



Pedagogy of Slowness and Inclusive Technologies: Fostering Quality Time and Generative Communities in Hybrid Education

La pedagogia della lentezza e il ruolo inclusivo delle tecnologie: Tra tempo di qualità e comunità generative nell'istituzione scolastica ibrida

Federica Cappiello

Istituto Comprensivo "Luigi Galvani", Milano, Ministero dell'Istruzione e del Merito (Italy); federica.cappiello@icgalvani.edu.it
<https://orcid.org/0009-0009-8153-4242>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In an era marked by accelerated rhythms and increasing performance pressures, the school institution is called upon to rethink the timing, spaces, and modes of learning. This paper explores the pedagogy of slowness as a theoretical and practical perspective for building a more sustainable, authentic, and inclusive education. Within a phenomenological-existential and personalist framework, it offers a reflection on the role of digital technologies as potentially generative tools, capable of fostering educational well-being when integrated into a teaching approach oriented toward quality and the centrality of the person. The slowness-digitality pairing, often perceived as paradoxical, is here examined in terms of its concrete feasibility, within the broader vision of an integral, participatory, and relational education.

In un'epoca segnata da ritmi accelerati e da una crescente pressione performativa, l'istituzione scolastica si trova chiamata a ripensare tempi, spazi e modalità dell'apprendimento. Il presente contributo esplora la pedagogia della lentezza come prospettiva teorica e pratica per costruire un'educazione più sostenibile, autentica e inclusiva. All'interno di una cornice fenomenologico-esistenziale e personalista, si propone una riflessione sul ruolo delle tecnologie digitali come strumenti potenzialmente generativi, capaci di favorire il benessere educativo se inseriti in un progetto didattico orientato alla qualità e alla centralità della persona. Il binomio lentezza-digitale, spesso percepito come paradossale, viene qui interrogato nella sua possibilità concreta di realizzazione, nella prospettiva di un'educazione integrale, partecipata e relazionale.

KEYWORDS

Slow education, Inclusive technologies, Educability, Narrative in education, Hybrid education
Pedagogia della lentezza, Tecnologie inclusive, Educabilità, Narrazione educativa, Scuola ibrida

Citation: Cappiello, F. (2025). Pedagogy of Slowness and Inclusive Technologies: Fostering Quality Time and Generative Communities in Hybrid Education. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 47-52. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_0

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This article was published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_08

Submitted: June 27, 2025 • **Accepted:** July 31, 2025 • **Published on-line:** September 19, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. La pedagogia della lentezza nella scuola digitale contemporanea

Nel contesto post-pandemico, la scuola contemporanea è attraversata da una tensione crescente tra accelerazione digitale e necessità di riflessione pedagogica. L'emergere di nuovi dispositivi e ambienti virtuali ha spinto l'istituzione scolastica verso una ridefinizione dei tempi e delle modalità dell'insegnamento, spesso orientata a logiche di efficienza, immediatezza e prestazione (Rivoltella & Rossi, 2024). In questo scenario, prende forma una sfida educativa centrale: come progettare esperienze di apprendimento che rispondano alla complessità del presente senza sacrificare la profondità, la relazione e la personalizzazione?

La pedagogia della lentezza si configura come risposta critica a questa domanda. Non si tratta di un semplice rallentamento dei ritmi, ma di un cambio di paradigma: dal tempo-Chronos, lineare e produttivo, al tempo-Kairós, qualitativo e generativo (Margiotta, 2018). Questa prospettiva consente di restituire valore alla temporalità educativa come spazio di senso e di esperienza: uno spazio in cui gli studenti possano stare, riflettere, integrare i saperi in modo personale e relazionale, oltre le metriche standardizzate dell'efficienza scolastica (Mannese, 2019).

Il presente contributo si colloca all'interno di una prospettiva pedagogica fenomenologico-esistenziale e personalista, nella quale la formazione è concepita come accompagnamento dell'individuo nella scoperta di sé e nella relazione con l'altro. In questo quadro, l'educabilità è intesa come potenzialità formativa dell'individuo, un asse semantico rilevante per la pedagogia contemporanea, alla luce delle sue radici etimologiche e delle implicazioni epistemiche che ne derivano. Tale concetto richiama la responsabilità dell'educatore nel creare le condizioni affinché ciascuno possa esprimere il proprio potenziale.

