

# Emergenza sensoriale, “non-azione” e lentezza come moniti pedagogici

ROBERTO TRAVAGLINI (0000-0001-6948-200X)

Professore associato di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”

Corresponding author: roberto.travaglini@uniurb.it

**Abstract.** The article explores the concept of “educational non-action,” drawing inspiration from the ideas of Tom Hodgkinson, Itsuo Tsuda, Watts, Francesch and Zavalloni, and other philosophers and educators, in order to rediscover a pedagogy rooted in natural time, pleasure, and slowness. It proposes a reversal of the traditional adult-child relationship, placing the child as the teacher and educational reference point. Referring to Taoist *wu-wei* and Epicurean hedonism, the text emphasizes the importance of respecting the inner rhythms of learning, while valuing present experience, natural pleasure, and spontaneous creativity. In this context, subjective time (*Kairòs*) becomes central, opposing the productivity-driven, quantitative time (*Chrònos*) that dominates traditional schooling. The article thus promotes a slow, sensory-based education, grounded in respect for individual rhythms, freedom, and the authenticity of being.

**Keywords.** Slow education - Educational non-action - Subjective time - Pedagogy of idleness - Child-centered approach

## 1. L'emergenza sensoriale dell'epicureo “non-agire” educativo

Se si prova a dare un'occhiata alla *dimensione naturale* dell'universo pedagogico-educativo, il monito di Tom Hodgkinson di imparare dai bambini, osservandoli direttamente, per tornare a una condizione formativa semplice e non preconcepita, non ancora intrisa di nozioni e di idee sul mondo, consente di comprendere meglio l'idea che il pensatore inglese, teorizzatore della pedagogia dell'ozio, formula sulla naturalezza implicitamente correlata al non trascurabile concetto del “non-fare”: «Il bimbetto si limita a essere, senza concetti nella testa, senza nozioni libresche, pregiudizi, risoluzioni, tormenti introspettivi, senza bisogno di evasioni, senza dubbi né paure» (Hodgkinson, 2009, p. 82).

Parimenti alle idee dell'attivismo deweyano, il bambino è al/il centro del processo educativo, il vero educatore, il soggetto cui l'adulto dovrebbe riferirsi per recuperare un linguaggio perduto, lo stesso che Erich Fromm (1981) chiama «linguaggio dimenticato» e che Abraham H. Maslow (1971) e Silvano Arieti (1979) denotano come «linguaggio pri-

mario» (complementare a quello «secondario», e non contrapposto a esso, come invece riteneva Freud condizionato da uno spirito dualista di stampo positivistico).

Anche per il filosofo giapponese Itsuo Tsuda il vero maestro di vita non può che essere il bambino – similmente a quanto ritenevano la pedagogista marchigiana Maria Montessori (2017) e il pedagogista-narratore polacco Janusz Korczak (2023) –, per cui il bambino è il vero protagonista delle scene educative, venendosi così a spostare l'asse centrale dall'agire educativo dal maestro al bambino: a questi bisognerebbe ispirarsi per formulare una qualsiasi proposta educativa, ribaltando di centottanta gradi la dinamica relazionale adulto-bambino. Come attesta lo stesso Tsuda:

«Se, attraverso gli adulti, si può conoscere cos'è la società, è attraverso i bambini che si può conoscere cos'è la Vita.

Quando, con l'età, io non sarò più in questo mondo, avrete semplicemente perduto uno scrittore-conferenziere.

Ma il vero maestro potete sempre trovarlo davanti a voi, se sapete guardare. Il vostro maestro e barometro è il bambino» (Tsuda, 2006, p. 167).

Hodgkinson (2009), nel convergere verso un fare educativo incentrato sul bambino, abilita la categoria pedagogica dell'ozio quale teorizzabile formula prassico-educativa, una formula particolarmente interessante per l'intero congegno pedagogico e pronta a scorgervi la possibilità di conquista dell'autonomia e della serenità dell'individuo. Per Hodgkinson l'ozio è un *non-fare creativo*, perfino uno «stile di vita» (Hodgkinson, 2008), un modo di pensare, la porta principale verso la libertà; assume, in modo altresì provocatorio, la veste di un moto pedagogico rivoluzionario, non aggressivo né violento, contro l'iperattivismo e l'affaccendamento sociale.

«Le cure naturali sono tranquille e rilassate. Richiedono pochissimo lavoro e dovrebbero generare bambini forti, sani, dotati di individualità e sicuri di sé. Non si tratta di imporre ai piccoli un'ideologia; non si tratta di creare un adulto "ideale". Lasciate che crescano con la propria individualità, e che diventino ciò che sono» (Hodgkinson, 2009, p. 81).

