccio lento, occorre ridefinire le relazioni educative in ragione di linguaggi, motivazioni, esemplarità, passione.

Una didattica per valorizzare la corporeità. L'importanza vitale di una didattica della fisicità, ove la lezione è, innanzitutto, incontro corporeo, relazione che si compie nello scambio tra l'insegnante e gli allievi. Una relazione la cui presenza fisica facilita trasmissione e desiderio di sapere, che irradia l'aula (Recalcati 2014; Marchetti 2017). Il corpo è un terreno privilegiato della pedagogia, esso è luogo di pulsioni, ma anche di costruzione dell'anima, della psiche, senza una netta separazione tra fisicità, affetti e mente (Marchetti 2017, p. 10).

Una didattica lenta per recuperare la cura. Scrive, infatti, Marchetti:

Nella sua origine l'arte di insegnare era un'arte e non una tecnica, che aveva lo scopo di migliorare il singolo, la cura di sé, la conoscenza di sé e trasmettere valori di bellezza, bene comune, felicità che potevano migliorare l'umanità. (Id. 2017, p. 56)

#### 4.2. *Insegnamento lento e università*

Non solo in ambito sociale e, di conseguenza, educativo e scolastico si sta insinuando da tempo la necessità di avvicinarsi a prospettive lente, ma anche l'accademia scientifica, l'università, il luogo della scienza, ha ormai da qualche anno iniziato a riflettere sui concetti di lentezza, per quanto il dibattito sia ancora contenuto. *Slow teaching, slow research, slow science* sono alcune parole chiave.

Per i docenti dell'università l'insegnamento è spesso un compito che si distingue dalla pura ricerca, l'unica attività considerata veramente produttiva secondo i moderni standard accademici. Spesso insegnare è un'azione collocata tra le attività obbligate, che interferiscono con questioni preminenti assunte a statuto scientifico da coloro che si occupano di scienza. In simili contesti, l'apprendimento è prevalentemente concettualizzato in termini di risultato, come un prodotto o un processo che porta a cambiamenti comportamentali o all'accumulo di capitale umano, che dovrebbe essere realizzato, valutato e misurato in unità intercambiabili di *performance* (cfr. anche von der Sluis 2020).

I docenti e i ricercatori che si accostano alla *lentezza* si riferiscono all'insegnamento in termini differenti, come occasione di costruzione reciproca e colla-

borativa di ambienti di apprendimento e conoscenza. L'aula in tal senso è un vero e proprio laboratorio di ricerca, basato su entusiasmo, ispirazione, piacere, autenticità e senso di appartenenza. L'insegnamento diviene, così, l'occasione per testare idee e progetti e/o analizzare la conoscenza esistente in una logica di collaborazione intellettuale con gli studenti.

L'insegnamento lento non consiste nel fornire agli studenti più tempo per leggere, pensare, esplorare e imparare. Va oltre il concetto lineare di tempo, ed è inteso e gestito come una risorsa. L'insegnamento lento si concentra sull'essere presenti, sulla qualità dell'attenzione, dell'autoconsapevolezza collettiva e dell'autoriflessione.

Esso abbraccia termini quasi nuovi per la cultura e i contesti accademici: l'ascolto, la riflessione, il ritmo e la narrazione del sapere (Berg, Seeber 2016; Hart 2004). Si tratta di parole poco presenti negli studi superiori, ove contano maggiormente bravura, merito, applicazione, competizione.

La prospettiva contemporanea dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'istruzione superiore, saldamente ancorata alla dualità di mente e corpo è, quindi, messa in discussione (Berg, Seeber 2016; Shahjahan 2015). All'interno di epistemologie centrate sulla mente, l'apprendimento è inteso principalmente come un'attività cognitiva, che ha luogo in un cervello, ma anche questo concetto sembra oggi incrinarsi. Le classi, di ogni ordine e grado, sono abitate da corpi, con la loro portata di silenzio e rumore, presenza e ingombro, percezione e interpretazione. L'aula è anche il luogo in cui sia gli insegnanti che gli studenti trascorrono una parte significativa della loro giornata e, a volte, può sembrare che si trascorra più tempo a scuola che nelle abitazioni.

L'aula quindi, come sostenuto nel paradigma della *embodied cognition*, oltre che rappresentare il luogo fisico e situato delle azioni didattiche e delle esperienze di studio, figura come il luogo per eccellenza ove mente e corpo trovano congiunzione.

L'insegnamento lento riconosce l'incarnazione del sapere, così come i fattori e i vincoli contestuali, situazionali e fisici che permettono di essere presenti, coinvolti e impegnati in quella specifica interazione umana che esige l'atto di insegnare. L'importanza delle sensazioni, delle emozioni e delle modalità percettive di conoscere sono al centro di prospettive integrate mente-corpo-cognizione: gli apprendimenti avvengono tramite e con l'interazione del corpo nella sua interezza con l'ambiente.

#### 4.3. *La ricerca è (anche) scienza lenta*

Una eccessiva attenzione al conformismo, alla competitività, all'opportunismo, ha reso la scienza veloce, spesso criticabile e collocata in scenari che risultano essere a volte opachi. Ne fa una critica appassionata la Stengers nel saggio *Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science* (2013/2018). La tesi esposta sostiene la necessità di far decelerare il ritmo dell'attività scientifica: gli scienziati dovrebbero rinunciare a considerarsi "i cervelli pensanti dell'umanità" e riflettere seriamente sulla rilevanza della loro conoscenza e delle scoperte scientifiche. La filosofa suggerisce un percorso verso una scienza alternativa, che dovrebbe

impegnarsi apertamente e onestamente, essere chiara sul tipo di conoscenza che è in grado di produrre<sup>4</sup>.

La scienza veloce si riferisce non tanto a una questione di velocità ma all'imperativo di non rallentare, di "non perdere tempo", ma la *scienza è (anche) lenta*.

Questa riformulazione si basa sull'idea di una ricerca scientifica calma, tranquilla, principalmente guidata dalla curiosità del conoscere, basata sull'indagine indipendente e critica al servizio della società e del genere umano nel suo complesso (Haigh 2017).

La scienza lenta affonda le radici sui valori intrinseci stessi della ricerca scientifica, che a sua volta generano una forma di vita accademica sostenibile. La novità e la creatività dei risultati della ricerca potrebbero essere prodotti dai ricercatori in modo piacevole e soddisfacente nelle stesse pratiche di ricerca.

La scienza lenta si basa su una prassi collettiva, indipendente dal confrontarsi, pensare, discutere e condividere in forma ricorrente con gruppi di ricerca.

Il tempo<sup>5</sup> e lo spazio sono le risorse essenziali per esercitare e per immaginare alternative, per il lavoro

---

4 Nel 2010 venne presentato un breve scritto il *The Slow Science Manifesto* in cui si dichiara: "La scienza ha bisogno di tempo per pensare. La scienza ha bisogno di tempo per leggere e di tempo per fallire. La scienza non sempre sa a cosa potrebbe giungere. [...] La società dovrebbe dare agli scienziati il tempo di cui hanno bisogno, ma soprattutto gli scienziati devono prendersi il loro tempo" (reperibile on-line: <http://slow-science.org/>). "Il mantra 'pubblica o muori' sembra essere diventato un marcatore diffuso dello stile di vita accademico, l'evidenza statistica sta anche dimostrando che molti studi a basso impatto danno risultati statisticamente più significativi, suggerendo che i ricercatori più 'produttivi' potrebbero essere in realtà i meno affidabili" (Lakens, Evers 2014).

5 Francesch conduce una riflessione sull'indissolubilità tra tempo ed educazione. Non possono esistere innovazione, cambiamento o miglioramento senza una profonda riconsiderazione del tempo, del suo impiego e delle priorità che lo delimitano

critico e per l'esposizione degli assunti e delle invenzioni alla diversità e alla differenza dei modi di vedere e di essere nel mondo che giustificano un solido lavoro scientifico (Salo, Heikkinen 2018).

Coltivare un lavoro scientifico lento significa cercare da “vicino”, scovare qualcosa di prezioso sotto la superficie, sotto ciò che siamo in grado di vedere con i nostri occhi (ivi, p. 97).

Condurre un esperimento in laboratorio, raccogliere dati, interrogare database, impostare algoritmi, eseguire revisioni sistematiche, analizzare i dati empirici, studiare e confrontarsi con le comunità scientifiche, fare sintesi e comunicare i risultati delle ricerche sono solo alcune delle modalità di fare ricerca e tutte richiedono scrupolosi procedimenti, processi di controllo, continue revisioni e letture, richiedono sostanziale cura, quella lentezza utile a irrobustire la ricerca nelle sue varie forme.

Un processo scientifico lento include anche la possibilità di scoperte sorprendenti e imprevedibili, a volte persino differenti dalle iniziali ipotesi o dalle domande alle quali si vuole rispondere.

Lentezza della scienza significa mettere al centro il rigore scientifico e, forse, affrancarsi dalla insistente richiesta di un'eccessiva produttività scientifica, fa-

---

(Francesch 2009, p. 17). Le Breton (2015) ragiona sul significato del tempo immergendoci nella metafora del camminare, “il tempo diventa la misura del corpo, non c'è nient'altro oltre il momento che passa” (Le Breton 2015, p. 46). Sul tema del tempo lento (*slow time*) nell'ambito della ricerca si veda anche il lavoro di Ylijoki, Mäntylä (2003), che identifica quattro prospettive temporali complementari e contraddittorie: il tempo programmato, il tempo contratto, il tempo personale e il tempo “senza tempo”. Si tratta di approcci al lavoro e gestione del valore temporale molto diversi tra loro e che avrebbero ricadute sul fare ricerca e sulle ricerche stesse, oltre che sul benessere di chi conduce e vive di scienza.

vorire il dibattito, incentivare una scienza pensata per i bisogni e per la crescita dell'uomo.

In ambito educativo, si parlerebbe di una ricerca scientifica pensata per gli alunni e capace di includerli (nei limiti del possibile).

Sul dibattito di una *Slow Science*, Frith (2020) mette l'accento sulla qualità dei prodotti e dei risultati scientifici, anziché sulla quantità, e invita a considerare il lavoro scientifico entro cornici di tempo lungo e a indagare orizzonti più ampi. Un presupposto fondamentale è considerare gli obiettivi più grandi della scienza stessa, e operare per il bene della verità e per il beneficio della società, perché si ha ragione di credere che la scienza migliori continuamente.



## CRITICHE A UNA EDUCAZIONE LENTA

Le critiche alle proposte di una educazione lenta derivano prevalentemente da un pregiudizio. Il termine *slow*, infatti, continua ad avere oggi un valore negativo anche in contesti come quello educativo.

Ogni volta che si accostano termini come educazione e lentezza, da tutte le parti giungono critiche e censure. Si può, senza troppa presunzione, già quasi percepire il pensiero degli scettici, siano essi insegnanti di scuola, dirigenti, ricercatori o altri, sul tema di una scuola lenta.

Particolare e rilevante è la genesi in sé di proposte assimilabili all'educazione lenta e che, seguendo quasi una moda antinomica alla frenesia, sembra siano l'antitesi a tutto ciò che è moderno, tecnologico, produttivo, nuovo in seno all'educativo. Così viene presentata dai principali sostenitori (tra tutti: Francesch 2011; Zavalloni 2008), pur con sfaccettature differenti e con propositi positivi.

Una seconda critica è circoscritta alla parola stessa *lentezza*. Il termine rischia di qualificare aprioristicamente i significati del fare educazione, che invece è un'attività che ha bisogno di rimanere libera, disancorata da qualsiasi costrizione di senso, pur essendo investita dai processi culturali di cui è parte integrante; ogni epoca storica e ogni contesto ha influito e influisce sui modelli educativi e sui valori della società.

Già si è anticipato in premessa che, nel mondo della scuola, parlare di *lentezza* significa circoscrivere gli scenari attorno ai bisogni speciali, alla pedagogia speciale: gli *slow learners* sono gli alunni in difficoltà. Nell'immaginario collettivo degli insegnanti una didattica lenta rientra, quindi, in quell'insieme di proposte metodologiche e pratiche per sostenere gli alunni definibili "lenti". Mantenere o discutere di didattica lenta rischia, quindi, di continuare a separare anziché includere.

Una certa critica allo *Slow Teaching* si colloca nell'alveo di coloro che ipotizzano progettualità didattiche definite innovative, provocate da quei movimenti di cambiamento, che vorrebbero trasformare l'educazione e l'istruzione scolastica in una *didattizzazione* spinta, con metodi e contenuti che travalicano a volte le stesse esperienze scolastiche, a scapito di uno spontaneismo didattico considerato più debole. È, infatti, fortemente criticata a più livelli qualsiasi progettualità educativa che non rientri nella classica e ormai obsoleta programmazione disciplinare, ancorata a un modello di fare scuola che continua a essere distante anche dalle recenti scoperte scientifiche e del pensiero.