In questo senso, la pedagogia della lentezza non si oppone all'innovazione tecnologica, ma ne propone una rilettura critica. La sua funzione non è quella di arrestare il progresso, ma di orientarlo verso obiettivi umanamente sostenibili. Le tecnologie digitali possono infatti rappresentare strumenti al servizio dell'inclusione e della personalizzazione degli apprendimenti, a condizione che siano inserite all'interno di una progettazione educativa consapevole e coerente con i bisogni della comunità scolastica (Zavalloni, 2015).

L'accelerazione imposta dal tempo-Chronos rischia di generare omologazione e superficialità, riducendo l'apprendimento a un accumulo misurabile di competenze. Al contrario, il tempo pedagogico orientato alla lentezza prevede pause significative, spazi di rielaborazione e momenti di riflessione, funzionali alla costruzione di significati condivisi. Tali tempi distesi consentono l'integrazione delle informazioni in una cornice di senso soggettiva e relazionale, promuovendo l'autenticità e il pensiero critico (Longo, 2009).

Ripensare la scansione delle attività scolastiche in chiave qualitativa implica un cambio radicale nel paradigma didattico. Non si tratta solo di variare il ritmo, ma di riconsiderare i fini stessi dell'educazione. In questa prospettiva, la scuola è chiamata a farsi labo-

ratorio di umanizzazione e benessere, dove l'apprendimento si costruisce attraverso l'ascolto, la cooperazione e la cura.

La valorizzazione dei talenti, in tale cornice, assume una nuova connotazione. I talenti non sono più letti come tratti statici o doni innati, ma come esiti dinamici di processi formativi profondi e inclusivi. Margiotta (2018) propone una visione generativa del talento, inteso come risultato dell'interazione tra contesti, opportunità e tempi adeguati. In questa logica, la lentezza educativa diviene la condizione necessaria per far emergere e coltivare le possibilità soggettive di ciascuno.

L'integrazione della lentezza con le tecnologie digitali rappresenta quindi una sfida ma anche una possibilità concreta. Un'educazione realmente inclusiva non può rinunciare né alla riflessività garantita dal tempo educativo né alle potenzialità offerte dal digitale. Il nodo non risiede nella tecnologia in sé, ma nella modalità con cui essa viene inserita all'interno del progetto formativo. Quando pensata come mezzo e non come fine, la tecnologia può facilitare la diversificazione degli itinerari, il rispetto dei ritmi individuali, la comunicazione e la documentazione dei processi (D'Antone & Bianchi, 2022).

In conclusione, la pedagogia della lentezza offre una cornice teorica capace di ridefinire il senso del tempo scolastico in chiave generativa e inclusiva. La sua forza risiede nella possibilità di costruire ambienti educativi che restituiscano centralità all'esperienza, alla relazione e all'ascolto, aprendo così la strada a un uso delle tecnologie più consapevole, etico e sostenibile. In questa direzione, la lentezza non è una rinuncia, ma una scelta pedagogica potente e necessaria.

2. Tecnologie digitali e didattica inclusiva: un binomio possibile

All'interno del dibattito educativo contemporaneo, l'impiego delle tecnologie all'interno dei contesti scolastici è ampiamente discusso per le innumerevoli contraddizioni che esso comporta. Da un lato, infatti, la capillare diffusione delle stesse ha consentito l'accesso a nuovi e plurimi strumenti capaci di promuovere inclusione e di abbattere barriere legate a difficoltà linguistiche, culturali o sociali. Dall'altro, se non adeguatamente integrate all'interno di una progettazione didattico-educativa intenzionale e fondata su riferimenti pedagogici solidi, tali tecnologie possono produrre o accettare forme di esclusione e isolamento (Cottini, 2017).

Perché possano realmente garantire il diritto all'istruzione e la partecipazione attiva di tutti gli studenti, le tecnologie digitali devono essere impiegate in modo critico e consapevole, valorizzando le potenzialità individuali. Si pensi, a titolo esemplificativo, a software di sintesi vocale, strumenti per la comunicazione aumentativa e alternativa (CAA), e dispositivi per l'accessibilità didattica che, anche tramite ambienti di apprendimento collaborativi online, offrono nuove opportunità per favorire l'inclusione (Marangi & Rivoltella, 2023).