Nella *filosofia del non-fare* «non esiste la lotta tra forze antagoniste» (Tsuda, 2003, p. 185), cui è riconducibile l'antico concetto filosofico-taoista del *wu-wei*, del "non-agire", prossimo a quello dei precursori dell'educazione improntata paradigmaticamente sul non-fare, sul lasciare emergere naturalmente le istanze individuali e interiori dell'apprendere senza interventi invasivi dell'educatore nella sfera attiva dell'individuo: secondo questa prospettiva pedagogica, non è richiesto di fare alcunché di speciale o di complicato, di opporsi o battergliare contro le avversità per aggiudicarsi un premio o raggiungere un qualche traguardo; è semplicemente richiesto di operare con continuità e senza-sforzo, senza aprioristiche finalità, evitando, così, di cadere in una sorta di trappola teleologica. In altre parole, è richiesto di essere e agire con "normalità", sapendo bene che, in fondo, la «normalizzazione deve venire da sola, senza sforzo. Deve rivelarsi nella sensazione» (Tsuda, 2003, p. 186), non esistendo un modello perfetto di "terreno normale", per il semplice e ovvio motivo che ogni essere umano è profondamente diverso da tutti gli altri, consci che, come illustra magistralmente Haruchika Noguchi (2025, p. 153), «Biso-

gnerebbe considerare che le funzioni della natura sono più idonee dell’intelletto umano al mantenimento della vita».

Come in proposito ammonisce l’orientalista Alan Watts, la via del *wu-wei*, che a detta di Lao-tzu «era il segreto dell’armonia con il Tao» (Watts, 2017, p. 37), non va confusa con «la via della deliberata imitazione» implicante un intenzionale «sforzo di imitazione», l’uso e l’identificazione in illusorie «tecniche e ideali»; neppure va confusa con «la via del “al diavolo tutto”» che comporta «il tentare di rilassare la mente e lasciarla pensare qualsiasi cosa voglia» (Watts, 2017, pp. 37 e 38).

Diversamente, *wu-wei* «è il non tentare di trovare un risultato», non cercarlo soprattutto nella sfera morale e spirituale, in «cose come la bontà, la pace e la sanità mentale, la felicità, la personalità, il coraggio e così via» (Watts, 2017, pp. 38 e 39): il «rendersi conto che “Io non posso fare nulla” è precisamente *wu-wei*. E si è misteriosamente riusciti nel fare nulla» (Watts, 2017, p. 39); contemporaneamente «ci si trova fuori dalla trappola, fuori dal meccanismo cerca-risultati» (Watts, 2017, p. 40). Questa filosofia è detta anche *filosofia della non-interferenza*, la cui implicita esortazione vuole che «gli uomini debbano accettarsi per quello che sono» (Watts, 1978, p. 60), facendosi una sorta di *Werde, der du bist* (“Diventa ciò che sei”) di nietzschiana memoria, una forma di naturale accettazione degli eventi naturali. E Watts aggiunge: «Il nostro scopo è di preservare e perpetuare noi stessi, ma nel più vasto contesto dell’universo non c’è alcuna ragione, nessun fine, per questo scopo» (Watts, 2017, p. 40).

Nel moto pedagogico improntato sul *nihil agere*, sul “non fare nulla”, appare pregnante l’appello di Tsuda al *mondo sensoriale* quale modello di pensiero di fondamentale importanza nelle relazioni col mondo oggettuale, un modello per cui il pensiero non dualistico, di tipica estrazione estremo-orientale in cui emozione e sensazione coincidono, diviene il fulcro di una pedagogia basata sul “sentire”.

Va qui specificato che nella lingua giapponese il *concetto di sensazione* corrisponde al termine *kimochi* (気持ち) – formato da 気 (*ki*): energia, spirito, atmosfera; e 持ち (*mochi*): da *motsu*, “avere”, “portare”, “tenere” –, una *categoria culturale* che integra sentimento, desiderio, emozione e intuizione corporea (Muraoka, 1996) e che – per l’appunto – significa *sensazione/sentimento, mettendo enfasi sullo stato interno* e altresì sullo stato naturale di piacere.

Di fatto, si riferisce a uno stato d’animo soggettivo o a una sensazione interna che può essere tanto fisica quanto emotiva e che è centrale nelle dinamiche affettive della società giapponese, cui è riconducibile il concetto di *amae* (甘え), il bisogno relazionale di dipendenza emotiva – ampiamente analizzato dallo psichiatra e psicoanalista giapponese Takeo Doi (1973) –, termine intraducibile letteralmente, che indica il desiderio di essere amati e accuditi.

Il *kimochi* è uno stato esistenziale e socio-relazionale non molto dissimile da quanto anticamente postulato dalla *filosofia epicurea*, secondo cui la *sensazione*, che assume un carattere di assoluta verità, si fa criterio basilare di conoscenza dei fenomeni naturali (mentre all’errore può condurre solo la ragione), com’è indicato da Epicuro nel suo *Canone*, l’opera in cui il filosofo greco parla della conoscenza e delinea i principi-guida per realizzarla.