Non mancano le voci più o meno avverse nei confronti dei modelli di studio superiori e di ricerca afferenti alla *Slow Science*. Anche se questo segmento è parzialmente distante dal mondo educativo primario, al quale si rivolge il ragionamento di cui sopra, le analisi mosse contro un ripensamento *slow* nel mondo accademico sono simili a quelle della scuola.

Ancora, è suscettibile di critica considerare il concetto di lentezza come un tempo lento e di conseguenza associabile alla noia. Levine (1997) ci ricorda che il troppo tempo può essere anche opprimente.

Quando la durata è troppo lenta, la vita viene vissuta come noiosa. Quando la velocità del tempo scende al di sotto di un punto critico – quello che gli psicologi della personalità definiscono un livello ottimale di eccitazione – l’orologio sembra spesso trascinarsi (ivi, p. 36).

In accordo con Rivoltella (2020) l’ipotesi decelerazionista, di una filosofia del pensiero *slow* e di conseguenza di una didattica lenta, non sembra essere sempre sostenibile per tutti e in misura unilaterale. Non si tratta di abbracciare, quindi, una didattica dell’adagio quale modello alternativo all’esistente ma di trasformare lo scetticismo reciproco dei sostenitori dei modelli lenti e veloci in una ricerca sull’educazione e sul rinnovamento della didattica. Anziché anteporre le critiche, sembra opportuno discutere i limiti e i vantaggi di una pedagogia calma.



## PARTE II



## 6. EDUCAZIONE *SLOW*

Si è già argomentato in apertura come l'idea di educazione lenta sia prevalentemente associata a un modello di fare educazione e scuola diverso per i diversi, oppure, come in anni più recenti, a un'alternativa a modelli educativi di maggiore tendenza. Il tema dell'educazione lenta lo ritroviamo in numerosi e recenti scritti (si vedano in particolare Francesch 2011; Holt 2002; Thom 2018).

Si può sostenere che in diversi paesi (dalla Spagna agli Stati Uniti, all'Inghilterra, ecc.) alla fine degli anni '80 fecero la comparsa le prime posizioni a sostegno di un'educazione lenta, come reazione a proposte curriculari e programmi scolastici sempre più orientati a specifiche *performance*, ancora oggi molto presenti, che enfatizzano il raggiungimento di standard di risultato già in giovane età<sup>1</sup>.

Holt riteneva che tali *curricula* e programmi d'istruzione (che definiva neoliberali) fossero sostenuti da prospettive economiche più che educative, da

---

1 Posizioni alternative all'educazione come via del profitto e della produttività (William, Smicek 2013) e che hanno trovato numerosi sostegni si rintracciano ad esempio nelle note posizioni di Nussbaum (1998) e di Sen (1980), riguardo al valorizzare le capacità dell'individuo di fronteggiare il mondo e di perseguire una vita degna. Il vero progresso di una società non è scandito solo da risultati economici e produttivi ma poggia sulle capacità dei cittadini e sulla qualità della loro vita, strettamente legata al capitale formativo.

una proposta formativa tesa a educare gli individui al mercato del lavoro anziché a una cultura educativa libera. La metafora dell'educazione lenta offre l'opportunità di proporre un'alternativa che ripercorre un'eredità culturale-educativa della formazione dell'essere umano più complessa (cfr. Holt 2002, p. 267; Smith 2017; van der Sluis 2020).

Ancora Holt (2002) ci rammenta come dei nostri giorni di scuola non ricordiamo i risultati di test e di prove, ma quei momenti in cui l'osservazione di un insegnante ha improvvisamente creato una nuova percezione, una nuova atmosfera di piacere di apprendere. Prendendo a riferimento tali momenti, l'educazione offre una nuova prospettiva filosofica che stimola lo sviluppo di un individuo in senso compiuto.

Lo scopo dell'educazione lenta è la formazione di soggetti impegnati civilmente, una caratteristica non facilmente misurabile e che richiede un'attenta e soprattutto diversa modalità di cura. Il focus dell'educazione non dovrebbe essere la memorizzazione di concetti, fatti, cifre per fornire le conoscenze e le abilità di cui i soggetti economici (il mondo economico) hanno bisogno, ma sostenere la formazione di attitudini personali, di pensiero critico, di consapevolezza di sé, di resilienza, di empatia, ma anche di compassione, di leadership, di impegno (van der Sluis 2020).

I principi dell'educazione lenta hanno trovato, tuttavia, ancora pochi riscontri nella pratica didattica, sembrano più *slogan* a parziale sostegno di approcci educativi sostitutivi dei tradizionali, con l'eccezione di alcune micro-iniziative che hanno avuto maggiore eco (Barker 2012; Francesch 2011).

L'educazione lenta è diventata popolare in quanto antitesi a modelli di istruzione eccessivamente regolamentati e spesso uniformati al concetto dello standard,

decretato da esami e metriche valutative. È interessante riprendere un'idea di insegnamento vecchio stile, la cui centralità risiede nella relazione insegnante-alunno, ove un maestro, un mentore che possiede alcune conoscenze e competenze, è in grado di trasmetterle al bambino, a colui che è in giovane età (Hodgkinson 2012).

L'apprendimento lento consiste nell'offrire ai discenti, giovani ma anche adulti, le cose di cui hanno bisogno per vivere nella società (Barker 2012), e nel favorire la crescita dell'autonomia e dell'autosufficienza soggettiva e intersoggettiva. L'educazione lenta riguarda la formazione del carattere e della mente, non solo attraverso l'accumulo di conoscenze, ma anche con l'esercizio della ragione e riflessione, che consente di accedere a una conoscenza profonda di sé e del mondo (Smith 2017).

Zavalloni (2008) prova ad aggiungere significati molteplici all'educazione lenta e all'andare adagio. Lo fa a partire dalle riflessioni personali fondate sulla sua esperienza di insegnante e dirigente scolastico e sulle sollecitazioni pervenute da letture sparse (Illich, Le Breton, Hodgkinson, Langer, Morin), dalle quali crea i fondamenti del suo essere e fare l'insegnante in modalità differenti, che definisce lente. Scritti diversi tra di loro, accomunati, secondo Zavalloni, dall'intento di dare alla lentezza un senso compiuto.

Sul piano epistemologico Harrison-Greaves (2016) avanza l'ipotesi che in una certa misura l'educazione lenta sia vicina a paradigmi quali il costruttivismo sociale, che considera la conoscenza, la comprensione e i significati in relazione e attraverso l'interazione con gli altri. Diverse relazioni sociali, comprese quelle con i coetanei, gli insegnanti, i genitori e la comunità più ampia, forniscono sostegno e sfida e presentano all'allievo opportunità per esplorare nuove esperienze o visioni del mondo.

La posizione paradigmatica ci sembra tuttavia riduttiva, nella misura in cui l'educazione lenta è profondità su di sé, sugli altri e sul mondo.

Perché andare lentamente? Cosa ci guadagniamo in termini educativi a essere più lenti? Più lenti in cosa? Chi dovrebbe essere più lento?

L'intento implicito di fondo è quello di inventare un nuovo ritmo dell'educazione, o di cercare vie, anche miste, alternative all'esistente, nonché di modellizzare pratiche didattiche nuove.

## 7. SCUOLA *SLOW*

Accelerazione, sovraccarico cognitivo e psichico, pressione sul tempo e sulla propria organizzazione di vita, studio, impegno, sono sempre più incalzanti anche nel mondo della scuola, generando spesso comportamenti ansiosi e agitazione. Si impongono modelli di vita adulta ai più giovani allievi, la cui caratteristica intrinseca sarebbe invece una vita immaginata senza tempo, ove lo stesso scorrere diviene educativo.

Forse i bambini, ma anche i giovani in generale, sono quelli che risentono maggiormente di questa frenesia, molti di essi sono affaccendati come i genitori, come gli adulti (Honoré 2004) e subiscono inconsapevolmente dei ritmi sostenuti. Anche esercizi che richiederebbero attenzione, come il leggere, lo scrivere, lo studio sono condotti spesso anche a scuola seguendo le logiche della fretta. Eppure, il tempo delle azioni a cui siamo sottoposti potrebbe compromettere gli atti profondi del conoscere e del comunicare, come il riconoscimento dei grafemi e delle immagini, la lettura, la scrittura, l'ascolto della parola (Wolf 2009; Rivoltella 2020), che investono numerosi circuiti neuronali (cfr. anche capitolo 2) e che sottendono i processi cognitivi.

All'interno di una società ripiegata sull'accelerazione, nella quale il tempo non basta mai (Rosa

2005), una società che non lascia neutre le comunità, comprese quelle scolastiche nel suo insieme, si fanno strada proposte ancora miti di *scuole slow*.

Il presupposto della scuola *slow* è la complementarità. Coniugare il bene-essere degli alunni e degli insegnanti con l'imparare e l'insegnare è, di per sé, un orientamento condiviso nel mondo educativo, e in particolare scolastico. Le scelte pedagogiche e didattiche dovrebbero recuperare una educazione cadenzata (Ritscher 2011). Per una dimensione differente di scuola occorrerebbe cercare una fusione tra vita quotidiana e apprendimenti, dedicare attenzione all'organizzazione degli spazi e dei tempi, al curriculum implicito, alle relazioni, alle situazioni informali, alle interazioni e alle conversazioni tra gli alunni stessi. Significa curare la regia educativa della pratica didattica (ivi, p. 47).

La scuola lenta è quella che dovrebbe occuparsi del dialogo, della tradizione, della comunità, dell'educazione alle scelte. A scuola si dovrebbe esercitare un tempo non solo per memorizzare nozioni, ma soprattutto per capire, per esercitarsi nell'atto di comprendere. Le scuole lente si vorrebbero discostare dalle logiche della standardizzazione, dell'omogeneità (Holt 2002), anche se ciò non è facilmente perseguibile. Secondo Holt (2004) avvicinarsi a modelli di scuola lenta richiede di ridurre la pratica del *testing*, delle prove e misurazioni, progettare ambienti formativi flessibili, ma in particolare agevolare il divertimento, riabilitare il gioco come modalità di apprendimento, non mettere fretta agli alunni.

L'atto di istruire e l'investimento nell'educazione scolastica è normato, organizzato, pianificato all'interno di sistemi complessi, le cui regole culturali e

sociali fanno capo a regole organizzative e standard difficilmente personalizzabili, ma è nello stretto spazio di azione, soprattutto della micro-didattica d'aula, che possono avvenire i cambiamenti.

Secondo alcuni recenti orientamenti una scuola *più lenta* accoglie l'idea che sia importante la focalizzazione su apprendimenti profondi<sup>1</sup>. Rivoltella (2020), nel ragionare attorno a una possibile via alla pedagogia della lentezza, pur rimanendo cauto nell'aderire a questo approccio, rammenta quanto sia indispensabile ricollocare al centro il *senso*. Una programmazione gremita di materie, saperi, competenze, contenuti da acquisire secondo standard prevalenti e un'istruzione sempre più orientata a modelli sociali competitivi non fanno altro che ostacolare il riconoscimento del senso, dell'apprendimento profondo. Una scuola lenta non significa abbassare le aspettative, ma conservare la vivacità. Si tratta, forse, di visioni utopistiche del fare scuola, ancora premature, anche se negli ambienti scolastici i germogli di una scuola lenta, nelle accezioni sopra delineate, sono comunque presenti, forse inconsapevolmente, o come afferma la Ritscher (2011) sono dimensioni di una scuola intangibile, non quantificabile, essenziale, invisibile ai più, eppure presente. Una scuola *slow* privilegia ritmi equilibrati e una riscoperta di attività orientate a far sviluppare il talento di ciascuno.

Lavorando insieme con colleghi, in diverse scuole e distretti scolastici, per promuovere un cambiamento educativo duraturo, Hargreaves e Fink (2005)

---

1 Il tema del *deep learning* applicato ai contesti educativi è studiato anche da prospettive educative. Si vedano ad esempio i recenti contributi di: M. Fullan, M. Langworthy (2014); J. Mehta, S. Fine (2019)..

rilanciano l'idea di una scuola sostenibile, le cui ancore principali sono l'apprendimento profondo e ampio (*deep and broad learning*) e la conoscenza lenta (*slow knowing*).

## 8. SGUARDO *SLOW*

La lentezza è nell'aria, scrive la Tishman (2018, pp. 4-5), argomentando che ci sono almeno tre ragioni per porre attenzione allo *slow looking*.

Lo sguardo lento è un contrappeso alla odierna tendenza umana verso lo sguardo veloce. Abbiamo già argomentato in premessa la questione da diversi punti di vista. Prevalentemente poniamo le nostre attenzioni visive frettolosamente e senza riflettere, intercettando qualsiasi informazione di superficie e passando rapidamente oltre gli stessi stimoli; assumiamo nella nostra mente le prime impressioni, che spesso tendono a rimanere configurate in memoria, o a creare un substrato di riferimento per le successive esperienze.

