

Sul tempo educante

Torsioni e distorsioni della temporalità formativa post-2020

Giambattista Bufalino, Gabriella D’Aprile, Raffaella C. Strongoli

Abstract – *The current historical and cultural context has accelerated pedagogical reflection on the impact of the pandemic emergency on learning processes, necessitating ongoing adaptation. Based on this premise, this contribution proposes an innovative reflection on one of the structural and foundational aspects of the pedagogical device - temporality in education - through a critical lens that differs from the most traditional educational paradigms. Two unusual cultural elaborations of temporality, Kronos and Kairos, will be presented with the goal of redefining and rethinking the concept of time, which should be promoted authentically, a time "debt" inspired by kairology. Based on these developments, the contribution advances an innovative perspective to reconsider a slow time of educating and learning in nature.*

Riassunto – *La congiuntura storico-culturale attuale ha imposto un’accelerazione alla riflessione pedagogica e didattica sull’impatto che l’emergenza pandemica ha avuto sul terreno dei processi formativi e di apprendimento, chiamati a un continuo adattamento e ripensamento di tempi e spazi dell’educazione. Su tale premessa, questo contributo propone, mediante chiavi critico-interpretative distanti dai più convenzionali paradigmi educativi, una riflessione su uno degli aspetti strutturali e fondativi del dispositivo pedagogico, quello della temporalità in educazione. In maniera precipua, saranno presentate due peculiari elaborazioni culturali della temporalità - Kronos e Kairos - con l’intento di ridefinire e ripensare le coordinate di orientamento di un tempo che possa dirsi autenticamente educativo ed educante, un tempo “debito”, di ispirazione kairologica. Su tali sviluppi, il contributo avanza una prospettiva per configurare un tempo lento dell’educare e dell’apprendere in natura.*

Parole chiave – tempo educante, Kairos, educazione alla lentezza, apprendimento, educazione in natura

Keywords – educating time, Kairos, slow education, learning, education in nature

Giambattista Bufalino, PhD in *Educational Research and Development* (University of Lincoln, UK), è Assegnista di ricerca presso l’Università degli Studi di Catania. Dopo aver condotto attività di ricerca presso diversi atenei europei, svolge ora studi sui temi emergenti della pedagogia interculturale, della leadership educativa e sui rapporti tra Scuola e Università nell’ambito della formazione degli insegnanti e delle professionalità educative. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Pedagogia e leadership educativa* (Roma, Armando, 2020); *Anthropos e Techne: la “battaglia dell’intelligenza” e la prospettiva del pharmakon nella pedagogia di Bernard Stiegler* (in “Education Sciences & Society”, 11(1), 2020).

Gabriella D’Aprile è Professoressa associata di *Pedagogia generale e sociale* presso l’Università degli Studi di Catania. Orienta i propri interessi di ricerca lungo due principali direttrici d’indagine: una di carattere teorico-epistemologico, relativa all’ambito della Pedagogia dell’apprendimento (in chiave bio-pedagogica e ecologico-ambientale) e della Pedagogia interculturale; l’altra, di impianto storico-pedagogico, incentrata su modelli, esperienze, figure della pedagogia attiva e dell’educazione nuova. Tra i suoi volumi più recenti: *Natura Cultura. Paesaggi oltreconfine dell’innovazione educativo-didattica* (Milano, FrancoAngeli, 2018, in coll. con M. Tomarchio, V. La Rosa);

Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière (Pisa, ETS, 2019).

Raffaella C. Strongoli è Ricercatrice di *Didattica e Pedagogia speciale* e docente di “Metodi e tecniche di progettazione, organizzazione e ricerca educativa” presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Catania. Muove i propri interessi di ricerca lungo tre principali direttrici d'indagine legate a modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica, alle esperienze didattiche all'aperto e alle metafore educative connesse ai processi di apprendimento-insegnamento. Tra le sue pubblicazioni: *Ecodidattica. Una proposta di educazione ecologica* (in “Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education”, 14, 3, 2019); *Metafora e pedagogia. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica* (Milano, FrancoAngeli, 2017).

L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. Nello specifico Giambattista Bufalino è autore del primo paragrafo; Gabriella D'Aprile è autrice del secondo paragrafo e Raffaella C. Strongoli del terzo.

1. Quale temporalità formativa nel post 2020?

La stagione culturale attuale ha imposto un'accelerazione alla riflessione pedagogica e didattica sugli stravolgimenti che l'emergenza pandemica ha causato sul terreno dei processi formativi e di apprendimento. Peraltro, l'aumento vertiginoso dei livelli di interdipendenza tra fenomeni e fattori diversi ha prodotto un'espansione pervasiva dei livelli di criticità e problematicità dell'esistente, all'interno di una dimensione planetaria. Il 2020 diviene uno snodo epocale della storia contemporanea e simbolicamente un anno-ponte, un anno-spartiacque. Sarebbe un errore intellettuale derubricare la situazione pandemica attuale a mero incidente critico di percorso dal momento che questo tempo sollecita un continuo ripensamento della collocazione stessa dell'essere umano nel mondo e dei saperi che ha costruito per orientarsi in esso. Diviene necessario un approfondimento problematico che riguarda lo statuto dei saperi, la loro fruibilità, le pratiche di insegnamento, la consistenza della relazione educativa all'interno di mutati tempi e spazi, al fine di immaginare e praticare nuove strategie pedagogiche, didattiche e organizzative. In particolare, l'emergenza attuale ha modificato i cursori più stabilizzati di alcune elaborazioni culturali che in questi ultimi anni hanno conteso il campo dei processi formativi e d'istruzione: si tratta dei principi propri dell'anima industriale e neoliberale che si caratterizza per teorizzare a livello filosofico il pensiero debole, l'individualismo utilitaristico, l'esaltazione delle razionalità tecnologica, assunta a modello unico di organizzazione della vita sociale e culturale.

In tale scenario, la nozione di temporalità e del tempo che inerisce alla struttura dell'educazione è divenuta categoria emergente per l'analisi e la comprensione delle teorie e pratiche educative. Se prendiamo in considerazione le più recenti politiche educative e scolastiche contemporanee, assistiamo all'ingresso di un nuovo ordine di razionalità sulla base delle tendenze globalizzanti e neoliberali, che conduce l'“educativo” a forme significativamente diverse rispetto a quelle consuete. In tale direzione, il tempo assume senso in rapporto all'“esito” più che al

percorso, mentre gli universi umani dell'intimità e dell'aspirazione lasciano spazio ai perimetri del finito, dell'ostensibile e dell'efficace¹.