A questo primo criterio ne seguono altri due, che sono la *prolessi* (l'anticipazione) e le *affezioni* (ossia il piacere e il dolore): se la *prolessi* è un'anticipazione delle conoscenze future sulla base delle esperienze sensibili del passato che si applicano alle esperienze in atto, consentendo all'uomo di riconoscere gli oggetti e in generale il mondo fenomenico, le affezioni, che hanno una valenza etica più che gnoseologica, si fondano, dal canto loro, sulla semplice considerazione che è naturale, a partire dalla nascita, ricercare il piacere (*edoné*) e rifuggire il dolore. I criteri sono strumenti razionali con cui raggiungere il fine ultimo della conoscenza, consistente nella *ricerca della felicità*, una ricerca autonoma da cause esterne e coincidente con uno stato di perenne imperturbabilità interiore.

Indagare intorno ai fenomeni naturali per Epicuro significa «liberare l'uomo dal timore degli Dei» (Origo, 2014, p. XV), che vorrebbe dire liberarlo dai moti d'ansia, dai turbamenti in genere. La visione epicurea, tutt'altro che inneggiante a uno sfrenato edonismo, ha uno sfondo in realtà molto ascetico: per conseguire la felicità bisogna seguire poche regole, riassumibili nelle quattro *Massime capitali* e che sono riconducibili a un quadruplice rimedio, il «tetrafarmaco», tra cui non avere paura degli Dei né della morte; significa in altri termini vivere serenamente la finitudine del presente in uno stato di assenza di dolore (*aponia*) e turbamenti nell'anima (*atarassia*), dedicandosi non tanto a un tipo di piacere che Epicuro chiama «cinetico» (in movimento, dinamico), frivolo e distraente, perché passeggero e deludente, ma a un piacere «catastematico», stabile, duraturo, sempre presente, che non è destinato a crescere sul piano quantitativo, ma solo a variare in termini qualitativi e che, per realizzarlo, basta soddisfare i piaceri fondamentali, che sono bisogni fisici naturali e necessari, ed evitare invece i piaceri superflui.

Questo genere di piacere, nel momento in cui lo si apprezza, ha il carattere della perfezione, della totalità. Epicuro sprona l'individuo «a vivere in pienezza la propria limitata esperienza» (Origo, 2014, p. XVII), un concetto per certi versi molto vicino a quello pedagogico che vede Dewey spronare lo studente a vivere fino in fondo le potenzialità implicite nell'esperienza presente e che al contempo lo vede invitare l'educatore a creare le condizioni perché questo possa concretamente avverarsi col riorganizzare (e rivoluzionare) in senso progressivo un'educazione globale incentrata sul piacere automotivante ad apprendere e formarsi in senso autorealizzativo.

Non bisogna in ogni caso dimenticare che l'universo sensoriale e percettivo/apperettivo del soggetto può essere frequentato solo se i *tempi individuali di apprendimento* sono realmente rispettati. Ed è proprio sul tempo educativo che i pedagogisti con sempre maggiore frequenza tendono a spostare la loro attenzione speculativa, trattandosi, in effetti, di un tema altamente delicato e complesso se si considera quanto esageratamente serrati siano oggi i tempi educativi, dettati da idee a sfondo economicista che rendono particolarmente incalzanti – e spesso innaturali – i ritmi di apprendimento.

## 2. La categoria pedagogica del tempo: il presente educativo

Al tempo oggettivo, quantitativo, un tempo logico e sequenziale identificabile nel concetto greco di *Chrónos*, va a sostituirsi il tempo soggettivo, qualitativo, identificabile

in *Kairòs*, che per gli antichi Greci coincideva con il tempo degli eventi, un “tempo nel mezzo”, il “momento giusto o opportuno” o il “tempo di Dio”, un tempo indeterminato nel quale “qualcosa” di speciale accade, che è in sé un tempo non oggettivabile né collettivamente concepibile, al contrario del tempo lineare, collettivo, che è *Chrònos* e di cui l'orologio è il simbolo e lo strumento pratico con cui la società scandisce i tempi della vita comunitaria e, soprattutto, i ritmi lavorativi.

Volgendo l'attenzione alla concezione filosofica dell'*Advaita Vedānta*, anche sotto il profilo temporale Ramesh S. Balsekar rimarca la dualità in cui è immerso l'uomo, diviso dal binomio metafisico temporalità-atemporalità, tempo soggettivo e tempo oggettivo, aspetto fenomenico e aspetto soggettivo del tempo, soprattutto nel momento in cui l'individuo concettualizza (formalizza) la coscienza, spezzandone la totalità (Balsekar, 2012, pp. 49-51).