Guardare lentamente e attentamente è un valore umano condiviso, è una risposta sana alle complessità perché permette di percepire e apprezzare molteplici dimensioni delle cose e delle esperienze. È una risposta che, pur essendo radicata nell'istinto naturale dell'essere umano, richiede una certa intenzionalità o pratica per essere sorretta o divenire abitudine.

Il terzo aspetto, che anche Tishman riprende, sottolinea come l'approccio a uno sguardo lento tenda a essere sottovalutato in ambito educativo e didattico (cfr. anche i capitoli precedenti). Cambiare marcia passando dal guardare veloce al guardare lento, transitare dalla codifica automatica e rapida degli stimoli provenienti prevalentemente da prime impressioni

all'esercitare un pensiero deliberativo e attento, non è sempre facile nonostante la nostra mente lo consenta.

Le possibilità e le ricompense del pensiero lento sono numerose, ma rallentare la mente e sospenderla dal pensiero intuitivo e spedito in favore di una via lenta richiede costanza, forza di volontà, ma anche allenamento.

Quando si guarda sostando, una persona, un oggetto, una situazione, un luogo, si diventa consapevoli di come ciò che si osserva possa apparire diversamente e anche del proprio modo di guardare.

Partendo dalla necessità di imparare a osservare con cura, Tishman ha rivisitato l'assunto dello sguardo lento. Molte delle esperienze di osservazione lenta sono davvero potenti, sia per il singolo che per il gruppo, perché si alimenta una sorta di eccitazione, generata quando è il proprio turno o si ascolta ciò che gli altri hanno da dire (Tishman 2018). L'approccio didattico discendente dallo *Slow Looking*<sup>1</sup>, secondo i ricercatori del Project Zero di Harvard (Rirscher 2008), può essere utilizzato con studenti di tutte le età e in tutte le discipline. Una pratica che trae origine nel contesto dell'arte e della necessaria osservazione meticolosa di opere museali e artistiche e sembra essere portatrice di ampi benefici educativi.

---

1 Il progetto *Slow Looking* nasce dal progetto di piattaforma condivisa *Out of Eden Walk* di Paul Salopek, giornalista del National Geographic che ha dato avvio nel 2012 all'idea di un giornalismo lento, di un racconto lento dei territori, delle popolazioni, degli avvenimenti (cfr. <http://www.nationalgeographic.org/projects/out-of-eden-walk>). L'incontro tra il gruppo di ricercatori di Harvard e il giornalista ha consentito di rafforzare la profonda convinzione del valore dello sguardo lento e di un ascolto attento come occasione di apprendimento e di riflessione su di esso (cfr. paragrafo successivo: *Slow Looking*).

Lo *slow looking*, infatti, sostiene che l'attenzione paziente e coinvolgente può produrre opportunità cognitive attive per la creazione di significati e di pensiero, i quali non sarebbero sempre possibili con i mezzi di trasmissione di informazioni rapide e frammentate alle quali siamo abituati oggi.

Il lavoro di Tishman e colleghi si inserisce nel filone di studi sul pensiero visibile (*visible thinking* – Perkins 1994) e si lega in seguito, seppur con i dovuti distinguo, al tema dell'apprendimento visibile (*visible learning* – Hattie 2009).

Ma guardare lentamente, oltre che essere una postura pedagogica, può interessare specificamente anche il miglioramento dei processi attentivi, l'orientamento e il mantenimento della curva di attenzione e le reti neurali dedicate alla rappresentazione degli stessi stimoli visuo-spaziali (sul rapporto tra processi neurocognitivi e apprendimento si vedano tra gli altri Schunk 2012; Rivoltella 2012). Uno sguardo allenato a porre o mantenere l'attenzione nasce anche in aula, dal lavoro dell'insegnante.

Porre l'accento sullo sguardo invita a considerare anche il tema dello spazio, degli spazi che si aprono alla vista. Essi sono come una finestra sulle esperienze che consentono di definire le proprie identità, a volte in senso cognitivo, altre volte in senso sociale, altre ancora in senso emozionale. Lo spazio, gli spazi sono i "teatri" entro i quali agiscono le esperienze e le relazioni tra i soggetti, e assumere la proposta della centralità di un nuovo sguardo significa porre interesse su ciò che ci circonda. In effetti, se riteniamo importante ai fini educativi rendere visibile la didattica, allora anche gli ambienti esterni e interni, i materiali e le tecnologie con le quali veniamo in contatto danno forma alla "sceneggiatura" entro la quale esperiamo le nostre visioni.



PENSIERO E LINGUAGGIO *SLOW*

Contrariamente a quanto spesso si suppone il cervello non è fatto per pensare, non è molto portato a farlo. Nel pensare ci avvaliamo di euristiche, scorciatoie di pensiero, a volte poco accurate, non sempre seguendo strutture logiche. Nell'argomentare i motivi per i quali agli studenti non piace la scuola, Willingham (2019) ci accompagna nel tema del pensare. L'atto di pensare è lento e prevalentemente inaffidabile, per natura gli esseri umani non sono dei buoni pensatori; a meno che le condizioni non siano favorevoli, evitiamo di pensare.

Non possiamo ragionare di apprendimento senza interrogarci sul processo del pensiero. Esisterebbe un *continuum* tra coscienza, conoscenza e pensiero, tra livelli impliciti ed espliciti, tra accelerazione e decelerazione.

Rivoltella (2020, p. 124) ci invita a uscire dalla relazione lento-veloce, appoggiandosi all'idea di necessaria contemplazione di Han (2009) e all'atteggiamento della risonanza di Rosa (2016): contemplare significa entrare in momenti di risonanza che promuovono relazioni autentiche, ricollocare al centro il senso del pensare e dell'agire, non il tempo.

La mente raccoglie immagini, esse diventano delle "storie" e successivamente dei pensieri, che non rappresentano propriamente una temporalità, ma vengono qualificati, e accostati a essi (Kahneman 2011).

Nell'immaginario il pensiero veloce è anche un'abitudine, fare una scelta o una decisione in un contesto con cui si ha familiarità, ricordando informazioni utili specifiche o la risposta nota a una domanda; in questa visione, esso è non solo necessario ma considerato positivamente, perché viene percepito come capacità di far fronte alle difficoltà. Per sua natura, il pensiero veloce dà per scontato uno sfondo, i presupposti, si occupa specificamente di una questione che pensiamo sia a portata di mano. Il pensiero veloce è strettamente legato ai pregiudizi cognitivi che resistono ai cambiamenti fondamentali del nostro modo di pensare. La riflessione seria, la messa in discussione e la riformulazione delle idee richiedono tempi diversi, che non si accordano con l'accelerazione (Kahneman 2011; Rosa 2005).

Il pensiero subisce una metamorfosi attraverso la parola e il linguaggio. Molte delle teorizzazioni moderne e delle pratiche agite in ambito educativo sollecitano l'esplicitazione dei pensieri, come elaborazione e solidificazione di processi cognitivi complessi, come maturazione della consapevolezza delle proprie capacità, ma anche per ricercare una nuova relazione tra insegnante e studenti. Gli orientamenti pedagogici e didattici basati sullo *student thinking* e il *teacher thinking* sono frequenti, a diversi livelli. Soffermendosi attorno al tema del pensiero si aprono scenari molteplici: il pensare dello studente riguardo ai suoi saperi e alle sue esperienze, il pensare dell'insegnante riguardo ai propri studenti e al proprio pensiero, essere capaci di insegnare a pensare.

Accanto e parallelamente alle congetture sul pensiero e alle categorie che lo definiscono, nel dibattito sulla lentezza appare centrale riflettere sui processi di generazione e costruzione del pensiero, anche perché

i pensieri espliciti sono praticati attraverso forme linguistiche molteplici. Il tema della parola, della lingua come veicolo comunicativo e relazionale risulta centrale. In ambito educativo ha preso l'avvio un ampio dibattito sul tema, che trova le sue fondamenta in numerosi approcci psicologici e pedagogici, denominati in modi simili: *teacher voice*, *student voice*.

Il concetto di *student voice* (SV) si riferisce all'espressione di valori, opinioni, credenze e prospettive di singoli e gruppi di studenti in una scuola e ad approcci e tecniche educative che si basano sulle scelte, gli interessi, le passioni e le ambizioni degli studenti. Nel contesto internazionale, il movimento SV riprende alcune prospettive pedagogiche quali l'attivismo deweyano e la pedagogia di Freire, pone lo studente nel ruolo di co-protagonista nell'insegnamento e nell'apprendimento (Smyth, McInerney 2012). La radice del dare sostegno al pensiero e alle parole degli studenti rimane la parola, l'espressione del linguaggio, nelle sue diverse articolazioni e formati verbali, non verbali, scritti. Ascoltare e far manifestare le preferenze, gli interessi e le prospettive degli studenti li aiuta a sentirsi coinvolti nel loro apprendimento e può accendere passioni che aumenteranno la loro perseveranza.

Accanto alla voce degli studenti ci sono anche quelle degli insegnanti. La parola del maestro, dell'insegnante, oltre a essere il veicolo linguistico di accesso al sapere è essa stessa relazione, è mezzo e significato della relazione, dei comportamenti, dell'accettazione e delle comprensioni. I linguaggi dell'insegnante costituiscono le basi attraverso le quali le esperienze educative e le azioni didattiche si manifestano e agiscono, sul piano relazionale, cognitivo e riflessivo. È interessante la proposta di Thom (2018) di riflette-

re sulla lentezza. Egli si sofferma anche sulle parole dell'insegnante, sui linguaggi verbali e non verbali, vocali, gestuali. Sono questi linguaggi che Maffei (2004) colloca nell'emisfero sinistro del cervello, unitamente ai meccanismi nervosi, e che lui definirebbe "emisfero del tempo, emisfero del pensiero", distinguendoli dalle informazioni visive che sembrano atemporali. La lentezza, secondo il neurobiologo, è propria dell'emisfero del tempo in quanto è parte dei meccanismi nervosi che ne stanno alla base (ivi, p. 14). Il linguaggio nelle sue diverse forme è la manifestazione del pensiero.

Il pensiero e il linguaggio, quindi, assumono la rilevanza di categorie interpretative di una pedagogia e di una didattica che pone l'accento sul senso e sui significati e costituiscono gli assi portanti di un'educazione all'*adagio*, che esce dalla dimensione del tempo in sé, non si preoccupa degli istanti, quanto dei significati. L'*adagio* è pensiero, è linguaggio, prima che azione connotata nel tempo.

## 10. LETTURA E SCRITTURA *SLOW*

I processi di lettura e scrittura sono alla base delle componenti apprenditive, già dall'età prescolare si insegnano le prime fasi di lettura e scrittura. Si tratta di attività che coinvolgono processi neurocognitivi complessi, e frequentemente sono dei predittori del successo scolastico o di difficoltà più o meno palesate. Lettura e della scrittura non sono solo competenze che servono ad avvantaggiarsi nella scuola, esse consentono all'individuo l'accesso a mondi nuovi, a volte intimi e riflessivi, altre volte esterni e unicamente conoscitivi. Nelle pratiche didattiche a sostegno della lettura e scrittura, presi dal desiderio di ottenere risultati in minor tempo verso gli studenti, a volte non consideriamo, o diamo per scontato, che ciascun soggetto si relaziona diversamente durante questi atti.

Un buon libro è un percorso per trovare se stessi perdendosi nelle parole e nelle opere degli altri, afferma Mikics (2013), noto studioso di letteratura, il quale dimostra come metodi di lettura lenta possano fornire un'esperienza più coinvolgente e soddisfacente. La lettura non dovrebbe essere una fatica e nemmeno una mera evasione, ma un modo per vivere la vita, anzi offre spesso l'occasione di conoscere "personaggi e mondi indimenticabili" che non si possono incontrare da nessun'altra parte.

Una didattica della lentezza passa anche da letture e scritture lente (cfr. Beccaria, 2022), che ri-

chiedono una diversa attenzione e che hanno come obiettivo non la semplice raccolta di informazioni, ma la comprensione più profonda, sia essa esito di codifiche scritte o lette. Prendendo a prestito alcuni suggerimenti proposti da Mikics, leggere meglio significa leggere più lentamente, prendersi del tempo e fare pratica. Per essere buoni lettori lenti occorre esercitare la pazienza, essere aperti e darsi il tempo di capire. Leggere con pazienza cercando ciò che è minuto, notare e accarezzare i dettagli di uno scritto, porsi dei buoni interrogativi, identificare le voci dei personaggi, l'avvio, l'incipit, le conclusioni, sono tutti elementi che qualificano un accostamento al testo, sia esso breve oppure lungo e complesso.