Tali ambienti possono costituire un supporto motivazionale e relazionale, specie in chiave linguistica,

grazie a funzionalità come sottotitoli automatici o traduzioni in tempo reale, utili per studenti con background linguistici eterogenei. In questo modo, la tecnologia può contribuire a rimuovere barriere idiomatiche e a facilitare l'inserimento e la socializzazione nel gruppo classe (Cavalli et al., 2023).

Come già osservato, tuttavia, questi strumenti non sono di per sé garanzia di inclusione: se utilizzati in maniera tecnica e disancorata da un'intenzionalità pedagogica, rischiano di amplificare le disuguaglianze esistenti, specie tra studenti con competenze digitali avanzate o accesso privilegiato a dispositivi e connessioni rispetto a coloro che vivono in situazioni di svantaggio socioeconomico (Longo, 2009).

Per evitare che queste potenzialità si trasformino in ostacoli, è fondamentale promuovere una progettazione consapevole e partecipata, che coinvolga la comunità educante nel suo complesso: studenti, insegnanti, famiglie e operatori del territorio (Cavalli et al., 2023). In questo senso, la formazione degli insegnanti rappresenta una leva strategica: non si tratta solo di acquisire competenze tecniche, ma di imparare a sfruttare consapevolmente gli strumenti digitali per valorizzare l'unicità degli studenti e rispondere ai bisogni specifici delle comunità scolastiche (Calvani, 2020).

È altrettanto importante, però, considerare i rischi legati a un uso eccessivo o inappropriato delle tecnologie, che possono avere impatti negativi sulla qualità dell'insegnamento e sul benessere psico-fisico dei minori, generando dipendenza, riduzione dell'attenzione e isolamento sociale (Cavalli et al., 2023).

Ne consegue la necessità di un'educazione alla cittadinanza digitale che promuova una responsabilizzazione rispetto ai rischi, ma anche alle potenzialità creative ed etiche del digitale. Solo in questo modo gli studenti potranno diventare protagonisti consapevoli del proprio apprendimento, capaci di sviluppare competenze trasversali e di affrontare con senso critico la complessità della società contemporanea (Capellani, 2018).

In questo quadro, è utile distinguere tra due prospettive teoriche spesso sotseate ai discorsi sull'inclusione: da un lato, il concetto di *agency* elaborato da Sen (1999) fa riferimento alla capacità individuale di scegliere e agire in base a ciò che si ritiene importante; dall'altro, la nozione di potenzialità di Mortari (2010) insiste sulla relazione educativa come spazio di cura e accompagnamento, in cui l'emergere delle risorse personali avviene grazie alla qualità del legame pedagogico. Questa distinzione aiuta a comprendere come l'uso delle tecnologie non debba solo potenziare capacità strumentali, bensì favorire contesti relazionali volti allo sviluppo del sé: pur provenendo da matrici teoriche diverse, questi approcci condividono una comune attenzione al riconoscimento della soggettività come fondamento dell'agire educativo.

Inoltre, tali riferimenti teorici non restano confinati a una cornice astratta, ma trovano espressione concreta nella progettazione didattica, come verrà mostrato nei paragrafi successivi. Essi costituiscono, infatti, una base epistemica per la costruzione di ambienti educativi intenzionali, in cui le tecnologie digitali vengono orientate da una finalità formativa e relazionale.

L'impiego delle tecnologie digitali all'interno di un

contesto scolastico, seppur possa apparire dicotomico se si intenda perseguire una progettazione pedagogica orientata alla lentezza e alla qualità degli apprendimenti senza farsi sopraffare da frenesie performanti, può divenire una risorsa non indifferente nell'implementazione di una didattica realmente inclusiva e centrata sul rispetto della singolarità di ciascuno studente (Calvani, 2020).

Nello specifico, la sinergia tra le strumentazioni tecnologiche e la ricerca di una didattica orientata alla qualità più che alla superficialità e alle prestazioni può offrire una direzione concreta per progettare interventi didattici fondati su risonanze pedagogiche evidenti, se si intende progettare e implementare azioni educative che scaturiscano risonanze pedagogicamente evidenti ed inclusive per tutti gli studenti, grazie alla possibilità di personalizzare i tempi e le modalità di apprendimento e alla creazione di ambienti virtuali dotati di flessibilità e interazione monitorabile grazie alla raccolta sistematica e automatica di dati che consenta di misurare e riadattare le azioni implementate di volta in volta, qualora si registrino criticità (Garavaglia & Petti, 2022).