Si potrebbe dire che è spezzata l'unità tra *Chrònos* e *Kairòs*. Se lo scorrere del tempo è identificabile in un'immagine orizzontale (come l'intuitiva immagine di un fiume che scorre), «ora» (l'atemporale, il non-tempo) può considerarsi «l'eterno momento presente verticale» (Balsekar, pp. 50 e 51), che secondo concezioni simili del nostro tessuto culturale può persino assumere l'aspetto circolare, ciclico, uroborico (il serpente che si morde la coda) ripreso da Nietzsche nel concetto dell'*Ewige Wiederkunft*, l'«eterno ritorno dello stesso», un punto focale nel pensiero nietzschiano del processo spirituale di crescita verso la realtà dell'*Übermensch*, l'oltreuomo, non legato né al passato né al futuro, né a una visione escatologica della vita (finalizzata e teleologica), perché vivente nell'*hic et nunc* e teso verso un nichilismo attivo, al contrario dell'uomo moderno invece avvin-to da un nichilismo passivo a causa dello stato decadente della civiltà moderna in cui è immerso. È lo stesso Nietzsche che fa dire agli animali, rivolgendosi al loro insegnante Zarathustra, il «profeta dell'eterno ritorno»:

«Siehe, wir wissen, was du lehrst: dass alle Dinge ewig wiederkehren und wir selber mit, und dass wir schon ewige Male dagewesen sind, und alle Dinge mit uns (Nietzsche, 1994, p. 231).  
[Vedi, noi sappiamo cosa insegni: che tutte le cose ritornano in eterno e noi con loro, e che noi siamo già stati qui infinite volte, e tutte le cose con noi.]»

La società, in preda agli incessanti ritmi della grande macchina lavorativa, dimentica di apprezzare i potenziali esistenziali di *Kairòs*, il tempo presente, l'Adesso; non medita sull'istante presente, sull'eterno ritorno nietzschiano, sull'esperienza in atto, su ciò che accade ora, nell'istante presente. L'Adesso è uno sfondo contemplativo sempre presente, sebbene offuscato dalle continue distrazioni immaginative della mente, impegnata nelle programmazioni e nelle immaginifiche proiezioni nel futuro, ciò che crea il tempo quantitativo (il passato e il futuro) – un tempo illusorio, secondo questa concezione.

I ritmi sociali inducono a concentrarsi sul futuro in virtù del passato, trascurando il momento presente, di fatto poco funzionale per la produzione dei beni comunitari e per la conseguente suddivisione del lavoro. Per concretizzare il presente e vivere pienamente l'Adesso, come invita a fare Eckhart Tolle (2004), ma non meno invitava Dewey (1967) in riferimento al modello della scuola progressiva, bisognerebbe esserne indotti a farlo mediante un dispositivo educativo attento e commisurato alla dimensione interiore e

profonda dell'Essere; ai ritmi individuali piuttosto che ai programmi istituzionali; all'universo sensoriale piuttosto che alle attese programmatiche della società produttivistica e mercantile. Di fatto il passato e il futuro, come ribadisce Tolle,

«non hanno realtà autonoma. Così come la luna non ha luce propria ma può soltanto riflettere quella del sole, passato e futuro sono soltanto pallidi riflessi della luce, della potenza e della realtà del presente eterno. La loro realtà è "presa in prestito" dall'Adesso» (Tolle, 2004, p. 72).

È in fondo una fugace rappresentazione del cogitare. Anche Dewey e l'intero movimento progressista/attivista a lui legato promuovono un'educazione attenta all'*esperienza presente* dell'allievo piuttosto che alle esperienze della passata tradizione culturale, e al passato (o al futuro) in generale. È il presente che conta con tutte le sue attuali implicite potenzialità esistenziali: «alla preparazione per un futuro più o meno remoto si oppone il massimo sfruttamento delle possibilità della vita presente» (Dewey, 1967, p. 6). La filosofia deweyana dell'esperienza fa leva sulla *continua processualità del presente* quale inesauribile fonte di conoscenze concrete e vitali, e predispone lo studente ad attingere da esso ogni possibile apprendimento strumentale e funzionale alla maturazione della sua esistenza: immergendosi nell'esperienza con tutto se stesso, questi è indotto a trarne insegnamenti profondamente formativi, in modo autonomo e diretto. Impartirgli dettami dall'alto e dall'esterno è insensato agli occhi della pedagogia progressista, per il fatto che la mente dell'allievo ha tutti i requisiti sufficienti e necessari per ricercare (col metodo dell'indagine) e scoprire/costruire la conoscenza.

Appare del tutto chiara e lecita l'opposizione di Dewey (1967, p. 34) alle «scuole tradizionali», che invece «tendevano a sacrificare il presente al futuro remoto e più o meno ignoto» (è interessante – e al contempo dovrebbe fare riflettere – l'uso al passato del verbo adoperato da Dewey nel lontano 1938, come se ormai oggi potessimo davvero sbarazzarci di queste problematiche educativo-scolastiche e fossero diventate anacronistiche, una superata criticità del passato). L'educazione è sempre presente nella realtà ordinaria dell'individuo, è una forza latente dell'Adesso, perché qualsiasi esperienza comporta in sé impliciti potenziali evolutivi/trasformativi (che sono cognitivi, relazionali, etico-morali ecc.); come, d'altra parte, è pur sempre potenzialmente attivo, carico di arricchenti sollecitazioni, il presente qualora vi si ponga un'adeguata attenzione e vi ci stazioni.