Tuttavia, la pedagogia contemporanea ha elaborato una concezione teorico-prassica del tempo non riconducibile a quelle convenzionali di natura esclusivamente cronologica adottate invariabilmente in ogni dimensione dell'agire umano e scaturite dal paradigma logico-razionale della causalità e delle misurazioni *a quo* e *ad quem*. Il tempo non può intendersi come traiettoria lineare, costante e uniforme. Una visione lineare e unidimensionale del tempo porterebbe a considerarlo alla stregua di una *variabile* esterna alla stessa soggettività: in altre parole, il tempo si svolgerebbe e si dispiegherebbe a prescindere dall'*umano* che possa interferire o significare questo svolgimento².

La riflessione pedagogica reclama una diversa visione formativa del tempo, da difendere, da valorizzare e da ri-leggere in modo critico, a fronte di sempre più distinte tendenze che presentano soluzioni semplicistiche e un insieme di comportamenti, riproducibili e standardizzati, funzionali a una più efficiente e produttiva gestione del tempo.

Proprio in questa direzione, la finalità di questo contributo è quella di promuovere, mediante chiavi interpretative distanti dai più convenzionali e recenti paradigmi educativi, una riflessione su uno degli aspetti strutturali del dispositivo pedagogico: quello del tempo e dei tempi in educazione. In particolare, saranno valorizzate due precipue elaborazioni culturali e di significato che riteniamo necessarie per rilanciare nuovi significati nel quadro della ricerca educativa contemporanea. Attingendo paradigmaticamente alla mitologia greca, presentiamo due possibilità di comprensione del tempo che rendono evidente in maniera fondativa la sua duplice natura di *Kronos* (tempo-durata, tempo-finito) e *Kairos* (tempo vissuto)³.

Kronos, il più giovane dei Titani, era descritto dalla mitologia come un mostro titanico che divorava i figli appena nati per timore che gli stessi lo privassero del potere. Questo comportamento ritrae la caratteristica di un tempo distruttivo, che divora ciò che egli stesso genera⁴.

È dalla parola greca *Kronos* che deriva cronometro, cronologico, tutti significati che rivelano una versione di un tempo incalzante, che si controlla, che finisce, che distrugge. *Kronos* rappresenta il tempo che tutti conosciamo il passato superato dal presente, il presente che sarà superato dal futuro. Il tempo come *Kronos* diviene uno sforzo quantitativo di "spazializzazione": è reso divisibile e può essere segmentato in unità distinte (secondi, minuti, ore, ecc.) che possono essere misurate e considerate in maniera unidimensionale⁵. Così inteso, il tempo, ridotto a misura, riduce l'esistenza umana al mercificabile, al calcolabile, all'efficienza e all'efficacia. In tale direzione, le filosofie gestionali-educative attuali sembrano legittimare il raggiungimento di standard specifici in tempi prestabiliti, nonché l'investimento del "tempo" in azioni e pratiche la

¹ Cfr. C. Scurati (a cura di), *Professionalità formativa per dirigere*, Brescia, La Scuola, 2002.

² Cfr. M. Decuyper, P. Vanden-Broeck, *Time and educational (re-)forms—Inquiring the temporal dimension of education*, in "Educational Philosophy and Theory", 52(6), 2020, pp. 602-612.

³ Cfr. M. Papastephanou, *Philosophy, kairosophy and the lesson of time*, in "Educational Philosophy and Theory", 46(7), 2014, pp.718-734.

⁴ Cfr. G. D'Aprile, *Poetica del tempo educativo*, in "Pedagogia Oggi", 16(2), 2018, pp. 355-368.

⁵ Cfr. H. Bergson, *Duration and simultaneity*, Manchester, Clinamen, 1999; B. Lingard, G. Thompson, *Doing time in the sociology of education*, in "British Journal of Sociology of Education", 38(1), 2017, pp. 1-12.

cui efficacia deve essere visibile e facilmente riscontrabile. Il modello antropologico che aderisce a queste tendenze è quello del *homo economicus* che ottimizza i tempi e i cui sforzi sono finalizzati al “calcolo” costi-benefici, cioè legati alla economicità del risultato da ottenere in tempi brevi. *Kronos* è un tempo che non lascia spazio all’auto-riflessione critica, alla pausa, al silenzio, alla scelta consapevole e libera, alla discussione e al dialogo. L’enfasi posta sul *Kronos*, la sua relazione con la performatività, ha come fine quello di rendere un soggetto produttivo all’interno di un mondo competitivo, impegnato ad acquisire competenze, innalzare standard di produttività e migliorare le performance. Il tempo non “usato” e “investito” per questi fini viene considerato sprecato.

Il tempo-finito e il tempo-durata presentano ritmi di vita sempre più accelerati che sono strettamente associati ai progressi tecnologici, e, in particolare, ai processi di digitalizzazione e di “temporalità digitale”⁶. La tecnologia, in tal senso, modella e trasforma i tempi dell’educazione e gli stessi processi di apprendimento che diventano sempre più veloci ed efficienti⁷. Anzi, l’accelerazione e la velocità dell’innovazione tecnologica sembrano interrompere gli stessi processi di apprendimento e di attenzione⁸. Alla stessa stregua di *Kronos* che divorava ciò da lui creato, le tecnologie digitali, *tecnè* moderne, corrono talvolta il rischio di distruggere i processi educativi, di trasmissione generazionale e di formazione dell’intelligenza. Il tempo che incalza, produttivamente speso, conduce a processi di iper-attenzione – che viene definita da Hayles⁹ una vera e propria “mutazione generazionale” – caratterizzata da una ricerca di un sempre elevato livello di stimolazione. In tale direzione, Stiegler individua nelle tecnologie digitali la causa di un cambiamento negli stili cognitivi. Nell’iper-attenzione, che salta continuamente da un oggetto all’altro, che fa zapping, “vi è una molteplicità di compiti nella misura in cui esiste una molteplicità di flussi canali, vale a dire di canali e di industrie di programmi che, come squali, si disputano l’attenzione”¹⁰. Se la cultura della carta stampata richiedeva un “tempo lento”¹¹ e uno spazio privato per favorire la contemplazione e l’elaborazione personale, il digitale con le sue tecnologiche vive principalmente un “tempo veloce”, caratterizzato dall’immediatezza delle risposte e dei feedback in uno spazio virtuale universale. Difatti, il problema paralizzante consiste nel fatto che le industrie culturali digitali – mediante i media digitali – possano distruggere l’attenzione, sia in quanto facoltà psichica di concentrazione su di un oggetto dell’attenzione, sia in quanto facoltà sociale, che consente la costruzione di una società fondata sui saperi – declinati da Stiegler in *savoir faire*, *savoir vivre* and *savoir théorique*. “Il processo anamnastico è quindi

⁶ Cfr. P. Sheail, *Temporal flexibility in the digital university: Full-time, part-time, flexitime*, in “Distance Education”, 39(4), 2018, pp. 462–479.