La complessa commistione ed integrazione del digitale all'interno di una pedagogia orientata alla lentezza, in conclusione, può divenire un binomio possibile e realizzabile concretamente, a patto che esso sia il frutto di una progettazione consapevole che preveda l'adozione di pratiche responsabili e orientate alla co-costruzione delle competenze, valorizzando la singolarità degli studenti appartenenti alla comunità scolastica e costruendo uno spazio educativo orientato al riconoscimento delle soggettività, alla valorizzazione delle biografie individuali e alla partecipazione piena di ciascuno, con l'obiettivo finale di promuovere il benessere generale dell'intera comunità (Rivoltella & Rossi, 2024).

3. Buone pratiche per l'integrazione di tecnologie digitali ed inclusione educativa in una prospettiva pedagogica che esalta la lentezza

Sinora sono state analizzate potenzialità ed eventuali rischi connessi all'impiego delle tecnologie digitali all'interno della progettualità educativa, ponendo interrogativi sul sottile equilibrio tra riduzione delle barriere e possibile ampliamento del divario, che può incidere sull'effettiva partecipazione degli studenti all'interno dei contesti educativi. Si procede ad illustrare, a tal proposito, una serie di esempi concreti che possono divenire spunti per l'integrazione del binomio tecnologia e lentezza, adattabili e replicabili all'interno di ambienti scolastici di ogni ordine e grado, coniugando la necessità di valorizzare il tempo di qualità, le relazioni affettive e la consapevolizzazione circa l'uso critico del digitale, senza tralasciare la necessità di procedere ad una reale inclusione dell'intera comunità educativa (Ferri, 2008).

Se, come si è analizzato sinora, una pedagogia orientata alla lentezza consente agli studenti di riaborare e connettere le informazioni in ingresso alle conoscenze già in possesso, occorre favorire ed implementare spazi e tempi atti alla crescita emotiva e relazionale dei suoi membri, in cui rallentare il ritmo delle attività e promuovere esperienze autentiche e

condivise, senza lasciarsi sopraffare dalla pressione delle prestazioni e delle tempistiche ristrette (Frabboni & Pinto Minerva, 2003).

Pertanto, si evidenzia l'opportunità di implementare laboratori di lettura condivisa ad alta voce, all'interno dei quali condividere esperienze o trame narrative che favoriscano una riflessione emotiva profonda e che consentano la nascita di discussioni empatiche ed inclusive, stimolando la relazione positiva tra pari o con gli adulti di riferimento, con un arricchimento in termini di accessibilità grazie a dispositivi elettronici audio o video (Marrangi & Rivoltella, 2023).

Allo stesso modo, la tecnologia può ben essere integrata all'interno della didattica quotidiana progettando percorsi personalizzati che rispettino lo stile cognitivo di ciascuno studente in base a tempi e modalità differenti, grazie alla modulazione di difficoltà e alla possibilità di ricevere feedback immediati che sostengano il recupero e il potenziamento delle lacune: grazie a tali elementi, la tecnologia si pone al servizio di una crescente autonomia dello studente (Bonaiuti et al., 2017). Il ruolo dell'insegnante rimane centrale e insostituibile, anche in contesti tecnologicamente mediati: egli diviene facilitatore e mediatore, monitorando i progressi e le eventuali criticità per mezzo del tracciamento sopramenzionato, intervenendo all'interno del processo ed arricchendolo di traccia empatica (Satta, 2012).

Grazie alla possibilità di tracciare e monitorare i progressi e le eventuali criticità degli interventi, infatti, la figura educante può facilmente intervenire sulla progettazione didattica, adattando la programmazione della stessa in base alle esigenze emerse, anche implicitamente, nonché contribuendo a rendere l'insegnamento un processo in continuo divenire, non considerabile statico, bensì adattabile al contesto e alle necessità emerse all'interno delle singole situazioni educative che riflettono la diversità e la complessità del gruppo-classe (Riva, 2012).