La lettura lenta è anche una specie di movimento pedagogico: si può assegnare un singolo testo a una classe e lavorarci con accuratezza, a volte anche sostando su una sola pagina o un paragrafo. Si potrebbe finire la lezione senza aver “finito” un libro, un capitolo, un argomento: l'obiettivo non è tanto la completezza quanto l'apprendimento dei processi di esplorazione e di interpretazione profonda e intensa (Burbules 2020, p. 1448). Sono intuibili sia i benefici che gli svantaggi di questo tipo di approccio. La lettura lenta non è solo una questione di ritmo o di velocità, essa è un ripensamento di ciò che può essere lo scopo della lettura e del procedere leggendo, è una lettura profonda, ravvicinata. Cercare le parole, le immagini, le frasi o i passaggi chiave. Dare valore alla lettura lenta è un modo di riflettere su ciò che vogliamo dalla lettura e sulle responsabilità che derivano dall'essere lettori. Andare adagio nell'accostarsi al testo è un po' come pensare di percorrere una specie di viaggio, implica una lettura attenta, occa-

sione di discernere ciò che sta dietro un testo, oltre li significati più palesi.

Anche la scrittura richiede lentezza. Oltre il tempo per imparare a scrivere, serve prendersi del tempo per permettere di produrre un testo evitando errori, per pensare attentamente a ogni parola di quanto si sta comunicando, accorgersi della forma e dello stile e non solo del contenuto, rileggere, rivedere, riscrivere (ivi, p. 1447). Scrivere frettolosamente invita a un pensiero *corto*, sommario, a presentare idee, frasi, parti di testo senza particolari novità, senza mettere in discussione o argomentare. È una scrittura con tempi distesi, forse, che favorisce un lavoro intellettuale creativo o innovativo: l'esplorazione di idee, il pensare intensamente ai problemi, il contribuire a nuove conoscenze e comprensioni. Queste modalità richiedono di stare diversamente nell'esercizio di scrittura, a volte richiede di mettere in discussione le convenzioni e i rituali esistenti anche di tipo didattico.

Una dimensione della lentezza risiede anche nella possibilità di prendere una certa distanza da ciò che si sta scrivendo. A volte il fluire del tempo fornisce i presupposti per una nuova riflessione sul testo stesso. La scrittura è anche un mezzo per pensare nel qui e ora, formulare frasi, esplicitare idee, mettere in trasparenza e in ordine flussi di pensiero non sempre e del tutto in forma razionale, coniugare un pensiero preparatorio precedente con il successivo.



## 11. PASSEGGIATE *SLOW*

Numerosi poeti, musicisti, artisti, scrittori del passato ci hanno reso dono e memoria con le parole, le immagini, i suoni, della bellezza dei paesaggi, spesso evocati con semplici frasi o pennellate. Hugo ricorda che niente è così affascinante come viaggiare a piedi, quando si espone se stessi agli eventi ma anche alla libertà e alla felicità (1906).

Nell'accostare il cammino alla lentezza, non si può non citare il *Walking* di Henry David Thoreau (1862) pubblicato poco prima della sua scomparsa e che segue il più celebre saggio *Walden. Vita nei boschi*. Thoreau fu influenzato tra l'altro dal poeta e teologo, di scuola kantiana, Ralph W. Emerson, autore del celebre saggio *Nature*, e come e più del suo maestro, mise in atto una visione e un progetto concreto, avviandosi nel 1845 nella foresta (oggi Parco Nazionale Walden Pond State Reservation). Fu una delle tante imprese alle quali Thoreau si accostò. Per lui il cammino era una ricerca spirituale, un aprire lo sguardo tra l'intimo e il mondo, ma lo fece anche annotando e registrando l'esperienza stessa, lasciandoci parole e diari evocativi:

Penso che non riuscirei a mantenermi in buona salute, sia nel corpo che nello spirito, se non trascorressi almeno quattro ore al giorno vagabondando per i boschi, le colline, i campi, totalmente libero da ogni preoccupazione terrena [...]. Quanto poco sappiamo apprezzare la bellezza del paesaggio. (Thoreau, 1862, trad. it. 2009)

Per l'idealista statunitense il cammino non era una metafora, ma un'azione reale da compiere.

Le passeggiate *slow* sono oggi una moda, con accenti e modalità differenti. Si pensi al recente fenomeno del *nordic walking*, al ritorno dei cammini spirituali, all'idea di percorrere le antiche vie e i tracciati di un tempo; eppure, come suggerisce Le Breton, il camminare appare in ogni caso quasi anacronistico (2015, p. 13).

In un mondo che privilegia velocità, utilità, rendimento, per il sociologo passeggiare è favorire atti di conversazione, di silenzio, di curiosità, ma anche di inutilità, valori opposti alle nuove sensibilità quotidiane. Passeggiare è immergersi nelle proprie interiorità, scardinare le apparenze. La strada, il cammino sono occasioni di un sapere inteso come filosofia che leviga lo spirito e riporta all'umiltà e alla sovranità della persona umana (ivi, p. 14).

Anche il pedagogista e filosofo ginevrino Rousseau ripose i suoi pensieri in alcune riflessioni scritte di carattere naturalistico, sulla natura e le piante, nel *Rêveries du promeneur solitaire*<sup>1</sup>, mentre in solitaria percorreva sentieri e attraversava boschi e, nell'esercitare la contemplazione del cammino, quasi tentando una riconciliazione con se stesso e il mondo, alla ricerca di un rapporto armonico con la natura.

Nel progettare e percorrere i *sentieri della lentezza*, l'urbanista Pileri (2020) si interroga sul fatto che manchi una riflessione sul perché dedicarsi alla lentezza, sul perché prendersene cura. Nelle sue pagine si rintracciano numerosi significati: la lentezza agisce come catalizzatore che riaccende l'interesse sui "ter-

---

1 Opera incompiuta e postuma, datata tra il 1776 e il 1778 – Rousseau J.J. *Les Rêveries du promeneur solitaire*.

ritori di mezzo”, proprio perché i suoi praticanti sono follemente interessati a tutto quel che trovano durante il tragitto (ivi, p. 38). Se volessimo trovare un nesso tra il passeggiare lento e la didattica, potremmo rintracciarlo non tanto e non solo nell’atto di compiere una proposta educativa all’aperto, in mezzo alla natura e lungo i sentieri, che di per sé sarebbe fruttuosa in termini di ampi benefici esperienziali ed emozionali (a cui oltremodo si rifanno le copiose pedagogie all’aria aperta, le proposte di *outdoor education*, i concetti di pedagogia esperienziale, ecc.), quanto piuttosto nell’atto didattico e pedagogico di percorrere vie inedite, con numerose tappe esplorative e quanto mai vere, che queste proposte didattiche mettono in situazione. Le passeggiate *slow* assumono, in tale veste, una cornice di metafore di e per l’apprendimento, con le quali accedere alle proprie esperienze. Già il passeggiare nella scuola, vicino alla scuola, nel quartiere, saranno le occasioni per percorrere nuove strade di conoscenza, che via via saranno più lunghe, difficoltose, con numerosi ostacoli. Ma le esperienze, anche quelle più brevi e semplici, quasi ordinarie e lente, avranno insegnato a fermarsi al momento opportuno. Sono queste le tappe educative che una didattica volta alla lentezza potrebbe riconsiderare, anche partendo dai paesaggi.



## 12. ARTE SLOW

Perché l'arte dovrebbe essere lenta?

L'accostamento tra l'arte nel suo senso lato e la lentezza apre a più considerazioni.

Il primo aspetto ha a che fare con gli stimoli visivi che recuperiamo osservando delle immagini che provengono dagli artefatti. Ogni sapere ha a che fare con il vedere e ogni nostro rapporto con il mondo passa attraverso stimoli che diventano immagini mentali. Queste possono essere vantaggiose, dirompenti o inutili. L'accentuata supremazia odierna del visuale nelle sue diverse forme e persistenze costituirebbe una sfida a ripensare il rapporto che l'immagine ha avuto nei confronti della parola, per liberare le potenzialità insite nell'interpretazione dell'iconico. Le ricerche sull'*imagery*, sulle capacità di elaborare immagini mentali, hanno dimostrato che il mondo visuo-spaziale fornisce sostegno al pensiero più razionale, alla concezione razionalistica della conoscenza stessa, ai processi neurocognitivi. L'immaginazione mentale è l'azione che compie un soggetto nell'elaborare quadri mentali di oggetti o eventi non percepibili all'occhio, che possono quindi influenzare il ricordo e la comprensione successiva. Essa è definita come ciò che un individuo può sentire, ascoltare, vedere nella propria mente, anche se lo stimolo che crea l'immagine è vissuto senza particolari sollecitazioni sensoriali. Nei processi di percezione, ogni stimolo viene interpretato e integra-

to in un'immagine mentale. Le immagini recuperate dall'arte possono divenire immagini mentali e svolgere un ruolo importante sia nella comprensione che nella memorizzazione dei concetti. La descrizione della *lavagna mentale* dell'opera artistica può aiutare lo studente in attività di risoluzione dei problemi, in particolare di quelli che sono rappresentativi di situazioni sconosciute o nuove. Il vedere, insieme al fare, al pensare, è di primaria importanza per la scuola e la formazione. Si pensi alla funzione del disegno, della schematizzazione, delle figure, e oggi delle risorse medialità quali immagini e video, elementi che aiutano la comprensione.

Un secondo aspetto da sottolineare nel considerare l'arte come precedente pedagogico dell'*adagio* è correlato alla creatività, al processo creativo che precede e conduce la realizzazione artistica, che è prevalentemente un percorso lento. L'artista manipola la sua idea passando dall'immaginazione alla manualità, elaborando e de-costruendo al tempo stesso, a volte ritornando sull'opera incompiuta per porvi rimedio. Il pensiero di vicinanza all'arte, lo sguardo sull'opera d'arte, che non è generativo dell'esecutore ma di colui che si nutre dell'arte stessa, richiede soste prolungate, sguardi attenti; la superficialità non fa parte dell'arte *slow*. Dal punto di vista pedagogico, ciò che ritorna da questa relazione tra arte e lentezza è il senso "creativo" generato dall'essere creatori-artisti o imitare gli stessi e il senso di accostamento agli oggetti, alle forme, ai colori, a tutto ciò che cattura i sensi sollecitati dall'arte, la visione in *primis*.

Nell'arte lenta si può recuperare una pedagogia del pensiero visuale, come quello alla base del modello *Visual Thinking Strategies* (VTS). L'approccio al pensiero visuale è anche declinato nella proposta

didattica *Artful Thinking* (AT)<sup>1</sup>, la cui origine epistemologica si rifà alla costruzione ed elaborazione del pensiero critico a partire dalle forme dell'arte. Esso fa perno su strategie di accostamento brevi e facili da capire per guidare gli spettatori nell'esplorazione delle opere d'arte, invece di concentrarsi su una singola modalità di ragionamento di base. L'AT include diverse routine di pensiero che invitano a esplorare le opere d'arte in vari modi (Tishman 2018, p. 83; Tishman, Palmer 2007; vedi anche paragrafo 13.2 successivo), affinché diventino funzionali non tanto e non solo a comprendere i diversi aspetti dell'opera, ma a migliorare l'osservazione e la creatività anche con alunni/bambini più piccoli e le cui competenze cognitive complesse non sono ancora del tutto sviluppate (cfr. Orombelli 2020). Infine, l'arte lenta è anche, in termini semplicistici, un punto di partenza utile per allenare la concentrazione, sostenere i processi mnemonici. Si pensi ad esempio all'imparare a osservare le figure e le immagini all'interno di un testo di studio, di un libro, di un'immagine mediale e rintracciarne i particolari, ricordarli. Educare significa anche insegnare a vedere, porre il proprio sguardo su se stessi, sulle cose, sul mondo e a comprendere come guardare.

---

1 <http://www.pz.harvard.edu/projects/artful-thinking> elaborato da Project Zero Harvard Graduate School of Education.



PARTE III  
PRATICHE DIDATTICHE



## 13. PROPOSTE DIDATTICHE

### 13.1. *Referenti metodologici*

Numerose attività didattiche possono essere associate al tema dell'insegnare *adagio*, ove la cifra non è unicamente riconducibile al tema del tempo e alla velocità, ma anche all'attenzione solerte nelle sue diverse manifestazioni (si vedano, anche a titolo esemplificativo, il decalogo di Francesch 2011 e gli spunti offerti e sperimentati da Zavalloni 2008).

Di seguito si rende evidenza di alcune intuizioni e approcci scientifici, principalmente declinati su esperienze educative e didattico-istruttive, non tutti nascenti dal tema del rallentamento o accelerazione ma riconducibili alle premesse di questo testo, offrendone una lettura *curvata* alla dimensione dell'andare *adagio*.