⁷ Cfr. C. A. Bonfield, M. Salter, A. Longmuir, M. Benson, C. Adachi, *Transformation or evolution? Education 4.0, teaching and learning in the digital age*, in “Higher Education Pedagogies”, 5(1), 2020, pp. 223-246.

⁸ Cfr. B. Stiegler, *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2014.

⁹ Cfr. N. K. Hayles, *Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes*, in “Profession”, 13, 2007, pp. 187-199.

¹⁰ Cfr. B. Stiegler, *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, cit., p. 150.

¹¹ Cfr. T. H. Eriksen, *Tyranny of the moment: fast and slow time in the information age*, Londra, Pluto Press, 2001.

cortocircuitato e ciò porta, apparentemente in maniera inevitabile, alla distruzione *dell'après-coup* e all'eliminazione del ritardo, senza il quale non può esserci un tempo per riflettere¹².

Con riferimento alle implicazioni didattiche e formative, la concezione di un tempo misurabile ed utilizzabile è riconducibile a un discorso educativo neoliberale basato su criteri di performance e controllo, sull'efficienza dei sistemi educativi, un paradigma attualmente dominante in educazione¹³. La standardizzazione e la sincronizzazione dei diversi sistemi educativi e didattici, inoltre, insieme alla "reificazione del tempo" e all'importanza "di utilizzare e gestire il tempo in un modo obiettivamente efficiente"¹⁴ dispiegano una temporalità depersonalizzante e alienante che, di fatto, finisce per eclissare la diversità di forme "umane" in cui si danno educazione e scuola.

Di qui l'importanza di uno sguardo pedagogico critico capace di ri-attivare all'interno di una cultura sottoposta a continue trasformazioni e a nuovi linguaggi, una certa qualità dell'esperienza del tempo che continua ad essere un fattore decisivo e dirimente per la relazione educativa.

2. Kairos. Elogio del tempo opportuno e propizio in educazione

L'azione semplificatrice, categorizzante e riduttiva, del già richiamato *Kronos*, di un tempo meccanico e lineare, in rapsodica accelerazione, trascura le soggettività, ignora il senso più profondo del cammino esperienziale di ciascuno, non considera la profondità del "tempo interno", che è chiave d'accesso ad una superiore caratterizzazione identitaria. Per comprendere la processualità del fenomeno educativo occorre far riferimento alla dimensione di un tempo non inteso come costruito quantitativo, ipostatizzato e privo di referente umano, ma come forma di temporalità che si lega all'autocoscienza soggettiva, ad un tempo vissuto, "promesso ad una forma"¹⁵ autenticamente umana. Il tempo dell'educare e dell'apprendere è estraneo all'universalità meccanicistica poiché si staglia anzitutto sullo sfondo del tempo esperienziale e segue il "ritmo" della vita del soggetto¹⁶. Un tempo non razionale, ma personale, imprevedibile e mutevole.

In tale ottica, una parola che è possibile accogliere nella ricchezza semantica e concettuale dell'antica lingua greca, rimanda, nelle multiformi sfaccettature ermeneutiche, ad una precisa dimensione temporale: quella del *Kairos*¹⁷.

¹² Cfr. B. Stiegler, *States of shock: Stupidity and knowledge in the twenty-first century*, Cambridge, Politi, 2015.

¹³ Cfr. J., Vlieghe, P. Zamojski, *The event, the messianic and the affirmation of life. A post-critical perspective on education with Agamben and Badiou*. In "Policy Futures in Education", 15(7-8), 2017, pp. 849-860; V. D'Agnesse, *Time and temporality in education and schooling*, in "Civitas", 9(2), 2020 [Symposium];

¹⁴ J. Walker, *Time as the fourth dimension in the globalization of higher education*, in "The Journal of Higher Education", 80(5), 2009, p. 484.

¹⁵ Cfr. R. Fadda, *Promessi ad una forma*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

¹⁶ Cfr. É. J. Dalcroze, *Ritmo, Musica, Educazione*, Milano, Hoepli, 1925.

¹⁷ Sulle concezioni del tempo e sulla loro rappresentazione nel mondo classico riferita alle tre dimensioni temporali *Aion*, *Chronos*, *Kairòs*, A. Zaccaria Ruggiu, *Le forme del tempo. Aion Chronos Kairos*, Padova, Il poligrafo, 2006.

Una suggestiva statua bronzea, prodotta nel IV secolo a. C. dal genio artistico dello scultore greco Lisippo di Sicione, può far cogliere il costruito temporale in una forma personificata¹⁸. Il bassorilievo raffigura un giovinetto nudo, con le ali ai piedi, con in mano una bilancia basculante posta in equilibrio su un rasoio a forma di mezzaluna. Il giovane ha la nuca rasata e solo un lungo ciuffo scende su un lato del viso. Il significato allegorico del famoso bronzo lisippeo è particolarmente suggestivo: il giovane fanciullo è colto nell'attimo del movimento, a indicarne la sfuggevolezza e l'inafferrabilità. Le sue ali stanno a puntualizzare che l'occasione passa accanto fuggacemente; il ciuffo sul fianco indica che bisogna afferrarla al balzo quando si presenta poiché, perduto l'istante, diventa inattingibile. L'equilibrio precario "sulla lama del rasoio" esprime la fugacità del "momento passeggero", attimo dell'autodeterminazione. Il simbolo della bilancia è in rapporto con la simmetria, con il momento culminante in cui si definisce l'equilibrio, che si posa solo per un istante e che richiede di essere colto nell'istantaneità dell'accadere: una volta andato via, non può essere ri-catturato e con esso è perduta l'occasione di cambiamento che porta con sé.