Gli strumenti digitali, inoltre, attribuiscono la capacità di costruire ponti di alleanza tra le istituzioni educative e la rete familiare, favorendo una comunicazione autentica, non limitata agli aspetti valutativi: per mezzo di molteplici possibilità di condivisione di racconti, aggiornamenti e prodotti multimediali, in tempo reale o per mezzo di resoconti a cadenza concordata, è infatti possibile rafforzare la responsabilità educativa costruendo una vera e propria rete comunitaria che risulti significativa per il benessere degli studenti, aumentandone i livelli di motivazione e coinvolgimento attivo (Ferri, 2008).

Le proposte presentate delineano una visione rinnovata di scuola che risalti la commistione di tecnologie digitali e il ritrovamento di un tempo ed uno spazio di qualità all'interno dei quali costruire apprendimenti e competenze significative e permanenti. La dimensione affettiva, infatti, in pieno raccordo tra la necessità di costruzione collettiva della conoscenza e l'esigenza di coniugare bisogni e accessibilità per tutti, risulta centrale nel superamento della visione dicotomica che considera poco attuabile una sinergia funzionale tra dispositivi digitali e approccio pedagogico orientato alla lentezza e allo sviluppo della qualità più che alla performatività imposta dalla velocità insita nell'utilizzo degli strumenti tecnologici (Polenghi et al., 2021).

In una possibile evoluzione scolastica e del rinnovamento pedagogico necessario nel prossimo futuro, è possibile delineare una visione pedagogica che favorisca la partecipazione di tutti gli studenti, rispettandone ritmi e bisogni individuali, senza rinunciare alle multiple potenzialità in termini di accessibilità e condivisione offerti dalla tecnologia emergente. Se, da una parte, la dimensione affettiva ricercata nella lentezza sostiene il benessere e la relazione positiva tra pari, d'altra parte l'utilizzo della tecnologia consente di poter utilizzare le risorse insite in ciascuno studente al fine di favorire una significativa crescita individuale e collettiva dell'intera comunità studentesca (Calvani, 2020).

4. Educazione inclusiva integrata tra lentezza e tecnologia: potenzialità e barriere

L'espressione della propria singolarità, come si è visto, può superare la dicotomica concezione della tecnologia intesa come barriera allo sviluppo identitario personale: la tecnologia, nella concezione ivi illustrata si configura come una risorsa significativa al servizio della persona e della comunità, capace di migliorare le prestazioni e sostenere un apprendimento profondo e duraturo, nonché favorire un apprendimento profondo e permanente, anche grazie alla facilitazione offerta dallo sfruttamento mirato delle potenzialità digitali all'interno della didattica (Besozzi, 2023).

Se, tuttavia, sussistono resistenze culturali in termini di ritmi serrati e necessità di portare a termine programmi standardizzati, focalizzandosi esclusivamente su valutazioni di tipo quantitativo, la prospettiva di rallentare il tempo dedicato alla didattica al fine di rielaborare ed assimilare collettivamente le conoscenze in via di acquisizione rischia di essere percepita come un limite alla produttività (Salerni & Cassibba, 2023). Allo stesso tempo, resistenze organizzative derivanti da una visione di scuola unicamente imperniata sui contenuti curriculari che attribuiscono all'educazione affettiva un ruolo secondario, rischiano di compromettere il benessere generale e relazionale degli studenti (Longo, 2009).

Proprio per far fronte alle istanze d'impedimento sinora menzionate, si evidenzia l'opportunità di giungere ad un graduale cambiamento nelle modalità di percezione e della visione generale dell'apprendimento da parte degli insegnanti, i quali in prima persona possono assumere un ruolo attivo nel promuovere il cambiamento educativo: a tal proposito, risulta utile promuovere percorsi formativi rivolti ai docenti affinché l'inevitabile apprendimento delle abilità tecniche inerenti l'utilizzo della tecnologia sia affiancato ad una significativa formazione circa l'implementazione di metodologie affettive e delle implicazioni didattiche e relazionali che ne derivano (Ferri, 2008).

Il bilanciamento di attività che prevedano l'utilizzo di strumentazioni tecnologiche, infatti, deve essere calibrato consapevolmente, allo scopo di prevedere l'adeguata alternanza di interazioni reali tra studenti e con la figura educante, al fine di sfruttare al meglio le potenzialità di ciascuno strumento e la equilibrata integrazione delle risorse disponibili all'interno del contesto educativo (Garavaglia & Petti, 2022).