L'apprendere attraverso lo sguardo, che abbraccia la soglia di una pedagogia del visuale e della mente visiva, apre a un a un pensiero critico in divenire, creativo ed esplicito, che consente di modellizzare delle progettualità e strategie didattiche per andare *adagio* nell'insegnamento e procedere allenando il giusto sguardo.

Partendo da questi approcci, che rammentiamo provengono da principi teorici anche differenti tra loro, si propongono di seguito alcune progettualità didattiche che aderiscono ai presupposti citati: *Slow*

*Looking, Looking at Student Thinking, Me, You, Space and Time, Spaced Learning, Wait Time.*

I primi tre approcci progettuali (i cui acronimi sono: SL, LAST, MYST) sono esito dei programmi di ricerca Project Zero della Harvard Graduate School of Education, hanno solo alcune matrici culturali comuni, relative al sostegno neurocognitivo per l'apprendimento, e si basano sul presupposto di attivare meccanismi di pensiero e immaginazione consolidati da routine, ripetizioni, azioni che sostengono il pensiero.

L'approccio dell'apprendimento intervallato *Spaced Learning* (al quale possiamo aggiungere anche il *wait time*, in quanto trattasi comunque di tempo di attesa), invece, si colloca entro le pedagogie dell'efficacia, riconducibili al paradigma dell'evidenza (*Evidence Based Education*), che meno si accosta alla ipotesi dell'adagio, ma che mantiene una struttura di rigoroso confronto scientifico.

Gli approcci presentati e le strategie didattiche che ne derivano hanno in comune l'idea di un uso diverso dello *spazio-tempo* della *lezione*, che induca a una permanenza selettiva sulla lezione o sugli atti didattici, accurata nelle circostanze didattiche, nelle relazioni tra soggetti, tra soggetti e oggetti, tra soggetti e pensieri, intravedendo negli intervalli un generatore neuronale che attiva altre risorse, a volte cognitive, altre volte motivazionali.

Il filo conduttore degli spunti metodologici trae origine dalla consapevolezza che le esperienze nelle e con le nostre classi sono le cornici empiriche di un procedere differente, che si incrocia con numerose meditazioni teoriche o esperienziali, aprendo a un senso del fare educazione "adagiato" che risieda nello sguardo, nel pensiero, nell'azione e nelle relazioni..

### 13.2. Slow Looking<sup>1</sup> – *Sguardo lento*

Il progetto *Out of Eden Learn* (Duraisingh, James, Tishman 2016), iniziato nel 2013 come viaggio-cammino documentaristico, ha generato una proposta di giornalismo lento, narrazione lenta. Si tratta di un programma educativo rivolto a studenti dai 3 ai 19 anni che finora ha coinvolto oltre 30.000 studenti in 60 paesi diversi. Su una piattaforma di social media personalizzata, studenti di età simili, provenienti da diversi contesti geografici e socioeconomici, si riuniscono per un viaggio collettivo, tra il virtuale e il reale. Il programma offre diverse esperienze definite “viaggi di apprendimento”, progettati intorno a tre grandi obiettivi. Tutti i viaggi combinano attività offline con l’interazione online e invitano i giovani studenti a rallentare per osservare attentamente il mondo e ascoltare attentamente gli altri, scambiare storie e prospettive l’uno con l’altro, cercare collegamenti tra le proprie esperienze e le storie umane più grandi di loro. Un assunto intrinseco del progetto e del modello pedagogico proposto ruota attorno alla lentezza. Il concetto di rallentamento è un tema centrale del curriculum e della piattaforma *Out of Eden Learn*. Molte delle attività invitano, infatti, gli studenti a rallentare per osservare attentamente il mondo che li circonda e ascoltare attentamente gli altri. Per esempio, gli studenti fanno delle lente passeggiate nel loro quartiere cercando di guardare un luogo a loro familiare con occhi nuovi, e così facendo notano cose che altrimenti trascurerebbero.

---

1 Per approfondire l’approccio si vedano i progetti di Tishman *et al.* consultabili on-line: <http://www.pz.harvard.edu/resources/slow-looking-the-art-and-practice-of-learning-through-observation>.

La proposta dell'insegnante Orombelli (2020) rivolta ai bambini di scuola elementare si accosta, involontariamente, a proposte di arte *slow*. Secondo l'autrice, trovare il tempo necessario e diverso per osservare un quadro, un'opera, è una via per aiutare i bambini a imparare con il corpo: le mani, il cervello e il cuore li porteranno a capire l'arte e la realtà che li circonda, se solo vi ci si sofferma per il tempo opportuno.

### 13.3. Looking at Student Thinking – *Osservare il pensiero dello studente*

Rendere visibile il pensiero è un ossimoro o un'astrazione, eppure dalle retoriche filosofiche ai recenti orientamenti, dagli studi sulla metacognizione ai recenti approcci sul *visible learning*, fino ai più avanzati e dibattuti studi sulla "coscienza".

Basandosi sulle ricerche di Ritchhart (2015), il progetto LST e CoT (*Culture of Thinking*) focalizza l'attenzione degli insegnanti su alcune dimensioni culturali presenti in ogni situazione di apprendimento, che agiscono da rinforzi o da cornici entro le quali "aprire le finestre sui pensieri": la lingua, il tempo, l'ambiente, le opportunità, le routine, i modelli, le interazioni e le aspettative. Gli insegnanti si adoperano a progettare esperienze didattiche per generare una cultura del pensiero visibile nelle loro classi, usando una varietà di metodi e strategie a prescindere dalla disciplina insegnata. Si tratta infatti di strategie valide per la grande maggioranza delle situazioni di apprendimento... anche con individui di età differente.

Trovare il tempo per pensare dentro le lezioni, sviluppare e usare un linguaggio che faciliti il pensiero,

rendere l'ambiente di apprendimento (classe) il luogo di raccolta dei processi di pensiero, creare dei metodi per rendere visibile il pensiero, sono delle possibili esemplificazioni. Le ricerche del gruppo di Harvard hanno dimostrato che gli studenti che riconoscono il proprio pensiero sono più focalizzati su ciò che studiano, sulla comprensione, sulle abilità cognitive. Quanto più il pensiero diviene manifesto nell'ambiente scolastico, tanto maggiore sarà il recupero di una comprensione da parte degli studenti di significati e concetti, che spesso sono nascosti, difficili da afferrare.

Il modello LAST<sup>2</sup> prevede delle routine progettuali a tappe, pensate maggiormente per aiutare gli insegnanti nella progettazione di strategie di pensiero evidente: una prima fase di descrizione di ciò che si osserva; una seconda di speculazione attorno al pensiero degli studenti; una terza di formulazione di quesiti; e una quarta di discussione collaborativa. Il tema di per sé non è nuovo. Sull'argomento, infatti, vale la pena approfondire gli studi sui meccanismi di conoscenza e i processi metacognitivi, sull'insegnare esplicitamente le abilità di pensiero in diverse età e condizioni (rimandando opportunamente a una copiosa letteratura scientifica<sup>3</sup>).

---

2 Per approfondire la metodologia si consulti: <http://www.pz-harvard.edu/resources/looking-at-student-thinking-last-protocol>.

3 A titolo esemplificativo sul tema si vedano: O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano 2003; C. S. Dweck, *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Erickson, Trento 2000; D. Kuhn, D. Dean, *Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice*, in "Theory Into Practice", 43, 4, 2004, pp. 268-273; D. Montgomery, *Gifted and talented children with special educational needs*, in S.B. Wallace et al. (a cura di), *Raising the achievement of all pupils within an inclusive setting*, Routledge, Abington 2010,

### 13.4. Me, You, Space and Time – *Spazio e tempo*

L'approccio MYST si può definire anche come insieme di routine<sup>4</sup> che si rifà ai concetti di apprendimento visibile (Ritchhart 2015), anche se assume più le caratteristiche di un protocollo di esperienza riflessiva per gli insegnanti prima o dopo le lezioni. Il presupposto di questa modalità di azione didattica consiste nel porsi alcune iniziali domande guida, che potrebbero divenire già progetti di lezione, piani di attività, da utilizzarsi prima dello svolgimento della lezione, nel corso della stessa ma soprattutto *ex post*, in momenti riflessivi di analisi e autovalutazione.

(*Me*) Pensa a cosa fai nella tua classe. In che modo sto rendendo visibile il mio pensiero agli studenti? Come e quando mostro le abitudini della mente e del pensiero, le disposizioni che voglio che gli studenti sviluppino?

(*To*) In che modo il pensiero degli studenti è reso visibile a me e al resto della classe? Quando e dove gli studenti condividono il loro pensiero? Ho la sensazione di sapere qual è il pensiero degli studenti sul nostro corrente argomento di studio? Sono in grado di vedere il loro pensiero svilupparsi? Come posso avere accesso a questo pensiero? Come classe, esaminiamo e discutiamo il pensiero degli altri?

---

pp. 68-100; A. Panaoura, G. Philippou, *The developmental change of young pupils' metacognitive ability in mathematics in relation to their cognitive abilities*, in "Cogn Dev", 2007, 22, pp. 149-164; N. Purdie, J. Hattie, *Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning*, "American Educational Research Journal", 1996, 33, 4, pp. 845-871.

4 Per approfondire la metodologia si consulti: <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>.

(*Space*) Come viene visualizzato il pensiero nell'ambiente/spazio della mia classe? Un visitatore della mia classe potrebbe vedere il pensiero degli studenti? Quali artefatti del pensiero devo fare conoscere? Come posso usare lo spazio per rendere visibile il mio pensiero e quello degli studenti, la discussione e la riflessione?

(*Time*) Quali sono le opportunità per pensare nella mia classe? Quanto tempo trascorrono gli studenti in riflessioni significative sui problemi e sugli argomenti che stiamo esplorando? Le attività da svolgere a casa e i compiti in classe sono opportunità per pensare?

### 13.5. Spaced Learning – *Apprendimento intervallato*

Il tema del tempo è certamente al centro del dibattito che scaturisce da nuove proposte didattiche interessate al concetto di rallentamento. Perciò, appare significativo riprendere un modello didattico che nasce da presupposti differenti ma che rivede in modo originale il concetto di tempo-lezione: lo *spaced learning* – apprendimento intervallato.

Si tratta di una particolare articolazione del tempo della lezione, che viene suddiviso in tre momenti: input, intervalli, input. Il metodo intende sostenere maggiormente la concentrazione e il lavoro cognitivo degli studenti, focalizzando l'attenzione su un particolare argomento che viene affrontato da punti di vista diversi in momenti specifici. La prospettiva dell'apprendimento intervallato trae origine dagli studi neuroscientifici di Fields (2005), che hanno posto l'attenzione sul ricorso alla memoria e su come migliorare i processi mnemonici a sostegno dell'apprendimento. Sul piano strettamente applicativo il metodo

è stato trasposto nel contesto scolastico da Paul Kelly con alcuni docenti della scuola Monkseaton High School in Inghilterra. Il metodo propone una diversa scansione temporale, ma l'approccio resta tradizionale e lo avvicina più a una tecnica finalizzata al ripetere concetti, che a una vera e propria strategia didattica articolata. Al di là dello scopo del metodo, nel ragionamento di un procedere adagio, risulta occasione di riflessione il poter rivedere il tema della scansione oraria di una lezione, solitamente uno dei capisaldi programmatici e impossibili da modificare nel contesto scuola-educazione. Si è già detto come il cervello non abbia una vera percezione del tempo (Maffei 2008; Kahneman 2011) ma reagisca agli stimoli. L'apprendimento intervallato, quindi, applica il principio secondo cui la conoscenza, astratta o applicata, può essere appresa più facilmente se separata da intervalli. Gli intervalli temporali possono essere molto brevi (secondi o minuti) o molto lunghi (settimane o mesi). L'apprendimento distanziato viene anche chiamato "pratica distanziata", "pratica distribuita", "apprendimento distribuito" e "effetto distanziato". Sono state proposte diverse teorie scientifiche per spiegare i benefici del distanziamento per la ritenzione delle informazioni nella memoria a lungo termine, anche se spesso non trovano riscontro in contesti applicativi. Una scuola di pensiero sostiene che lo *spaced learning* possa facilitare il consolidamento di informazioni pregresse, la formazione di nuove conoscenze derivanti dall'apprendimento di nuovi argomenti (Smolen, Zhang e Byrne 2016). La pratica distanziata è spesso contrapposta a modalità massive, in cui il materiale didattico, le informazioni, le conoscenze vengono presentati in un'unica sessione o in stretta successione.