Fin da Esiodo la letteratura e la tradizione classica hanno esaltato le virtù e la potenza del *Kairos* come "momento supremo" e "giusta misura"¹⁹. Anche Aristotele nell'*Etica Nicomachea* tematizza la figura di *Kairos* nei termini di "momento opportuno"²⁰, arbitro del successo delle azioni umane. Solo l'uomo dotato di sagacia e di saggezza è in grado di cogliere il momento propizio, che è di per sé fugace, imprevedibile e non offre altra possibilità di essere afferrato se non nell'istante in cui si manifesta il momento decisivo, attimo supremo in cui tutti i rivolgimenti sono possibili, l'*occasio*²¹ tanto attesa che non lascia spazio a nessuna possibile esitazione. La direttrice temporale entro cui si intende promuove qualsiasi cambiamento in educazione non è quella della tirannia dell'urgenza, dell'immanente necessità, dell'emergenza, dello scorrere deterministico, ma è quella del tempo *debito*²², punto di intersezione tra realtà esistenziale e progetto. Il tempo dell'educare e il tempo dell'apprendere non trovano riferimento e legittimazione nell'universalità temporale convenzionale, anonima e impersonale. Il tempo dell'educazione è il tempo-istante dell'evento, tempo qualitativo del vivere e dell'esperire²³. Educare e apprendere sono quei processi umani per i quali "bisogna perder tempo", accogliendo l'invito di Rousseau²⁴, ponendo in valore ogni autentica e irriducibile singolarità umana. Solo lungo una direttrice tem-

¹⁸ Cfr. P. Moreno, *Lisippo*, Bari, Dedalo, 1974.

¹⁹ Cfr. D. Levi, *Il Kairos attraverso la letteratura greca*, in "Rendiconti della Reale Accademia Nazionale dei Lincei. Classe di Scienze morali", XXXII, 1923, pp. 260-281.

²⁰ Aristotele parla del *καίρός* a proposito dei pitagorici nella *Metafisica* (I, 985b, 30) e soprattutto nell'*Etica Nicomachea* EN (I, 6, 1096a 27): il *καίρός* è il bene predicato secondo il tempo. È il bene del tempo (EN, II, 2, 1104a 9): "ciò che è opportuno nella determinata circostanza" (EN, III, 1110a14).

²¹ Cfr. S. Mattiacci, *Da 'Kairos' a 'Occasio': un percorso tra letteratura e iconografia*, in L. Cristante, S. Ravalico (a cura di), *Il calamo della memoria. Riuso di testi e mestiere letterario nella tarda antichità. IV*, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, 2011, pp. 127-154.

²² Cfr. G. Marramao, *Kairós. Apologia del tempo debito*, Roma Bari, Laterza, 1992.

²³ Cfr. M. Merleau-ponty, *Il visibile e l'invisibile*, Milano, Bompiani, 1969.

²⁴ Cfr. J.J. Rousseau, *Emile ou De l'éducation*, Paris, La Haye, 1762; trad. it., *Emilio o dell'educazione*, Roma, Armando Editore, 1989.

porale *kairologica* è possibile sostenere le capacità progettuali del soggetto, sostenerlo nel cambiamento, nel percorso di crescita evolutiva. Il tempo dell'educazione deve essere dilatato nel vissuto soggettivo, consentendo l'azione *opportuna*, nel contesto, in situazione, nella complessità del reale, ampliando le prospettive dell'esistenza.

Cogliere il senso del tempo *kairologico* è una questione chiave, per le potenzialità del nuovo, per la pienezza del tempo che porta frutto. È il *tempo-apertura*, foriero di opportunità.

Ecco, allora, che da un punto di vista pedagogico il mito di *Kairos* può essere accolto come suggestione per riconsiderare alcune posture esistenziali che spesso inconsapevolmente impediscono di scorgere i momenti topici arricchenti, seppur inizialmente invisibili.

L'immagine di *Kairos* evoca il tempo dell'agire in modo consapevole, al fine di carpire il momento propizio, e diventa, in tal senso, anche metafora del momento generativo di cambiamento. Secondo Aristotele "L'esistenza del tempo [...] non è [...] possibile senza quella del cambiamento; quando, infatti, noi non mutiamo nulla entro il nostro animo o non avvertiamo di mutare nulla, ci pare che il tempo non sia trascorso affatto"²⁵. L'uomo è il solo tra gli esseri viventi che si avvede del tempo, che ne ha consapevolezza; il tempo è strettamente legato all'avvertimento della coscienza che si forma ed evolve.

Oggi nella società dell'immediato e dell'effimero, abitata da un tempo "senza tempo", "vaporizzato", si ha consapevolezza del proprio "tempo interno"?

In un mondo scandito da lassi temporali sempre più compressi, che si riverberano in frammenti biografici "rapsodici", costantemente *in fuga*, nel teatro quotidiano di un balletto cadenzato dal ritmo di un ordigno meccanico, spesso la vita dell'uomo tras-corre, nel vuoto d'esperienza esistenziale.

Ma se è vero che è proprio nel tempo di crisi, nel *caos*, che si può generare un cambiamento, una *stella danzante*, parafrasando Nietzsche, allora abbiamo la possibilità di reagire. Ecco allora che l'immagine del *Kairos* incita il soggetto all'assunzione di una responsabilità etica. Dobbiamo fermarci, per ridare significato al nostro tempo vissuto.

Solo così possiamo recuperare il tempo della cura di noi stessi e degli altri; per nutrire con pienezza la trama autentica del nostro tempo, spiegamento di un disegno umano: tempo della memoria e del progetto, ricordo del passato e anticipazione del futuro. Quel tempo che crea *storia*, quel tempo che si fa "evento" nell'epifania degli accadimenti squisitamente umani.

Kairos: ecco il tempo che dà forma al nostro esistere, che conduce alla scoperta dell'irripetibilità del senso di un accadere, quadrante temporale che ci viene offerto in dono per la ricerca di un possibile che ha valore, di un "non ancora" che può divenire e dunque può esistere.

In tale ottica, l'"orologio profondo" dell'uomo che scandisce il suo tempo è proprio la cura: "darsi forma e dare forma al tempo del proprio esistere [...] è riuscire a passare dal semplice patirlo, dal mero trascorrerlo, al viverlo pienamente e consapevolmente, dando ad esso senso"²⁶.

²⁵ Cfr. Aristotele, *Fisica* (testo greco a fronte. Saggio introduttivo, traduzione, note e apparati di L. Ruggiu), Milano, Rusconi, 1995, p. 219.

²⁶ R. Fadda, *Promessi ad una forma*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 114.