Allo stesso modo, è fondamentale affrontare le problematiche legate al *digital divide*, ovvero le diseguaglianze tra coloro i quali hanno accesso alle tecnologie e chi ne resta escluso per plurime ragioni, rischiando di tramutare le potenzialità insite nell'evoluzione dei dispositivi elettronici in fattori di diseguaglianza e marginalizzazione per chi non dispone di dispositivi, connessione o supporto formativo adeguato (Calvani, 2020).

In futuro, pertanto, come anche sottolineato da Margiotta (2018), la sfida è quella di rendere l'istituzione scolastica maggiormente versatile e sostenibile, ovvero adattabile in base ai bisogni educativi emergenti dal contesto sociale, culturale ed economico all'interno del quale essa è immersa affinché l'umanità e la resilienza insite nella cura educativa e nella prevenzione, tratti distintivi di una pedagogia della lentezza, possa trovare ulteriori spunti di miglioramento e accessibilità nelle tecnologie innovative, anche basate sull'intelligenza artificiale e la realtà aumentata, con l'obiettivo di amplificare l'efficacia e l'accessibilità dei contenuti formativi all'interno dell'ambiente scolastico.

Pur provenendo da matrici teoriche differenti, i riferimenti a Sen, Mortari e Margiotta condividono una comune visione antropologica e pedagogica centrata sul riconoscimento della soggettività e della relazione come fondamento dell'agire educativo: questa convergenza epistemologica orienta le scelte operative discusse nel prosieguo del contributo.

5. Narrazione e lentezza: una commistione possibile negli apprendimenti dell'era digitale

Una pedagogia della lentezza può configurarsi come paradigma educativo fondato sulla riflessione critica e sull'elaborazione delle esperienze vissute dagli studenti. In questo quadro, la narrazione si propone come strumento privilegiato per sostenere pratiche educative attente alla soggettività, in grado di sospendere la logica prestazionale e restituire centralità al tempo della comprensione e del senso (Zavalloni, 2015).

Praticare un'educazione non vincolata a logiche produttivistiche consente di problematizzare una visione della scuola centrata esclusivamente sulle competenze misurabili, a favore di spazi di apprendimento orientati alla relazione, al dialogo e alla co-costruzione di significati: l'obiettivo è abitare una nuova concezione di spazio educativo che si basi sulla co-costruzione della conoscenza e sulla condizione reale ed empatica di vissuti, sentimenti, plurimi linguaggi in incontro, sulle cui basi costruire significati comuni (Polenghi, 2012).

In questo contesto si inserisce la pratica della *slow reading* (Mikics, 2013), intesa come strategia di lettura profonda che sollecita attenzione, immersione e riflessività, ovvero che consente agli studenti di immergersi nei testi con attenzione, tempo e profondità, favorendo una fruizione riflessiva che stimoli empatia e metacognizione. Questa pratica, ponte tra lentezza e narrazione, restituisce alla lettura una dimensione esperienziale e inclusiva.

La lentezza, quando integrata con pratiche narrative condivise, assume una dimensione relazionale

che favorisce la riflessione collettiva e il riconoscimento reciproco all'interno della comunità educativa: arricchendosi di significato emotivo e personale, in quanto la possibilità di dilatazione dei tempi genera una naturale riflessione collettiva tra i membri della comunità, scaturisce infatti la realizzazione di una conoscenza più profonda e, parallelamente, una valorizzazione piena ed inclusiva delle soggettività che ne fanno parte. La possibilità di attribuire adeguato spazio temporale a ciascuna parola, gesto o racconto in condivisione, dunque, permette di costruire un contesto educativo positivo, anche attraverso l'uso consapevole delle tecnologie digitali che, se orientate da finalità educative coerenti con la pedagogia della lentezza, possono ampliare le modalità espressive e partecipative degli studenti. (Ferri, 2008).

Se utilizzate in modo intenzionale e progettato, infatti, le tecnologie digitali non contraddicono i principi della pedagogia della lentezza, ma possono piuttosto fungere da strumenti per una narrazione più inclusiva e multimodale, contribuendo a loro volta ad arricchire il contesto scolastico grazie ad un continuum tra dispositivi analogici e nuove frontiere di realizzazione di processi e prodotti formativi.