La spaziatura didattica distribuisce le attività di studio nel tempo (Dunlosky, Rawson 2015) e può essere attuata in diversi modi. Il materiale può essere distanziato all'interno di una singola lezione, ad esempio rivisitando un nuovo concetto tre volte in una lezione con intervalli di dieci minuti. In alternativa, il distanziamento può avvenire tra una lezione e l'altra: un argomento può essere rivisitato alcune volte in una settimana o una volta alla settimana per diverse settimane. Le esperienze più conosciute in letteratura si rifanno a modelli di intervallo di giorni e settimane (spaziatura standard o spaziatura tra le lezioni), meno praticati sono gli intervalli all'interno di una singola lezione (spaziatura breve), ma forse di maggiore efficacia.

L'apprendimento intervallato è una delle strategie per le quali le evidenze suggeriscono una buona efficacia, nelle quali il processo di apprendimento può implicare diversi livelli di impegno in relazione al tempo. Si ritiene che il metodo faciliti un miglioramento dei processi mnemonici. Nella modalità "pratiche distanziate", gli spazi vengono solitamente riempiti con attività non connesse agli aspetti didattici primari o con l'apprendimento di argomenti non correlati.

### 13.6. Wait time – *Tempo sospeso*

Nelle conversazioni ordinarie spesso le pause tra i parlanti sono ridotte al minimo (Ingram, Elliott 2014; 2016). Il *wait time* è stato definito in modi diversi<sup>5</sup>,

---

5 Sulle diverse definizioni del *wait time* di Rowe, Lake, Fowler, si rimanda a Tobin 1987.

ognuno dei quali si focalizza su modalità differenti di interruzioni che si verificano nelle attività didattiche e nelle interazioni tra insegnanti e alunni. In classe, ad esempio, le pause tra i parlanti (insegnanti, studenti) sono spesso descritte come *wait time* (Rowe 1974), *think time* (Stahl 1990) o *thinking time* (Alexander 2005), anche se le definizioni che fanno capo al *think/thinking* sono più ampie sul piano pedagogico del termine *wait*.

Per Rowe (1974) il termine “tempo di attesa” descrive specifici silenzi in classe, come la pausa tra una domanda di un insegnante e la risposta di un alunno o come quando l’insegnante interviene nuovamente nel discorso dopo una sua interruzione. Ci sono altri silenzi che sono stati successivamente trattati come tempi di attesa, vale a dire il momento che si verifica tra un insegnante che finisce di parlare e uno studente che inizia un turno di parola, un intervento, il momento che separa la voce di uno studente da un altro.

Essere consapevoli di rintracciare nella pratica didattica i “tempi di attesa” non è sufficiente per modificare la prassi didattica, non sempre si dà rilievo alle attese, ai silenzi e alle esitazioni. Inoltre, anche quando riconosciamo l’importanza dell’attesa, non sempre ci accorgiamo, durante il nostro stesso insegnamento, se stiamo effettivamente dedicando alcuni spazi cosiddetti sospesi, di riflessione, pensiero, attenzione (Lougran 2010). Agli studenti durante la lezione solitamente è data un’opportunità spesso strutturata e definita a priori anche di pensare, discutere, ecc. Lavorare sul tempo atteso in aula si traduce in una maggiore attenzione pedagogica, e a volte metodologica, ove i momenti di “sospensione” assumono significati ben precisi e possono costituire l’*incipit* per specifiche attività.

Ragionando attorno al tempo sospeso in aula, non si può non affrontare il tema delle pause durante le interazioni didattiche. In un'aula la modulazione del turno conversazionale e di intervento spetta prevalentemente all'insegnante. Le pause nelle interazioni in classe, durante le conversazioni tra insegnanti e allievi, sono momenti usuali, non primariamente definiti, spesso fanno parte degli impliciti didattici sottesi alla pratica dell'insegnante o ai contesti della classe. Il termine "pausa" ha significati diversi a seconda dei paradigmi di riferimento. Nell'analisi della conversazione, ad esempio, vengono distinte tre diverse tipologie di silenzi, di attese: il divario, l'intervallo e la pausa (Sacks *et al.*, 1974). La pausa si verifica durante il turno di un oratore, mentre l'intervallo si verifica quando avviene un cambiamento di oratore. Tuttavia, se non si verifica alcun cambiamento nell'oratore e il turno viene ripreso dall'oratore originale, questa diverrebbe una pausa. Un intervallo si sviluppa quando un divario viene esteso e le possibilità per i relatori di prendere il turno di parola hanno subito diverse iterazioni (Sacks *et al.*, 1974). Lacune, pause e vuoti sono definiti dal contesto interazionale locale in cui si verifica il silenzio e quindi la designazione emerge nel tempo (Ingram, Elliott 2014; 2016).

I silenzi durante l'interazione in classe offrono agli studenti e agli insegnanti l'opportunità per pensare, per formulare risposte, per ascoltare i contributi degli altri e riflettere su tali contributi (Tobin 1987; Laneve 2010). I silenzi, le pause, hanno effetto sia sul comportamento degli insegnanti che degli studenti. Secondo Rowe (1986) promuovere i tempi di attesa permette agli insegnanti di commettere meno errori nel discorso istruttivo-didattico, ma soprattutto di supportare gli studenti nell'elaborare idee, spiegare

il ragionamento od offrire punti di vista contrastanti. Tutto ciò richiede di allestire delle routine di attesa, pause che assumono valenze non solo di distensione ma anche di nuova creazione.

Il tempo di attesa è considerato una variabile che influisce sui processi cognitivi e, come per l'apprendimento intervallato, può favorire la gestione delle conoscenze. L'attesa, il silenzio, offrono agli insegnanti il tempo per pensare, formulare e utilizzare un discorso di qualità superiore che poi influenza il pensiero e le risposte degli studenti (Tobin 1987). Le interazioni in classe sono complesse e le differenze tra insegnanti e studenti precludono la possibilità che qualsiasi strategia sia efficace in tutte le situazioni didattiche, tuttavia il tempo di attesa può essere utile a sostegno di alcuni processi, oppure a favorire turni di parola e relazioni verbali allargate, coinvolgenti. Disegnare percorsi secondo il principio del *tempo sospeso* rientra nella logica di una didattica adagiata, ove l'attesa può essere già generativa di senso, nella quale si possono rafforzare relazioni ma anche processi metacognitivi, rinforzi sulle esperienze, nuove conoscenze. Il *wait time* nella sua dimensione concettuale non è dissimile dall'apprendimento intervallato, dato che in entrambe le situazioni i segnali al cervello e al corpo vengono modificati, rallentati. Le cose si differenziano però nell'ambito della pratica: il momento sospeso, infatti, non è di per sé definito a priori secondo uno schema progettuale, quanto nell'esercizio *hic et nunc* durante il dispiegarsi della lezione stessa, assumendo più la caratteristica di una modalità e una postura didattica dell'insegnante.

## CONCLUSIONI

Il cambiamento è un processo raro e lungo, necessita di tempo, è difficile da giustificare e quasi impossibile da sostenere. I cambiamenti educativi che migliorano e arricchiscono l'apprendimento profondo e le conoscenze per gli studenti sono particolarmente problematici e sostenerli presenta sfide severe (Hargreaves, Fink 2005). La citazione di Nadolny giunge in appoggio alla tesi sostenuta:

Ho letto il suo scritto sulla fondazione della scuola [...]. Sguardo lento, sguardo fisso, sguardo panoramico, eccellente! [...] Sulla scuola siamo d'accordo. Imparare e vedere contano più dell'educazione. (Nadolny 2015, p. 306)

La lentezza equivale alla tenerezza<sup>1</sup>, al rispetto, alla grazia di cui gli esseri umani e la natura sono talvolta capaci (Sansot 2003, p. 10). Mentre Rosa (2005; 2016) propone la risonanza come alternativa al pro-

---

1 Sul tema appare utile riflettere e confrontare due distinte posizioni: la tesi di Rosa (2016) che intende una pedagogia della tenerezza come relazione-eco, non risonante, non reciproca, e la proposta di Marchetti (2017), che riprende positivamente gli approcci educativi fondati sulla carezza, come forma di coinvolgimento totale, corporeo e affettivo e al tempo rispettoso dell'alterità. Preferiamo aderire alla seconda posizione e tessere una didattica della carezza, cioè levità con cui ci si accosta al mondo, anche rischiando un'eco e nel quale forse solo un polo è responsivo (quello dell'insegnante), ma è presente, evidente, maturo della responsabilità che si richiedono.

blema dell'accelerazione, nel presente libro abbiamo cercato di suscitare un'altra idea, simile ma non analoga: l'adagio come via *artigiana* all'insegnamento. La lentezza svelata nella disamina didattica è come quella che Pileri (2020) definisce una "lente": essa recupera i particolari invisibili, è meticolosa in quanto affronta il micro, lo studia, lo approfondisce.

L'educazione è, infatti, un viaggio lento, con molte fermate, nel quale, attraverso una moltitudine di situazioni, le persone compiono un processo che le aiuta a crescere sul piano emotivo e intellettuale (Francesch 2011, p. 88). Per chi si occupa di educazione, e in particolare di insegnamento, anche con soggetti più piccoli, comprendere i meccanismi di accesso alla conoscenza, riflettere sulle forme di pensiero, rapido o lento, sui processi cognitivi e meta, interrogarsi su come e che cosa inneschi emozioni e di conseguenza possa favorire processi di apprendimento, sono tematiche coinvolgenti, anche se certamente non nuove, sulle quali i riscontri scientifici sembrano ancora deboli, a volte infiniti e mai del tutto risolutivi.

La lentezza può offrire un'alternativa complementare alle logiche dell'economia dell'attenzione, al valore della produttività come principale pilastro sociale, all'esasperata richiesta anticipatoria dell'autonomia già nelle situazioni dell'infanzia alle quali i bambini sono invitati, senza tenere in conto della loro libertà.

Maffei sollecita l'esigenza di accostarsi a un pensiero irriverente, diverso, originale, creativo (2014, p. 91), un pensiero che fluisce più ricco, perché appartiene a quella ricerca di lentezza dalla quale ci stiamo allontanando sempre più spesso. La didattica dell'adagio ci si auspica apra a un dialogo sulla stessa.

Il testo nasce da una sollecitazione, maturata durante un frequente accostamento di ricerca ancora aperta

su come si accede al sapere e come esso si insegna: avvicinandosi ai meccanismi neurocognitivi, intellettivi, di pensiero, che regolano i processi di conoscenza, in particolare che sollecitano il cervello e che hanno bisogno di momenti calmi, istantanee da guardare con cura scrupolosa. Si può pensare in fretta, calcolare in fretta, agire in fretta, ma si studia lentamente, si apprende lentamente, si conosce lentamente.

Solo la lentezza permette di essere all'altezza delle cose e del ritmo del mondo (Le Breton 2015, p. 45). Ci si chiede come seguire un ritmo che faciliti apprendimenti profondi, conoscenze mature. A cosa serve sostare lentamente in educazione? È forse scorgere i giusti equilibri tra una via rapida e una saggiamente pigra conoscenza?

In termini pedagogici la disposizione a coltivare il pensiero sulle azioni, sulle immagini, a fermarsi alcuni istanti per riflettere, anche semplicemente sui compiti didattici, sulle letture, sugli esercizi o sugli accadimenti che avvengono fuori e dentro la scuola, è una possibile via, complementare e non alternativa alle tante vie necessarie, a un rinnovamento educativo sempre più ricercato e atteso.

È provare ad allestire percorsi didattici dallo stile *meridiano* (vedi Cassano), ma con la precauzione suggerita da Burbules (2020): “*Slower is often but not always better*” – “spesso, ma non sempre, più lentamente significa meglio”.

Già Rivoltella (2020, p. 126) si allontana da una completa adesione alle pedagogie della lentezza e di filosofie marcatamente *slow*, proponendo i temi della pienezza, del senso, dell'attimo presente come categorie pedagogiche fondanti del fare bene quello che si fa, sottolineando e suggerendo: “Una cosa alla volta... concentrati su quello che si sta facendo”. Rosa

(2016) propone una scuola come spazio pedagogico della risonanza, luogo favorevole all'apprendimento come una classe che risuona insieme.

L'insegnare *adagio* rimanda a una pedagogia che qui definiremmo dell'*accuratezza*, intesa come finezza, cura attenta, essa procede attraverso un'andatura tranquilla, ma non rimane immobile. In ambito musicale l'*adagio* è, infatti, una cifra del tempo che richiama un movimento calmo, intermedio tra l'*andante* e il *largo* (anche il sociologo tedesco Rose riconduce il suo ragionamento a un'immagine musicale, a corpi e sensi che risuonano, oscillano e vibrano in quanto relazionali tra essi, che si propagano nelle reciproche voci e atmosfere).

Sul piano strettamente metodologico, una didattica dell'*adagio* è l'esito della costruzione quotidiana di comportamenti educativi e cognitivi, per e con le/gli alunne/i e soprattutto per e con le/gli insegnanti. Essa può essere al contempo un agire e un metodo, che riprende la necessità di riappropriarsi dell'atto della concentrazione e della dedizione, sia dentro il mondo delle cose (le situazioni in aula), che nelle azioni contemplative e di pensiero, affinché il tempo della scuola, il tempo dell'apprendere, del conoscere non sia un tempo alienato ma disteso, realmente liberato.