Il tempo della cura esige la prontezza della *presenza*²⁷ per dare pieno significato a tutte quelle azioni e vissuti umani, a quelle circostanze che si sono verificate per un preciso scopo, per intessere in profondità la trama della vita. È questa forma di temporalità ad essere essenziale alla persona umana, come criteri di scelta, come guida nell'agire. *Kairos* è il tempo del prendere atto della propria *circum-stantia*²⁸ per realizzare lo *skopòs*, struttura squisitamente umana della decisione. Capacità di motivazione, scelta, decisione che l'educazione deve rendere consapevole.

Questa particolare prospettiva, attraverso cui considerare il tempo, è ricca di spunti per la riflessione pedagogica e didattica, poiché richiama l'attenzione sul "come" il tempo venga concepito e contestualizzato. La questione cruciale diviene, allora, quella di centrare l'attenzione sul *sentire il tempo*, per cogliere il ritmo profondo che accompagna ogni vissuto individuale. Ecco il tempo in *dono*, la più alta forma di cura, come ci ricorda Seneca nelle *Lettere a Lucilio*²⁹; proprio perché dare tempo agli altri è donare ciò che è essenziale³⁰. L'invito è quello di prendere in dono il tempo facendo sì che si tratti di *tempo di cura*³¹. Ecco il *tempo lento* che lascia germogliare i semi del cambiamento. Ecco il potere trasformativo del "tempo educante"³², un foro nel quadrante temporale che permette di conquistare una *profondità di campo*³³, in contesti formativi e scolastici.

3. Il tempo lento di un'educazione in natura

Sulla scorta delle riflessioni condotte sin qui, diventa evidente come la ricerca pedagogica ed educativa non possano rinunciare all'adozione di forme di temporalizzazione in grado di accogliere la lezione che proviene dal tempo come *Kairos*.

A questa considerazione del tempo educativo ed educante come tempo "debito", si aggiunge la necessità di declinare e intendere la categoria del tempo come una vera e propria variabile didattica del contesto educativo e scolastico. Il tempo dell'educazione, insieme allo spazio e in connessione con esso, può avere forme molto diverse. All'interno della scuola esiste, infatti, una pluralità di *tempi*: quantitativi, rispetto al tempo calendarizzato dei giorni "di scuola" e al tempo del curriculum, e qualitativi, rispetto ai tempi della relazione e del nesso apprendimento e insegnamento. Il tempo calendarizzato consiste nella durata di erogazione dei servizi, che può essere giornaliera, settimanale, mensile o annuale. Il tempo del curriculum, invece, riguarda la quantità di ore stabilite dalla normativa nelle quali si svolgono le attività didattiche in senso

²⁷ Cfr. U. Perone, *Il presente possibile*, Napoli, Guida, 2005.

²⁸ Cfr. Ortega J. y Gasset, *Meditazioni del Chisciotte*, Napoli, Guida, 1986.

²⁹ Cfr. L. A. Seneca, *Lettere a Lucilio*, Milano, BUR Biblioteca Univ. Rizzoli, 1993.

³⁰ Cfr. L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Paravia-Bruno Mondadori, 2006.

³¹ Cfr. R. Fadda, *Il paradigma della cura. Ontologia, antropologia, etica*, in V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Bologna, CLUEB, 2006, pp. 17-58.

³² Cfr. R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Milano, Unicopli, 1986.

³³ F. Cappa, *Temporalità e ritmicità nell'esperienza formativa*, in "Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education", 20(2), 2017, pp. 189-202.

stretto quali lezioni, esercitazioni, ricerche, verifiche. Oltre a queste forme di temporalità, quantitative e misurabili, nella pratica didattica esistono e agiscono altri *tempi* in grado di definire la qualità dell'esperienza scolastica, cioè i tempi dell'apprendimento e quelli dell'insegnamento, che hanno quali *focus* privilegiati di riflessione e di azione la relazione educativa e il suo svolgersi.

A dispetto di una tale complessa ramificazione della questione temporale, tuttavia la pratica didattica quotidiana è spesso affannata nella rincorsa di un tempo che semplicemente "si perde" o che, addirittura, "non si può perdere". La configurazione dei *tempi* scolastici che conosciamo oggi si iscrive in una logica economicista di ottimizzazione della variabile tempo in termini di costi/benefici e ha quale principale conseguenza la tendenza a marginalizzare tutte le attività che non sono ritenute "utili" perché non hanno esiti misurabili e valutabili in termini di acquisizione di nozioni. Questa concezione *funzionale* della categoria temporale conduce alla messa in pratica di azioni educative che rischiano di non avere profondità riflessiva, agite in fretta allo scopo di restituire "prodotti" efficienti ed efficaci, che rispondano a parametri pensati per un soggetto educativo universale, che non ha elementi peculiari sia individuali e sia legati a categorie dello spazio e del tempo "in" situazione.

In questo scenario i dibattiti sul tempo scolastico si attestano e si concludono molto spesso sui meri elementi quantitativi. Così inteso il tempo quantitativo della scuola è il tempo dell'omogeneità: spezzettato in moduli, cluster, unità, progetti, che esasperano le divisioni disciplinari e impediscono una comprensione complessa e stratificata del sapere³⁴. Questo tempo didattico è un tempo nel quale ogni momento è uguale al precedente e la logica divisiva diventa strumento di reificazione di un modello ispirato alla velocità. I ritmi che rispondono soltanto al criterio della velocità non tengono conto delle peculiarità individuali, dei soggetti più deboli o semplicemente con tempi diversi, finendo così per escluderli da questa corsa alla *produzione*. Una concezione del tempo pensata per un soggetto ideale, che non contempla diversità e differenze, e pertanto si iscrive dentro coordinate di un "tempo coloniale"³⁵.

Nonostante storicamente la scuola sia nata in un momento storico in cui le società e le culture hanno scelto di ritagliare tempi e spazi per l'istruzione, facendo diventare progressivamente l'istruzione un diritto universale, ciò ha determinato il paradosso per cui l'odierna società della conoscenza ha democratizzato l'accesso alla scolarizzazione e, parallelamente, ha attivato meccanismi selettivi nei quali soltanto chi va veloce viene premiato. I tempi di apprendimento individuali non sono considerati perché si dà importanza soltanto al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento sempre più pieni di *contenuti* e sempre più legati a procedure "intensive". Nell'educazione delle alunne e degli alunni avviene la stessa cosa che avviene per le colture "intensive"; in queste colture non ci sono spazi e tempi per la rigenerazione fisiologica del terreno, per il "maggese", per il riposo di un terreno necessario a restituirgli la fertilità che gli è

³⁴ Cfr. E. Morin, *La Méthode. La Nature de la Nature*, Paris, Seuil, 1977; trad. it., *Il Metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli Editore, 1983.