Questo è però possibile solo con un ribaltamento radicale di prospettiva nei confronti del concetto stesso di educazione, nel momento in cui essa non si abbarbichi più alle esperienze del passato in vista di quelle future, ma consenta, con l'uso di un'adeguata metodologia operativa, di apprezzare gli infiniti potenziali del presente («dell'esperienza presente»). Si tratta di una sorta di *educazione al presente*, di una costante attenzione educativa al qui e ora formativi. Come rinforza Dewey (1967, p. 35): «L'educazione in quanto crescita o maturità dovrebbe essere un processo sempre presente»; si può aggiungere: un processo volto al presente e che inerisce al presente. Il presente stesso si fa educazione permanente, perenne fonte educativa, sempreché ci si renda conto della portata delle sue reali potenzialità e si impari a sostarvi in modo continuato.

Certamente rallentare i ritmi di apprendimento e aderire a un'educazione lenta può aiutare a comprendere meglio il senso del presente educativo.

### 3. Per una pedagogia dell'educazione lenta

Attenersi alle disposizioni pedagogiche dell'*educazione lenta* ipotizzata dallo spagnolo Joan Domènech Francesch (2011) o a quelle indicate dal *modello pedagogico della lumaca* prospettato da Gianfranco Zavalloni (2010) potrebbe aiutare l'educatore a sintonizzarsi in modo ottimale alle necessità individuali di apprendimento dei singoli, a una scuola su misura del bambino (di clapediano ricordo), grazie all'uso di modalità temporali e una scansione temporale divergenti rispetto a quelle storicamente istituzionalizzate e di uso comune nei correnti sistemi socioeducativi.

Aderire a queste rinnovate prospettive paradigmatiche, ri-dimensionare i tempi dell'insegnamento-apprendimento potrebbe significare una rivoluzione di certi fondamenti teoratici dell'educazione, perché implicherebbe, anche a livello socio-istituzionale, una trasformazione radicale dell'educazione scolastica, come preconizza, auspicabilmente – ma anche forse, per certi aspetti, un po' utopisticamente – lo stesso Francesch. Lo spostamento dell'asse educativo dal tempo oggettivo e quantitativo (inducendo alla fretta e alla sbrigatività, alla scansione programmata dei tempi educativi) al tempo soggettivo e qualitativo è una sorta d'imperativo categorico per Francesch, se si vuole riconsegnare il reale tempo esistenziale ai bambini e mettere in primo piano, com'era per l'attivismo, il bambino e i suoi tempi soggettivi di apprendimento e comprensione dei potenziali oggetti cognitivi che il mondo naturalmente propone e verso cui, altrettanto naturalmente, l'infanzia volge i suoi interessi.

Si sa bene che la *percezione soggettiva del tempo* è molto variabile a seconda dell'esperienza che si sta vivendo: un minuto di attesa dell'autobus può sembrare un'eternità, mentre un'ora d'intensa attività piacevole (come leggere un bel libro o praticare un'attività fisica soddisfacente) possono dare l'impressione che siano trascorsi solo pochi minuti. Alle attività piacevoli non si presta la stessa attenzione temporale che si presta a quanto "si deve fare", alle attività eteromotivate che sono il risultato di obblighi impliciti o espliciti provenienti dall'ambiente esterno, e molto spesso interiorizzati attraverso un'educazione-non-naturale. L'azione piacevole innesca processi cognitivi maggiormente funzionali all'apprendimento di quanto non avvenga quando l'azione è invece imposta dall'ambiente, e come tale non è (né può essere) piacevole.

Non per niente la prospettiva bioenergetica di Alexander Lowen propone un'interessante *equazione tra piacere e creatività*, tra il mondo delle sensazioni e l'esperienza piacevole, tanto che il piacere può intendersi come «la forza creativa della vita», essendovi tra piacere e creatività un inevitabile, quanto arricchente e mutuo rapporto dialettico: «Senza piacere non ci può essere creatività» (Lowen, 1984, p. 25) e viceversa. In altri termini, Lowen asserisce che non vi possa essere creatività se non vi sia anche un correlato *piacere psicosomatico* (quindi insieme mentale e corporeo) vissuto dal soggetto durante lo svolgimento dell'azione: «Il piacere, non solo fornisce la forza che dà motivazione al processo creativo, ma è anche il prodotto di tale processo» (Lowen, 1984, p. 24); tra espressione creativa e piacere si innesca una mutua circolazione energetica generativa/rigenerativa del ciclo piacere-creatività e creatività-piacere, laddove l'uno non può esistere senza l'altra. In effetti, lo psichiatra americano indica il flusso dialettico e ricorsivo piacere-creatività come una manifestazione espressiva dell'essere naturale e concepisce come creativa «ogni forma espressiva che aggiunge ulteriore piacere e significato alla vita» (Lowen, 1984, p. 24).