# BIBLIOGRAFIA

Agostino

*Confessiones* XI, 14 (traduzione di Antonio Masini, Collana I classici del giglio, Firenze, Salani, 1950).

Agrati, L.

2020 *Mediazione e insegnamento. Il contributo di Pierce al sapere didattico*, Franco Angeli, Milano.

Alexander, R.J.

2005 *Teaching Through Dialogue: The First Year*, London Borough of Barking and Dagenham, London.

Aristotele

1973 *Etica Nicomachea*, Laterza, Roma-Bari.

Arnheim, R.

1974 *Il pensiero visivo*, Einaudi, Torino.

Baker, C.

2006 *Ozio, lentezza e nostalgia. Decalogo mediterraneo per una vita più conviviale*, EMI, Bologna.

Barker, I.

2012 *Find the Time for Slow Education*, Times Education Supplement Scotland, 2 November 2012, (available at: <https://www.tes.com/news/find-time-slow-education-0>).

Bauman, Z.

2009 *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, il Mulino, Bologna.

Beccaria G. L.

2022 *In contrattempo. Un elogio della lentezza*, Einaudi, Torino.

Berg, M., Barbara, K.S.

2016 *The Slow Professor. Challenging the Culture of Speed in the Academy*, The University of Toronto Press, Toronto.

- Bergson, H.  
2012 *L'evoluzione creatrice*, BUR, Milano.
- Brunello, M.  
2014 *Silenzio*, il Mulino, Bologna.
- Buhle, J.T., Silvers, J.A., Wager, T.D. *et al.*  
2014 *Cognitive Reappraisal of Emotion: A Meta-Analysis of Human Neuroimaging Studies*, in "Cerebral Cortex", 24,11, pp. 2981-2990.
- Bullogh, R.V. Jr., Hall-Kenyon, K.M.  
2012 *On Teacher Hope, Sense of Calling, and Commitment to Teaching*, in "Teacher Education Quarterly", 39, 2, pp. 7-27.
- Burbules, N.C.  
2020 *Slowness as a Virtue*, in "Journal of Philosophy of Education", 54(5), pp. 1443-1452. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12495>.
- Carpenter, S.K., Cepeda, N.J., Rohrer, D., Kang, S.H., Pashler, H.  
2012 *Using Spacing to Enhance Diverse Forms of Learning: review of Recent Research and Implications for Instruction*, in "Educational Psychology Review", vol. 24, n. 3, pp. 1-10.
- Casertano, G. (a cura di)  
2002 *Il Teeteto di Platone: struttura e problematiche*, Paolo Loffredo editore, Napoli.
- Cassano, F.  
1996 *Il pensiero meridiano*, Laterza, Roma-Bari.
- Chang, C., Glover, G.H.  
2010 *Time-Frequency Dynamics of Resting-State Brain Connectivity Measured with fMRI*, in "Neuroimage", 50, pp. 81-98.
- Claxton, G.  
2007 *Hare Brain, Tortoise Mind. How Intelligence Increases When You Think Less*, New-York, Harper Collins Pub (or. 1997); tr. it. *Il cervello lepre e la mente tartaruga*, Mondadori, Milano 1998.
- Comenio, I.A.  
1981 *Didactica Magna* (or. 1657), Principato, Milano (ed. or. In Cunradus C., Roy G. 1657, *Opera didactica omnia, Amsterdam, impensis d. Laurentii de Geer, excuderunt*, 4 vol.).

- Deco, G., Tononi, G., Boly, M. *et al.*  
2015 *Rethinking Segregation and Integration: Contributions of Whole-Brain Modeling*, in “Nat Rev Neurosci”, 16, pp. 430-439.  
<https://doi.org/10.1038/nrn3963>.
- Dewey, J.  
*Esperienza e Educazione* (or. 1938), Raffaello Cortina, Milano  
2014.
- Duraisingh, L.D., James, C., Tishman, S.  
2016 *Out of Eden Learn: An Innovative Model for Promoting Cross-Cultural Inquiry and Exchange*, (<https://pz.harvard.edu/projects/out-of-eden-learn>; consultazione 25.06.2021).
- Fann, K.T.  
1967 *Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy*, Dell, New York.
- Ferrara, A.  
2008 *La forza dell' esempio*, Feltrinelli, Milano.
- Fields, R.D.  
2005 *Making Memories Stick*, in “Scientific American”, n. 292, 2005.
- Francesch, J.D.  
2011 *Elogio dell' educazione lenta*, La Scuola, Brescia.
- Frith, U.  
2020 *Fast Lane to Slow Science*, in “Trends in Cognitive Science”, 24, I, 1, (<https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.10.007>).
- Fullan, M.  
2001 *Leading in a Culture of Change*, Jossey Bass, San Francisco.
- Fullan M., Langworthy M.  
2014 *A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning*  
Pearson, London.
- Garces, M.  
2022 *Scuola di apprendisti*, Nutrimenti, Roma.
- Gola, G.  
2010 *La didattica nascosta. Prospettive di ricerca sulle conoscenze degli insegnanti*, Cleup, Padova.

- 2021 *Per uno sguardo lento sull'educazione*, in "Journal of Critical Thinking on Pedagogy", 20, 2, pp. 79-95, <http://www.giornaledipedagogiacritica.it/index.php/gdpc/article/view/207>.
- 2022 *Lentezza e attesa. Elogio dell'ascolto*, in "Blog Notes", n. 5, maggio-giugno 2022.
- Haigh, M.  
2017 *Slow Science: Benefits for the Management of Headwater Cathments*, in "Land Use Policy", <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2017.12.041>.
- Han, B.-C.  
2017 *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Vita e Pensiero, Milano.
- Hargreaves, A., Fink, D.  
2005 *Sustaining Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Harrison-Greaves, J.  
2016 *Slow education leads to rich and balanced learning*, Bera.ac.uk blog, 27 Jan 2016, (available at: <https://www.bera.ac.uk/blog/slow-education-leads-to-rich-and-balanced-learning>).
- Hart, T.  
2004 *Opening the Contemplative Mind in the Classroom*, in "Journal of Transformative Education", doi: 10.1177/1541344603259311.
- Hattie, J.  
2009 *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*, Routledge.
- Heidegger, M.  
1992 *Essere e tempo* (1927), Longanesi, Milano.  
1998 *Il concetto di tempo*, Adelphi, Milano.
- Hodgkinson, T.  
2012 *We need to take education slowly*, in "The Independent", 16 December 2012, (available at: <https://www.independent.co.uk/voices/commentators/tom-hodgkinson-we-need-to-take-education-slowly-8412116.html>).
- Holt, M.  
2020 *It's Time to Start the Slow School Movement*, "Phi Delta Kappan", 84,4, pp. 264-271.

2004 *The Slow School: An Idea Whose Time Has Come*, Sdress presented at the Canadian Teachers' Federation Conference, Ottawa, Canada.

Honoré, C.

2004 *In Praise of Slowness: How a Worldwide Movement Is Challenging the Cult of Speed*, San Francisco, Harper.

Hume D.

1993 *Opere*, Lecaldano E., Mistretta E. (a cura di), Roma-Bari, Laterza.

Ingram, J., Elliott, V.

2014 *Turn Taking and "Wait Time" in Classroom Interactions*, in "Journal of Pragmatics", 62, pp. 1-12.

2016 *A Critical Analysis of the Role of Wait Time in Classroom Interactions and the Effects on Student and Teacher Interactional Behaviours*, in "Cambridge Journal of Education", 46, 1, pp. 37-53, doi: 10.1080/0305764X.2015.1009365.

Kahneman, D.

2011 *Thinking Fast and Slow*, Farrar, Strauss and Giroux; tr. it. *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, Milano 2012.

Kelley, P.

2008 *Making Minds: What's Wrong with Education and What Should We Do About It?*, Routledge, London-New York.

Kosslyn, S.M.

1994 *Image and Brain: The Resolution of the Imagery Debate*, MIT Press, Cambridge.

Kringelbach, M.L., McIntosh, A.R., Ritter, P. *et al.*

2015 *The Rediscovery of Slowness: Exploring the Timing of Cognition*, in "Trends in Cognitive Sciences", 19, 10, pp. 616-628.

Illich, I.

2006 *Elogio della bicicletta*, Bollati Boringhieri, Torino.

Immordino-Yang, M.H., Christodoulou, J.A., Singh, V.

2012 *Rest Is Not Idleness: Implications of the Brain's Default Mode for Human Development and Education*, in "Perspectives on Psychological Science", 7 (4), pp. 352-364. doi:10.1177/1745691612447308.

Lakens, D., Evers, E.R.

2014 *Sailing from the Seas of Chaos into the Corridor of Stability: Practical Recommendations to Increase the Informational Value of Studies*, in “Perspectives on Psychological Science”, 9, 3, pp. 278-292.

Langer, A.

1994 *La conversione ecologica potrà affermarsi soltanto se apparirà desiderabile*, in Id. *Colloqui di Dobbiaco. Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*, Sellerio, Palermo.

Laneve, C.

1994 *Parole per educare: un contributo alla pedagogia linguistica personalistica*, Scuola, Brescia.

2012 *Senza parole. Il silenzio pensoso nella scuola*, Mimesis, Milano.

Latouche, S.

2008 *Breve trattato sulla decrescita serena*, Bollati Boringhieri, Torino.

Le Breton, D.

2012 *Marcher. Éloge des chemins et de la lenteur*, Ed. Métailié, Paris; tr. it. *Camminare. Elogio dei sentieri e della lentezza*, Ed. Cammini, Roma 2015.

Lévinas, E.

1987 *Il Tempo e l'Altro*, il melangolo, Genova.

2000 *Entre Nous: On Thinking-of-the-Other*, Columbia University Press, New York, NY.

Levine, R.

1997 *A Geography Of Time: On Tempo, Culture, And The Pace Of Life*, Basic Book, New York; tr. it. *Una geografia del tempo*, Fioriti, Roma 1998.

Loughran, J.

2010 *What Expert Teachers Do: Enhancing Professional Knowledge for Classroom Practice*, Routledge, London.

Maffei, G.

2000 *Elogio della lentezza*, il Mulino, Bologna.

Magnússon, G., Rytzler, J.

2019 *Approaching Higher Education with Didaktik: University teaching for intellectual emancipation*, in “European Journal of Higher Education”, 9,2, pp. 190-202.

- Marchetti, L.  
2017 *Agalma. Per una didattica della carezza*, Progedit, Bari.
- Mehta J., Fine S.  
2019 *In Search of Deeper Learning. The Quest to Remake the American High School*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Mikics, D.  
2013 *Slow Reading in a Hurried Age*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Musaio, M.  
2007 *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*, Franco Angeli, Milano.
- Nadolny, S.  
2015 *La scoperta della lentezza*, Garzanti, Milano.
- Nussbaum, M.  
1998 *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge (MA); tr. it. *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, il Mulino, Bologna 2001.
- Orombelli, G.  
2020 *Imparare davanti ad un quadro. Arte moderna per osservare, scoprire e creare con i bambini*, Wizard Impresa sociale, Milano.
- Pagano, R.  
2005 *La pedagogia: una scienza filosoficamente strutturata*, in C. Laneve, C. Gemma (a cura di), *L'identità della pedagogia oggi*, Pensa Multimedia, Bari, pp. 87-95.
- Perkins, D.N.  
1994 *The Intelligent Eye*, The Getty Center for Education in the Arts, Santa Monica (CA).
- Perla, L.  
2010 *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.  
2011 *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnante*, Franco Angeli, Milano.
- Petrini, C.  
2003 *Slow Food: The Case for Taste*, Co., New York.

- Pileri, P.  
2021 *Progettare la lentezza*, People, Varese.
- Proust, M.  
1950, *Alla ricerca del tempo perduto* (or. 1913), Einaudi, Torino.
- Recalcati, M.  
2014 *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Feltrinelli, Milano.
- Ritchhart, R.  
2015 *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Ritscher, P.  
2011 *Slow school. Pedagogia del quotidiano*, Giunti, Firenze.
- Rivoltella, P.C.  
2012 *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Cortina Raffaello, Milano.  
2020 *Tempi di lettura. Media, pensiero, accelerazione*, Scholè-Morcelliana, Brescia.
- Rosa, H.  
2005 *Beschleunigung. Die Veränderungen der Zeitstrukturen in der Moderne*, Suhrkamp Frankfurt.  
2016 *Pedagogia della risonanza*, Scholè-Morcelliana, Brescia.
- Rossi, B.  
2004 *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Unicopli, Milano.  
2016 *Ascoltarsi*, in "Pedagogia Oggi", pp. 73-83.
- Rovelli, C.  
2017 *L'ordine del tempo*, Adelphi, Milano.
- Rowe, M.B.  
1974 *Wait-Time and Rewards as Instructional Variables, Their Influence on Language, Logic and Fate Control. Part One. Wait-Time*, in "Journal of Research in Science Teaching", 11, pp. 81-94.
- Russell, B.  
1995 *Storia della filosofia occidentale*, Editori Associati, Milano.