³⁵ Cfr. J.D. Francesh, *Elogio de la educación lenta*, Barcelona, Graó, 2009; trad. it., *Elogio dell'educazione lenta*, Brescia, La Scuola, 2011.

propria perché lo scopo è che il terreno produca moltissimo e sempre, a prescindere dalla stagionalità³⁶.

Percorrendo le suggestioni tracciate da questa metafora agreste, è possibile avanzare una proposta educativa di un tempo educativo lento dentro spazi educativi in grado di consentirlo e promuoverlo poiché il tempo ha segnato il passato della scuola e segnerà anche il suo futuro, come afferma uno dei principali interpreti del movimento internazionale dell'educazione lenta, Joan Domènech Francesch³⁷. Una scuola della lentezza è una scuola che dà tempo e spazio al processo di apprendimento.

Il movimento dell'educazione lenta nasce proprio dall'esigenza di ripensare i tempi educativi per renderli più adatti ai tempi di apprendimento dei singoli soggetti. Il manifesto fondativo è considerato l'articolo del 2002 di Maurice Holt, cui hanno fatto seguito i lavori di Honoré³⁸ e del già citato Domènech Francesch, che si occupa di individuare e definire i 15 principi per un'educazione lenta avanzando ben 50 proposte per la decelerazione del tempo. Senza entrare nel merito dei principi individuati da Francesch, per approfondire i quali si rimanda al suo lavoro, ai fini della nostra trattazione ci limitiamo a concentrare l'attenzione sulla rilevanza dei principi 2, 4 e 8 che affermano: "Le attività educative devono definire il proprio tempo e non viceversa [...], L'educazione è un processo qualitativo [...], Ogni apprendimento deve realizzarsi nel momento giusto"³⁹.

Nella "giustizia" di questo tempo è possibile collocare proprio il tempo "debito" del *Kairos* e, inoltre, seguendo una logica di rispecchiamento tra tempo e spazio dell'educazione⁴⁰, il tempo dell'educazione per essere tale richiede di essere dilatato in uno spazio autenticamente educativo. La prospettiva costruttivista considera oggi lo spazio educativo un elemento centrale del processo didattico che assume i caratteri di un *ambiente di apprendimento*⁴¹. Per essere definito *ambiente di apprendimento* un contesto educativo deve avere natura flessibile e polimorfa⁴², pertanto non deve necessariamente possedere un'alta concentrazione di tecnologie per l'istruzione, a dispetto dei trend più diffusi della ricerca educativa sul tema⁴³. L'ambiente di apprendimento deve avere natura: individuale, per consentire ad ogni studente di attivare i propri processi di costruzione di conoscenza; di gruppo, per favorire scambi e forme di collabora-

³⁶ R.C. Strongoli, *Metafora e Pedagogia. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

³⁷ Cfr. J.D. Francesch, *Elogio dell'educazione lenta*, Brescia, cit.

³⁸ Cfr. C. Honoré, *Elogio de la lentitud*, Barcelona: RBA, 2005; Trad. it., *E vinse la tartaruga*, Milano, BUR, Rizzoli, 2008.

³⁹ Cfr. J.D. Francesch, *Elogio dell'educazione lenta*, cit, pp. 87-88.

⁴⁰ Cfr. S. Bocconi, P. Kampylis, Y. Punie, *Innovating Teaching and Learning Practices: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*, in "E-Learning Papers Special Edition", 2013, pp.8-20.

⁴¹ Cfr. OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, Firts Results from TALIS, Paris, OECD Publishing, 2009; OECD, *Innovative Learning Environments*, Paris, OECD Publishing, 2013.

⁴² Cfr. European Commission - DG Education and Culture, *Study on innovative learning environments in school education - Final report*, Brussels, 2004.

⁴³ Cfr. D. Laurillard, P. Charlton, B. Craft, D. Dimakopoulos, D. Ljubojevic, G. Magoulas, G. Marramao, *Kairós. Apologia del tempo debito*, Roma-Bari, Laterza, 1992.

zione attraverso l'uso di tecniche didattiche adatte ai soggetti; di esplorazione al fine di innescare il circuito osservazione-sperimentazione-manipolazione della conoscenza dentro e fuori il *confine* dell'aula⁴⁴. È chiaro che un ambiente di apprendimento così inteso richiede che si presti attenzione ai ritmi individuali e deve adattarsi alle attività proposte che non devono essere interrotte bruscamente perché "suona l'ora".

Nel contesto italiano, tra le voci più rilevanti sul tema si collocano Cesare Scurati⁴⁵, che sottolinea l'importanza di una pedagogia "slow", e Gianfranco Zavalloni⁴⁶ che mette a punto la nota *Pedagogia della lumaca* chiarendo come l'attesa sia un principio pedagogico essenziale. È nell'attesa che si impara a guardare con attenzione, a riflettere sulle molteplici possibilità di soluzione di un problema; nel tempo dilatato della riflessione si possono condurre ipotesi e vagliare possibili alternative. In un tempo disteso, che consente la riflessione, ad essere valorizzato è lo stile cognitivo del singolo, non c'è spazio soltanto per l'intelligenza logico-matematica⁴⁷.

È opportuno precisare che quello che si vuole avanzare in questa sede non è una sorta di naturalismo ingenuo, di ritorno alle origini; la nostra proposta è una progettazione di pratiche didattiche ecologiche in senso ampio, riferite allo spazio, che deve assumere le caratteristiche di un ambiente di apprendimento, e al tempo che per essere definito *educante* deve prevedere forme di misurazione che siano qualitative e non quantitative. Rallentare non vuol dire rifiutare il progresso, bensì significa riprendersi quel "giusto" tempo che Francesch individua tra i suoi principi⁴⁸.

Il tempo lento è un tempo che è in grado di essere davvero educante perché consente il realizzarsi di esperienze educative secondo la lezione di John Dewey⁴⁹; cioè consente alle esperienze di attivare il *continuum sperimentale* nel quale l'esperienza precedente fa da ponte e da traino per un'altra esperienza, la quale non è semplicemente successiva, secondo una logica di un tempo lineare, ma è un'esperienza *ulteriore*, cioè più articolata e avanzata perché si staglia sul portato educativo dell'esperienza pregressa.