Come ritiene ormai un vasto numero di ricercatori contemporanei, la creatività non può essere unicamente ridotta al concepimento di un'opera artistica, al suo tradursi in un oggetto materiale (l'opera d'arte) e limitarsi a una concezione elitaria e aristocratica dell'atto creativo, non coincidendo affatto con il concetto di arte, ma riguardando, piuttosto, un preciso approccio esistenziale che coinvolge, potenzialmente, ogni individuo (Travaglini, 2019; 2020). Ognuno nasce con predisposizioni creative che possono liberarsi e svilupparsi solo se vi è un certo *modus vivendi*, ciò che consegue a una certa prospettiva pedagogica dell'educazione. Educare a un approccio creativo alla vita può avere molto a che vedere con «la gioia della libertà, un senso infantile del meraviglioso e l'intima sensazione di un'assoluta armonia con la vita mescolati insieme» (Watts, 1975, p. 58). Come ribadisce Lowen, senza lasciare dubbi al riguardo: «A nessuna persona riesce a piacere un'attività alla quale è costretta da forze estranee o che richiede un impiego di energie superiore alle sue possibilità» (Lowen, 1984, p. 20).

Quando si è vittima di una simile morsa ambientale e si è succubi di simili eccessive richieste, è difficile apprezzare il piacere derivante da una naturale condizione espressivo-creativa dell'operare, sapendo bene che il piacere è caratterizzato da un'importante componente inconscia e che in una condizione di tale limitatezza espressiva lo slancio vitale (prevalentemente inconscio) rischia di essere imbrigliato da un senso imperante del dovere che inibisce le più profonde motivazioni all'azione. E questo processo tende a innescarsi già dalle primissime esperienze di vita, quando il bambino è molto piccolo.

La sensazione di piacere è allora limitata o annullata e sostituita dal cogente imperativo del dovere: l'idea dell'azione si sostituisce all'agire stesso in una sorta di soggiacente conflittualità fra azione automotivata (desiderosa di esprimersi) e azione indotta dall'ambiente esterno, azione quest'ultima che il soggetto finisce per motivare con ragioni (apparentemente) razionali (più che altro si tratta di razionalizzazioni giustificative di un agire eteromotivato). È difficile che, quando l'azione è diretta dall'ambiente esterno e, di solito, nei tempi dati da volontà e finalità oggettive (il lavoro, il denaro, la riuscita scolastica, il potere, la fama ecc.), essa sia anche l'effetto e la causa (l'una alimentante l'altra) di esperienze piacevoli. Si è educati a questo genere di approccio temporale fin dalla più tenera età, quando i ritmi educativi sono divenuti frenetici e insensibili alle reali predisposizioni soggettive del bambino. Come dice al riguardo Tsuda: «Essere sensibili alla velocità biologica richiede un'intensità di attenzione che in noi è atrofizzata a causa della vita che conduciamo» (Tsuda, 2000, p. 98).

Il ripristino naturale di certe idee ancorate alla *pedagogia dell'educazione lenta* può essere un sano ristabilizzatore del fare prassico-educativo. Si possono ritenere funzionali, in effetti, i quindici principi teorico-pratici dell'educazione lenta elencati e analizzati puntualmente da Francesch (2011, pp. 87 e 88), che qui si possono riportare in sintesi quale vitale monito pedagogico per la costituzione di una rinnovata visione filosofica e concreta dell'educazione: l'educazione è un'attività lenta; le attività educative devono definire il proprio tempo e non viceversa; in educazione meno significa più; l'educazione è un processo qualitativo; il tempo educativo è globale e interrelazionato; la costruzione di un processo educativo deve essere sostenibile; ogni bambino, ogni persona ha bisogno del proprio tempo di apprendimento; ogni apprendimento deve realizzarsi nel momento



giusto; per riuscire a sfruttare meglio il tempo è necessario prioritizzare e definire le finalità dell'educazione; l'educazione richiede tempo senza tempo; bisogna restituire tempo all'infanzia; dobbiamo ripensare il tempo delle relazioni tra adulti e bambini; il tempo degli educatori deve essere ridefinito; la scuola deve educare il tempo; l'educazione lenta fa parte del rinnovamento pedagogico.

In sostanza, quanto rivendica Francesch appare notevolmente sensato e in notevole controtendenza con i tradizionali processi scolastici sottoposti a programmatici e rigorosi ritmi sociali di insegnamento-apprendimento, e invece molto in sintonia con gli assunti attivisti e cognitivisti per cui sono innanzi tutto da rispettare i ritmi soggettivi e qualitativi di apprendimento. Al centro sono posti i tempi esistenziali del bambino (e della persona) e l'intero congegno educativo ruota intorno alle sue prioritarie necessità e modalità di apprendimento; la lentezza diventa indispensabile per "sentire" i ritmi autentici delle persone e permettere loro di sentirli, per decodificare le differenziali spinte biologiche al conoscere, per sintonizzarsi con la realtà "estetica" (sensibile) della classe, con il mondo reale e autentico delle intime e vitali sensazioni dei discenti.