Salo, P., Heikkinen, H.L.T.

2010 *Slow Science: An Alternative to Macdonaldization of the Academic Lifestyle* (reperibile on-line: [https://threeerottenpotatoes.files.wordpress.com/2012/02/salo2011\\_slow-science-alternative-to-macdonaldization.pdf](https://threeerottenpotatoes.files.wordpress.com/2012/02/salo2011_slow-science-alternative-to-macdonaldization.pdf); consultazione 19.08.2021).

2018 *Slow Science: Research and Teaching for Sustainable Praxis*, in "Confero", 6 (1), pp. 87-111. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.181130>.

Salvucci, P.

1996 *Kant e la temporalità*, in "Studi Urbinati", 67, pp. 61-91 (reperibile on-line: <https://doi.org/10.14276/2464-9333.1546>; consultazione 10.08.2021).

Sansot, P.

1998 *Du bon usage de la lenteur*, Payot et Rivages, Paris; tr. it. *Sul buon uso della lentezza. Il ritmo giusto della vita*, Il Saggiatore, Milano 2003.

Schiedi, A.

2021 *La pedagogia generale: questioni e linee di ricerca contemporanee*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale*, Roma, Studium Edizioni.

Schunk, D.H.

2012 *Learning Theories. An Educational Perspective* (VI ed.), Pearson Education, London.

Sen, A.

1980 *Equality of What?*, in McMurrin S. Tanner, *Lectures on Human Values*, Volume 1, Cambridge University Press, Cambridge (MA); tr. it. *Uguaglianza, di che cosa?*, in Id., *Scelta, benessere, equità*, il Mulino, Bologna 1986.

Seneca (49dc)

*Dialoghi*, X.

*De brevitae vitae*, (trad. it. *De brevitae vitae. Con alcune lettere a Lucilio*; C. Signorelli ed.).

Shahjahan, R.A

2015 *Being "Lazy" and Slowing Down: Toward Decolonizing Time, Our Body, and Pedagogy*, in "Educational Philosophy and Theory", 47, pp. 488-501.

Smith, S.J.

2017 *Slow Down and Smell the Eucalypts: Blue Gum Community School and the Slow Education Movement*, in “Journal of Global Education and Research”, 1, 1, pp. 16-34.

Smolen P, Zhang Y, Byrne JH.

2016 *The right time to learn: mechanisms and optimization of spaced learning*. *Nat Rev Neurosci*. Feb; 17(2):77-88. doi: 10.1038/nrn.2015.18. PMID: 26806627; PMCID: PMC5126970.

Smyth, J., McInerney, P.

2012 *From Silent Witnesses to Active Agents: Student Voice in Re-Engaging with Learning. Adolescent Cultures, School, and Society*, Peter Lang, New York.

Stahl, R.J.

1990 *Using “Think-Time” Behaviors to Promote Students’ Information Processing, Learning, and On-Task Participation: An Instructional Module*, Arizona State University, Tempe (AZ).

Stengers, I.

2018 *Another Science Is Possible. A Manifesto for Slow Science*, Polity Press, London.

Thom, J.

2018 *Slow Teaching: On finding calm, clarity and impact in the classroom*, John Catt Educational Ltd., Melton.

Thoreau, H.D.

2016 *Walden, ovvero Vita nei boschi* (or. 1854), La Vita Felice, Milano.

Tishman, S.

2018 *Slow Looking: The Art and Practice of Learning Through Observation*, Routledge, New York.

Tishman, S., Perkins, D., Jay, E.

1995 *The Thinking Classroom: Teaching and Learning in a Culture of Thinking*, Allyn e Bacon, Needham (MA).

Tishman, S., Palmer, P.

2007 *Works of Arts Are Good Things to Think About*, Proceeding Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education Conference at the Centre Pompidou, Paris, January 10-12, 2007.

Tobin, K.

1987 *The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning*, in "Review of Educational Research", 57, pp. 69-95.

Vinci, V.

2011 *Le routine dell'insegnamento scientifico. Un percorso di ricerca-formazione*, Franco Angeli, Milano.

Volli, U.

1991 *Apologia del silenzio imperfetto: cinque riflessioni intorno alla filosofia del linguaggio*, Franco Angeli, Milano.

von der Sluis, H.

2020, *Slow Higher Education*, in "New Vistas", 6, 1, pp. 4-9.

Williams, A., Srnicek, N.

2018 *Manifesto accelerazionista*, Laterza, Roma-Bari.

Willingham, D.T.

2018 *Perché agli studenti non piace la scuola?*, UTET, Torino.

Wittgenstein, L.

1980 *Pensieri diversi*, Adelphi, Milano.

Wolf, M.

2009 *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano.

Ylijoki, O.-H., Mäntylä, H.

2003 *Conflicting Time Perspectives in Academic Work. Time & Society*, 11, pp. 55-78.

Zavalloni, G.

2008 *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e solidale*, EMI, Bologna.

Zeki, S.

2008 *Con gli occhi del cervello*, Di Renzo, Roma.

*Letture slow*

Aiache, V.

2018 *L'arte della lentezza. Trovare il tempo per sé in un mondo sempre di corsa*, Giunti, Firenze.

De Masi, D.

2001 *Ozio creativo*, Rizzoli, Milano.

Gatti, L.

2017 *Il cammino del Giappone. Shikoku e gli 88 templi*, Mursia, Milano.

Gončarov, I.A.

1966 *Oblomov*, BUR, Milano.

Hodgkinson, T.

2005 *L'ozio come stile di vita*, Rizzoli, Milano.

2006 *La libertà come stile di vita*, Rizzoli, Milano.

Kundera, M.

1999 *La lentezza*, Adelphi, Milano.

Langer, A.

1998 *Più lenti più dolci più profondi*, Notizie Verdi, Roma.

Le Breton, D.

2001 *Il mondo a piedi. Elogio della marcia*, Feltrinelli, Milano.

Novo, M.

2011 *Vivere slow. Apologia della lentezza*, Ed. Dedalo, Bari.

Odell, J.

2020 *Come non fare niente. Resistere all'economia dell'attenzione*, Hoepli, Milano.

Pace, F.

2016 *Senza Volo. Storie e luoghi per viaggiare con lentezza*, Einaudi, Torino.

Pikler, E.

2015 *Datemi tempo. Lo sviluppo autonomo dei primi anni di vita del bambino*, Edizioni Scientifiche, Bologna.

Russell, B.

2018 *Elogio dell'ozio* (or. 1935), Tea, Milano.

Seiwert, L.J.

2003 *Elogio della lentezza. Sette passi indietro per trovare il tempo che non pensavi di avere*, Sperling & Kupfer, Milano.

Sepulveda, L.

2013 *Storia di una lumaca che scoprì l'importanza della lentezza*, Guanda, Milano.

Stevenson, R.L.

2008 *Elogio dell'ozio*, La vita felice, Milano.

Thoreau, H.D.

1989 *Camminare* (or. 1862), SE, Milano.



## QUESTIONARIO *INSEGNARE ADAGIO\**

Il questionario riporta una serie di affermazioni per una analisi autovalutativa orientata all'insegnare adagio, al rispetto dei tempi di apprendimento di ciascuno. Si chiede di attribuire un punteggio su una scala da 1 a 4 (mai-sempre; non condivisibile-condivisibile). Attribuire una risposta funge da supporto all'autovalutazione. Per comprendere il senso delle affermazioni si rimanda al testo. Il questionario può essere utilizzato per scopi riflessivi individuali o cooperativi tra insegnanti, per avviare focus-group e discussioni collaborative, oppure per supportare e analizzare prassi didattiche osservate in classe o video registrate.

---

\* Adattato e modificato a cura dell'autore a partire dalle sollecitazioni di Thom, 2018.

Scala:

1 mai (non condivisibile/non pertinente)

2 poco (poco condivisibile/poco pertinente)

3 a volte (condivisibile/pertinente)

4 sempre (pienamente condivisibile/pienamente pertinente)

- |     |  |                          |                          |                          |                          |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.  | Ritieni che il tuo insegnamento sia orientato all'accelerazione?                                       | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|     |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.  | Ritieni che il tuo insegnamento sia equilibrato in relazione ai tempi di apprendimento degli studenti? | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|     |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.  | Ritieni di avere acquisito la padronanza dei saperi che insegni?                                       | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|     |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.  | La passione che hai per la materia/disciplina appare chiara nella tua classe, durante le lezioni?      | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|     |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.  | Passi del tempo a riflettere sulla tua comunicazione verbale e non verbale in classe?                  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|     |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.  | Sei consapevole della tua postura e dell'impatto che ha sull'insegnamento?                             | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|     |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.  | Utilizzi la tua postura anche per sostenere relazioni positive in classe?                              | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|     |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.  | Ritieni di utilizzare il contatto visivo con la classe durante l'insegnamento?                         | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|     |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.  | Utilizzi il contatto visivo anche per sostenere relazioni positive in classe?                          | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|     |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | Durante le lezioni ritieni di incoraggiare all'impegno e allo studio?                                  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|     |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | Progetti le lezioni secondo approcci e modelli che si traducono in pratiche didattiche adagiate?       | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|     |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. | Utilizzi strategie di attesa ( <i>wait time</i> ) durante le lezioni?                                  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|     |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. Utilizzi strategie di apprendimento intervallato (*spaced learning*) durante le lezioni? 

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Utilizzi strategie didattiche che facilitano le abilità di pensiero degli studenti? 

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Stai dedicando tempo al di fuori della tua giornata di insegnamento nel dare la priorità a relazioni positive? 

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Hai un atteggiamento empatico nelle interazioni in classe? 

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Stai comunicando entusiasmo ai tuoi studenti? 

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ritieni di ascoltare gli studenti sia all'interno che all'esterno della classe? 

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Sei in grado di coinvolgerti anche al di fuori dell'insegnamento per generare relazioni positive con gli studenti? 

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Sei consapevole di te stessa/o e sei in grado di gestire le emozioni quando insegni? 

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ritieni di riflettere sul tuo comportamento come insegnante? 

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Impieghi del tempo durante le lezioni nella condivisione dei pensieri con i tuoi studenti? 

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Rendi esplicito il tuo pensiero agli studenti su come affrontare un compito? 

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Durante le tue lezioni recuperi le risposte (gli interventi) degli studenti? 

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

Spazio per riflessioni personali e/o collaborative sull'insegnare adagio

---



## SCIENZE DELLA NARRAZIONE

*Collana diretta da Duccio Demetrio*

1. Duccio Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*
2. Cosimo Laneve, *Senza parole. Il silenzio pensoso nella scuola*
3. Cosimo Laneve, Chiara Gemma, *Raccontare dalla cattedra e dal banco. Un contributo alla formazione e all'analisi dell'insegnamento*
4. Micaela Castiglioni (a cura di), *Narrazione e cura*
5. Jens Brockmeier, *Narrazione e cultura*
6. Gian Luca Barbieri, *Il laboratorio delle identità. Dire io nell'epoca di internet*
7. Stefania Portaccio, *Pane per i denti. Storie di libri*
8. Parola, Denicolai, *Scritture mediali*
9. Duccio Demetrio, *La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico*
10. Alvisè Campostrini, Alessandro Manzella, Francesca Caracciolo, *Teatro Fragile. Guida agli effetti delle pratiche teatrali sui malati di Alzheimer*, fotografie di Alessandro Luzio e Paola Meloni
11. Francesca Guercio, *Essere e non. Cura e sapere di sé attraverso le pratiche teatrali*
12. Gian Luca Barbieri, *Autobiografie immaginarie. Fiction e cura di sé*
13. Mariateresa Muraca, *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*
14. Enrico Ferrari, *Parole che fanno esistere. Storie di psicoterapia e oltre*, prefazione di Umberto Galimberti
15. Silvio Ciappi, *La mente nomade. Metodo narrativo-relazionale e costruzione dell'identità in psicopatologia*
16. Jacopo Santambrogio, *Intravisti. Storie dagli Ospedali Psichiatrici Giudiziari*
17. Raffaele Schiavo, *Estetica della performance Il metodo VoxEchology nell'alta formazione artistica musicale e nei percorsi relazionali*
18. Stefania Lucamante, *La felicità in differita Generazioni e tempo nelle narrazioni di famiglia (2001-2021)*

*Finito di stampare  
nel mese di dicembre 2022  
da Puntoweb S.r.l. – Ariccia (RM)*