Progettare un'azione educativa dentro un uso flessibile dei tempi di insegnamento e apprendimento significa, allora, seguire il ritmo che ogni apprendimento richiede, rispettandolo, valutandolo e potenziandolo⁵⁰. La sempre più vasta ricerca scientifica sul potenziale educativo

⁴⁴ Cfr. M. Tomarchio, G. D'Aprile, V. La Rosa, *Natura cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

⁴⁵ Cfr. C. Scurati, *Lanci d'attenzione: elettricità e lentezza*, in "Scuola e Didattica", 15/11/2010, La Scuola, Brescia, 2010.

⁴⁶ Cfr. G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna, EMI, 2012.

⁴⁷ Cfr. H. Gardner, *Intelligence Reframed*, New York, Basic Book, 1996; Id. *Frames of Mind. The theory of Multiple Intelligence*, New York, Basic Books, 1983.

⁴⁸ Cfr. J.D. Francesch, *Elogio dell'educazione lenta*, cit.

⁴⁹ Cfr. J. Dewey, *Experience and Education*, New York, Kappa Delta Pi, 1938; Trad.it. *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.

⁵⁰ Cfr. J. Scheerens, *Effectiveness of Time Investments in Education. Insights from a Review and Meta-Analysis*, Springer, 2014.

di un'esperienza educativa in natura consente di guardare in modo nuovo al rapporto tra processi formativi, spazi e tempi educativi andando verso una destrutturazione dell'educazione e della didattica in aula⁵¹.

Le attività didattiche condotte negli ambienti di apprendimento all'aperto sono dotate di un corredo di caratteristiche e ricorrenze peculiari capaci di produrre le condizioni di apprendimento di cui abbiamo scritto sin qui. Queste caratteristiche sono: attivazione di canali comunicativi e conoscitivi legati alla corporeità; promozione di forme di apprendimento sociale; uso di contesti autentici; uso di strategie didattiche e valutative di esperienze formative dirette e situate; approcci metodologici esperienziali e cooperativi; uso del corpo come mediatore e costruttore del processo di apprendimento grazie alla stimolazione polisensoriale e multidimensionale; aumento delle capacità di *problem solving* di fronte a situazioni non mediate e ad eventi inaspettati; promozione di abilità sociali e relazionali; partecipazione attiva alle azioni di un gruppo con la condivisione di scelte e responsabilità; sviluppo di abilità manuali; sviluppo del pensiero logico-interdipendente in senso circolare⁵².

Sulla base delle riflessioni condotte sino a qui, è possibile affermare che le esperienze didattiche all'aperto possano essere uno dei modi per accogliere le istanze di un tempo educativo lento perché esse sono in grado di sollecitare: l'attesa, attraverso l'osservazione della crescita delle piante o la piantumazione delle stesse⁵³; la conoscenza e la relativa acquisizione di tempi e ritmi tipici dei cicli vitali, il cui differente ritmo di crescita e di sviluppo rispetto al tempo "umano" è considerata la principale difficoltà che incontra l'umanità nel riconoscimento di una forma di intelligenza del mondo vegetale che porta al suo sfruttamento sconsiderato⁵⁴; lo sviluppo di intelligenza ecologica, secondo la definizione di Daniel Goleman, cioè stratificata e complessa, che rifiuta la monoliticità dell'intelligenza logico-lineare e del suo relativo modo di rappresentare la conoscenza; sviluppo di capacità di azione e riflessione sulle attività educative secondo i tempi di realizzazione di ognuno⁵⁵; attivazione del circuito progetto-azione-riflessione tipico degli ambienti di apprendimento costruttivisti⁵⁶.

È chiaro che quello avanzato in questa sede è un modello di progettazione educativa che richiede più ampi e articolati spazi di trattazione, tuttavia, riteniamo che la nostra proposta possa

⁵¹ Cfr. R. Moore, *Compact Nature: the Role of Playing and Learning Gardens on Children's Live*, in "Journal of Therapeutic Horticulture", 8, 1996, pp. 72-82; M.A. Santos, M.G. Franco, N. Santos, E. Silva, *O programa de outdoor training kidstalentum no desenvolvimento das competências sociais e emocionais nas crianças do 1º ciclo*, in "The Journal of Linguistic and Intercultural Education", 6, 2013, pp. 137-152; M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2016; M. Tomarchio, G. D'Aprile, V. La Rosa, *Natura cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*, cit.

⁵² Cfr. R.C. Strongoli, *Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto*, in "Pedagogia Oggi", XVII, N.1, 2019, pp. 431-444.

⁵³ Cfr. G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna, EMI, 2012.

⁵⁴ Cfr. A. Viola, S. Mancuso, *Verde brillante. Sensibilità e intelligenza del mondo vegetale*, Firenze-Milano, Giunti, 2015.

⁵⁵ Cfr. D. Goleman, *Ecological Intelligence*, Penguin Books, 2009; trad.it. *Intelligenza ecologica*, Milano, Rizzoli, 2009.

⁵⁶ Cfr. P.G. Rossi, *Tecnologia e costruzione di mondi*, Roma, Armando, 2009.

contribuire a rinnovare l'attenzione sul tema della riconfigurazione di più adeguati modi di intendere le unità temporali nei contesti scolastici. Non è più possibile demandare un dibattito ampio sul tema la cui centralità è stata sotto gli occhi di tutti nel corso dell'ultimo anno nel quale il tempo "sospeso" di un'educazione a distanza, e in regime di emergenza durante la pandemia da Sars-CoV-2, ha fatto deflagrare tutti i limiti di una temporizzazione quantitativa che risponde soltanto alle logiche di accountability. L'inserimento di dispositivi tecnologici non è la sola strada per l'innovazione educativa e per la riconfigurazione degli spazi scolastici e dei tempi educativi. È necessario non rinunciare alla possibilità di progettare l'educazione a scuola anche attraverso un'educazione lenta "che suppone un modello di interpretazione della realtà che, intenzionalmente, non abbandoni il terreno dell'utopia"⁵⁷.