Piuttosto che programmare e organizzare i tempi educativi formalizzati in virtù di un tempo oggettivo, bisognerebbe cominciare a rallentare, ridurre, estendere i processi di apprendimento, a «rallentare il passo, i ritmi, a rivendicare un tempo nel quale possiamo assaporare gli apprendimenti, i progetti», affinché i bambini possano essere bambini «e godere pienamente di tutte le tappe della loro crescita» (Francesch, 2011, p. 89). L'educazione, rallentando e dilatandosi, dovrebbe centrarsi sull'apprendere "in profondità" piuttosto che su un apprendere superficiale e affrettato, variegato ma sconnesso, contratto e intimamente frustrante, concitato, assecondando in questo modo un tipico pensiero occidentale che da secoli ha bandito l'idea di lentezza, favorendo piuttosto la velocità in tutti i suoi processi.

Va chiarito che lentezza qui non significa abulia; l'orientamento competenziale degli apprendimenti è al contrario un processo dinamico, non coincidendo per nulla con il concetto di *routine*: si tratta, invece, di un processo continuo, sempre perfettibile, altamente soggettivo e dilatato, estensibile all'intero percorso di vita, i cui tempi individuali e collettivi non sono programmabili e predeterminabili forzatamente, non essendo di fatto prevedibili. I tempi sono variabili tanto quanto lo sono i tempi individuali e collettivi di apprendimento. Francesch a più riprese fa coincidere il concetto di *dilatazione temporale* con la massimizzazione di un apprezzamento ottimale, funzionale e soprattutto gioioso dell'apprendimento stesso: «L'educazione deve basarsi su un nuovo modo di godere il tempo» (Francesch, 2011, p. 92), mettendo indiscutibilmente l'accento su un processo educativo in grado di formare persone felici e, molto deweyanamente, cittadini di una società democraticamente sana e felice.

In questo egli non sembra perdersi in affermazioni dal sapore neppure troppo utopistico, proponendo sul piano prassico-istituzionale e politico-legislativo effettivi cambiamenti di rotta grazie a un più funzionale ridimensionamento della programmazione dell'educazione formalizzata, da integrarsi, altrettanto funzionalmente, con quella non formale e informale, all'interno di un più allargato e pragmatico *progetto educativo integrato*. Diminuire piuttosto che aggiungere, assaporare piuttosto che affrettarsi inquieta-

mente, dilatare piuttosto che contrarre appaiono le chiavi per una fondamentale revisione dell'intero impianto socioeducativo.

Non sembra viaggiare su un binario troppo diverso da Francesch neppure la proposta pedagogica di Zavalloni (2010), auspicante una «pedagogia della lumaca» in grado di rivalutare e ridimensionare i tempi, solitamente esagitati, dell'apprendimento formale e di offrire strategie didattiche di «rallentamento» (Zavalloni, 2010, p. 23), individuabili nel: perdere tempo a parlare con i propri studenti; ritornare alla cannetta e al pennino per sperimentare l'arte della calligrafia e dare tempo al pensiero di fluire; passeggiare, camminare, muoversi a piedi con tutta la classe per imparare a osservare e scoprire odori, allenando i sensi; disegnare anziché fotocopiare per imparare a elaborare personalmente i contenuti, facendoli diventare propri, e per non reprimere la creatività con quanto possa dirsi la «pedagogia della fotocopia» (Zavalloni, 2010, p. 56); guardare le nuvole nel cielo e guardare fuori dalla finestra; scrivere lettere e cartoline vere, usandole come mezzo artistico; imparare a fischiare a scuola; fare un orto a scuola.

In un periodo storico in cui i rapporti interpersonali sono sempre più spesso regolati da criteri di efficientismo, in cui il consumismo ha ormai influenzato ogni scelta, in cui l'uomo è sempre più immerso in una globalizzata solitudine digitale e avvolto da una bolla algoritmica, in cui, in sostanza, troneggiano l'*homo oeconomicus* (Baker, 2010) e l'*homo numericus* (Cohen, 2023), in cui le nuove tecnologie sono divenute quasi l'unico strumento di comunicazione tra le persone, il tempo stesso sembra aver perduto la sua naturale ciclicità per divenire un *tempo senza attesa* (Zavalloni, 2010, p. 17). Il tempo senza attesa rappresenta l'annullamento della distinzione tra adulti e bambini rispetto alla suddivisione freudiana tra il principio di piacere e quello di realtà: l'adulto, come il bambino, non possiede più la capacità di posticipare una gratificazione immediata per qualcosa di più importante, ma lontana. Quale possibile soluzione, Zavalloni propone un riavvicinamento al *tempo naturale*, grazie al quale è possibile imparare ad attendere, avendo riguardo dell'evoluzione naturale delle cose e dei singoli momenti. Riconquistare la lentezza offerta dal rispetto del tempo naturale può significare riscoprire il valore della sobrietà (Scardicione, 2010, p. 13), mantenere il contatto con il proprio territorio e il dialogo con le persone che lì vivono, da ritenersi validi antidoti al modo di vivere contemporaneo, di cui la scuola è uno specchio fedele.

La pedagogia della lumaca vorrebbe che gli insegnanti abbiano il coraggio di “perdere tempo” per dedicarsi ai propri studenti, per conoscerli meglio e costruire un percorso d'apprendimento condiviso. Sono diverse le strategie adottate, alcune originali, come il recupero dell'arte della calligrafia, la quale permette di valorizzare l'utilizzo dei movimenti fini e l'azione del pensiero il quale, ascoltando le emozioni, compie percorsi non lineari che diventeranno poi espressioni su carta; oppure la predisposizione di orti in piccoli spazi all'interno dei cortili delle scuole, per «imparare a rallentare» (Zavalloni, 2010, p. 115) attraverso l'attesa e il rispetto dei tempi della natura, dalla semina al raccolto.

Sono passaggi ricavati da esperienze concrete che manifestano l'esistenza di un diverso modo di concepire la relazione alunno-insegnante, la didattica e la progettazione stessa della scuola, e che ha trovato voce attraverso un appello rivolto alla scuola (firmato nel 2006 da dirigenti scolastici, insegnanti e allievi della scuola di Barbiana) intitolata-

to *Cambiare la scuola davvero si può* (Zavalloni, 2010, p. 39), dove in realtà si ritrovano tutti i punti riconducibili all'attivismo e alle correlate esperienze scolastico-sperimentali del secolo scorso. Nel documento si auspica la diffusione di una scuola che consenta a ciascuno studente di *imparare ad apprendere* (Zavalloni, 2010, p. 40) un sapere non pre-costituito, ma realizzato attorno a nuclei essenziali da cui possano partire dei percorsi motivati dall'interesse per qualche aspetto della realtà circostante e che non seguano le tradizionali suddivisioni disciplinari e temporali, grazie a un curriculum in cui l'attività laboratoriale consenta un coinvolgimento totale della mente e del corpo e il lavoro di gruppo, e dove i contenuti possano essere attinti da una pluralità di fonti derivanti dall'esperienza diretta, dalle biblioteche e dal ricorso alle nuove tecnologie. In questo modo, la scuola diviene un luogo di «grande avventura» (Zavalloni, 2010, p. 41), in cui vi è il tempo necessario per apprendere attraverso l'errore e il gioco.

### Riferimenti bibliografici

- Arieti S., *Creatività. La sintesi magica*, Roma, Il Pensiero Scientifico, 1979.
- Baker C., *Prefazione*, in G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna, EMI, 2010, pp. 11 e 12.
- Balsekar R.S., *La verità definitiva*, Roma, Ubaldini, 2012.
- Cohen D., *Homo Numericus. La futura civilizzazione*, Roma, Anicia, 2023.
- Dewey J., *Esperienza e educazione* (1938), tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- Doi T., *The Anatomy of Dependence*, Tokyo, Kodansha International, 1973.
- Francesch J.D., *Elogio dell'educazione lenta*, Brescia, La Scuola, 2011.
- Freud S., *Opere*, Torino, Bollati Boringhieri, 1977-1979.
- Fromm E. (1981), *Il linguaggio dimenticato*, Milano, Bompiani, 1981.
- Hodgkinson T., *L'ozio come stile di vita*, Milano, BUR, 2008.
- Hodgkinson T., *Oziando si impara*, Milano, Rizzoli, 2009.
- Korczak J. (2023), *Come amare il bambino*, Milano, Luni, 2023.
- Lowen A., *Il piacere. Un approccio creativo alla vita* (1970), Roma, Astrolabio, 1984.
- Maslow A.H., *Verso una psicologia dell'essere* (1962), Astrolabio, Roma, 1971.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 2017.
- Muraoka T., *Feeling in Japanese Language and Culture: A Semantic and Pragmatic Analysis of Kimochi*, in «Japanese Studies», 16(2), 1996, pp. 175-192.
- Nietzsche F., *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. [Erster Theil.]*, Stuttgart, Reclam, 1994.
- Noguchi H., *Il raffreddore e i suoi benefici*, Milano, Luni, 2025.
- Origo G., *Introduzione*, in *Epicuro. Come essere felici*, Milano, Garzanti, 2014, pp. VII-XXIII.
- Scardaccione E., *A proposito di lentezza e...*, in G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna, EMI, 2010, pp. 13-15.
- Tolle E., *Il potere di Adesso*, Milano, Armenia, 2004.
- Travaglini R., *Motivarsi ad apprendere*, Roma, Aracne, 2014.
- Travaglini R., *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione "naturale" dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*, Pisa, ETS, 2019.

- Travaglini R., *Pedagogia della creatività*, Roma, Aracne, 2020.
- Tsuda I., *Uno* (1978), Milano, Luni, 2000.
- Tsuda I., *Il non-fare* (1973), Luni, Milano. 2003.
- Tsuda I. , *Il dialogo del silenzio* (1979), Milano, Luni, 2006.
- Watts A., *Il significato della libertà. La ricerca della libertà dello spirito nella psicologia moderna e nella saggezza dell'oriente*, Roma, Ubaldini, 1975.
- Watts A., *Psicoterapie orientali e occidentali*, Roma, Ubaldini, 1978.
- Watts A., *Diventa ciò che sei*, Prato, Piano B, 2017.
- Zavalloni G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna, EMI, 2010.