4. Bibliografia di riferimento

- AA. VV., *Enciclopedia dell'arte Antica*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1958.
- Aristotele, *Fisica* (testo greco a fronte; saggio introduttivo, traduzione, note e apparati di L. Ruggiu), Milano, Rusconi, 1995.
- Bergson H., *Duration and simultaneity*, Manchester, Clinamen, 1999.
- Bocconi S., Kampylis P., Punie Y., *Innovating Teaching and Learning Practices: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*, in "ELearning Papers Special Edition", 2013, pp. 8-20.
- Cappa F., *Temporalità e ritmicità nell'esperienza formativa*, in "Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education", 20(2), 2017, pp. 189-202.
- D'Agnes V., *Time and temporality in education and schooling*, in "Civitas", 9(2), 2020 [Symposium].
- D'Aprile G., *Poetica del tempo educativo*, in "Pedagogia Oggi", 16(2), 2018, pp. 355-368.
- Decuypere M., Vanden-Broeck P., *Time and educational (re-)forms—Inquiring the temporal dimension of education*, in "Educational Philosophy and Theory", 52(6), 2020, pp. 602-612.
- Dewey J., *Experience and Education*, New York, Kappa Delta Pi, 1938; Trad.it. *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.
- European Commission - DG Education and Culture, *Study on innovative learning environments in school education - Final report*, Brussels, 2004.
- Fadda R., *Promessi ad una forma*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Fadda R., *Il paradigma della cura. Ontologia, antropologia, etica*, in V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Bologna, CLUEB, 2006, pp. 17-58.
- Francesh J.D., *Elogio de la educación lenta*, Barcelona, Graó, 2009; trad. it. *Elogio dell'educazione lenta*, Brescia, La Scuola, 2011.
- Gabrielli F., *Cantieri dell'anima. La salute e la cura dei giovani: itinerari filosofici*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

⁵⁷ J.D. Francesh, *Elogio dell'educazione lenta*, cit., p. 25.

- Holt M., *It's Time to Start the Slow School Movement*, in "Phi Delta Kappan", 84(4), 2002, pp. 264-271.
- Honoré C., *Elogio de la lentitud*, Barcelona, RBA, 2005; Trad. it. *E vinse la tartaruga*, Milano, BUR, Rizzoli, 2008.
- Gardner H., *Intelligence Reframed*, New York, Basic Book, 1996.
- Gardner H., *Frames of Mind. The theory of Multiple Intelligence*, New York, Basic Books, 1983.
- Goleman D., *Ecological Intelligence*, New York, Penguin Books, 2009; Trad.it., *Intelligenza ecologica*, Milano, Rizzoli, 2009.
- Guerra M., *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Hayles N. K., *Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes*, in "Profession", 2007, pp. 187-199.
- Marramao G., *Kairós. Apologia del tempo debito*, Roma Bari, Laterza, 1992.
- Levi D., *Il Kairos attraverso la letteratura greca*, in "Rendiconti della Reale Accademia Nazionale dei Lincei. Classe di Scienze morali", XXXII, 1923, pp. 260-281.
- Lingard B., Thompson G., *Doing time in the sociology of education*, in "British Journal of Sociology of Education", 38(1), 2017, pp. 1-12.
- Masterman E., Pujadas R., Whitley E.A., Whittlestone K., *A constructionist learning environment for teachers to model learning designs*, Blackwell Publishing Ltd, 2011.
- Massa R. *Le tecniche e i corpi*, Milano, Unicopli, 1986.
- Mattiacci S., *Da 'Kairos' a 'Occasio': un percorso tra letteratura e iconografia*, in L. Cristante, Ravalico S. (a cura di), *Il calamo della memoria. Riuso di testi e mestiere letterario nella tarda antichità. IV*, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, 2011, pp. 127-154.
- Merleau-ponty M., *Il visibile e l'invisibile*, Milano, Bompiani, 1969.
- Moore R., *Compact Nature: the Role of Playing and Learning Gardens on Children's Live*, in "Journal of Therapeutic Horticulture", 8, 1996, pp. 72-82.
- Morin E., *La Méthode. La Nature de la Nature*, Paris, Seuil, 1977 ; trad. it. *Il Metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli Editore, 1983.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Paravia-Bruno Mondadori, 2006.
- OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: Firts Results from TALIS*, Paris, OECD Publishing, 2009.
- OECD, *Innovative Learning Environments*, Paris, OECD Publishing, 2013.
- Ortega y Gasset J., *Meditazioni del Chisciotte*, Napoli, 1986.
- Papastephanou M., *Philosophy, kairosophy and the lesson of time*, in "Educational Philosophy and Theory", 46(7), 2014, pp. 718-734.
- Perone U., *Il presente possibile*, Napoli, Guida, 2005.
- Romano R. G., *Tempo vissuto e Kairos in educazione*, in "Prospettiva EP", 1-2, 2013, pp. 109-127
- Rossi P.G., *Tecnologia e costruzione di mondi*, Roma, Armando, 2009.
- Rousseau J.J., *Émile ou De l'éducation*, Paris, La Haye, 1762; trad. it. *Emilio o dell'educazione*, Roma, Armando Editore, 1989.

Sansot P., *Du bon usage de la lenteur*, Paris, Payot, 1998; trad. it. *Sul buon uso della lentezza*, Milano, Net, 2003.

Santos M.A., Franco M.G., Santos N., Silva E., *O programa de outdoor training kidstalentum no desenvolvimento das competências sociais e emocionais nas crianças do 1º ciclo*, in "The Journal of Linguistic and Intercultural Education", 6, 2013, pp. 137-152.

Scheerens J., *Effectiveness of Time Investments in Education. Insights from a Review and Meta-Analysis*, Springer, 2014.

Scurati C., *Lanci d'attenzione: elettricità e lentezza*, in "Scuola e Didattica", 15/11/2010, La Scuola, Brescia, 2010.

Seneca L. A., *Lettere a Lucilio*, Milano, BUR Biblioteca Univ. Rizzoli, 1993.

Sheail P., *Temporal flexibility in the digital university: Full-time, part-time, flexitime*, in "Distance Education", 39(4), 2018, pp. 462–479.

Stiegler B., *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2014.

Stiegler B., *States of shock: Stupidity and knowledge in the twenty-first century*, Cambridge, Politi, 2015.

Strongoli R.C., *Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto*, in "Pedagogia Oggi", XVII, 1, 2019, pp. 431-444.

Tomarchio M., D'Aprile G., La Rosa V., *Natura cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Vlieghe J., Zamojski P., *The event, the messianic and the affirmation of life. A post-critical perspective on education with Agamben and Badiou*, In "Policy Futures in Education", 15(7-8), 2017, pp. 849-860;

Viola A., Mancuso S., *Verde brillante. Sensibilità e intelligenza del mondo vegetale*, Firenze-Milano, Giunti, 2015.

Zavalloni G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna, EMI, 2012.

Zaccaria Ruggiu A., *Le forme del tempo. Aion Chronos Kairos*, Padova, Il poligrafo, 2006.

Data di ricezione dell'articolo: 5 ottobre 2021

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 1 novembre 2021 e 19 novembre 2021

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 3 dicembre 2021