In tal senso, la narrazione può articolarsi in nuove forme e modalità di sviluppo, ad esempio attraverso attività di scrittura collaborativa o la produzione di contenuti multimediali (podcast, videoracconti, diari digitali, blog), che permettono agli studenti di co-costruire narrazioni complesse e significative che, in questo modo, possono costituire nuovi spunti di lavoro condiviso allo scopo di giungere ad un obiettivo comune (Garavaglia & Petti, 2022).

Anche nel contesto digitale, la narrazione continua a rappresentare un asse pedagogico centrale, capace di sostenere processi metacognitivi e relazionali profondi propri di un apprendimento lento ed autentico, in grado di stimolare la riflessione metacognitiva e di attivare processi complessi di tipo empatico, affettivo e relazionale in cui la narrazione diviene parte integrante del processo di cura e di ascolto reciproco (Garavaglia & Petti, 2022). Allo stesso tempo, si arricchisce il dialogo e l'educazione interculturale grazie ad un confronto con le storie ed i personaggi di cui si racconta, rispecchiandosi o riconoscendo eventuali differenze che arricchiscono dimensioni di sviluppo identitario sul piano individuale e di coscienza di gruppo.

Le narrazioni digitali, pertanto, possono potenziare gli effetti delle letture analogiche, favorendo un accesso più equo e partecipato ai contenuti da parte di tutta la comunità scolastica grazie ad un arricchimento dell'esperienza educativa per mezzo di prodotti multimediali in grado di unire testo, voce, immagini, musica e video: la possibilità di utilizzare plurimi canali, infatti, consente di valorizzare stili cognitivi differenti e favorire l'accesso e la partecipazione sfruttando tale multicanalità comunicativa (Cavalli et al., 2023).

Anche la documentazione pedagogica può avvalersi della narrazione digitale, attraverso strumenti come diari di bordo, portfolio elettronici o videoracconti di classe, che facilitano la riflessione condivisa e il dialogo con le famiglie, grazie alla condivisione in tempo di tali prodotti che, allo stesso tempo, consentono di rielaborare le attività didattiche realizzate in

aula per mezzo di processi riflessivi tra pari o destinati agli insegnanti (Calvani, 2020).

In questo modo, pertanto, è possibile promuovere una rinnovata istanza di giudizio incentrato non più meramente sulle performance quantitativamente misurabili, bensì su una valutazione formativa e narrativa imperniata su crescita, sul dialogo e sulla comprensione reciproca.

La scuola può così configurarsi come spazio generativo in cui il tempo viene abitato in modo intenzionale, il senso costruito in dialogo e le relazioni coltivate nella cura reciproca: tale orizzonte di sviluppo, pertanto, può rivelarsi un valido un sentiero tracciabile al fine di arginare o superare progressivamente il dicotomico confine tra innovazione e umanità.

6. Conclusioni ed implicazioni pedagogiche sull'integrazione della tecnologia all'interno di una didattica orientata alla lentezza

Le riflessioni sviluppate in questo contributo mirano a problematizzare la tensione tra l'iperconnessione tipica della contemporaneità e il bisogno educativo di un tempo qualitativo, capace di sostenere la centralità delle relazioni e la rielaborazione soggettiva del sapere, al fine di valorizzare la centralità delle relazioni umane e la rielaborazione della conoscenza sulla base di tempi e modalità individuali di ciascuno studente. Questa prospettiva trova eco anche nei riferimenti istituzionali (MIUR, 2012; Consiglio UE, 2018), che sollecitano un'educazione personalizzata, inclusiva e centrata sul benessere e lo sviluppo integrale della persona, impegnandosi a costituire un'ideologia di scuola imperniata sull'apprendimento personalizzato, inclusivo e orientato allo sviluppo di competenze chiave per la vita, nel pieno rispetto del benessere e dello sviluppo integrale dell'individuo.

In questo scenario, la scuola è chiamata a ricercare un equilibrio tra innovazione tecnologica e intenzionalità pedagogica, evitando sia un uso meramente strumentale dei dispositivi digitali, sia una deresponsabilizzazione del processo educativo, affinché le strumentazioni non risultino essere un mero gadget o, al contrario, totalizzanti e sostitutive delle più basiliari istanze pedagogiche volte alla significatività dell'apprendimento e alla crescita multidimensionale della comunità studentesca. Le tecnologie, infatti, se integrate secondo principi pedagogici coerenti, possono diventare strumenti di mediazione didattica inclusiva, promuovendo partecipazione, accessibilità e co-costruzione della conoscenza al fine di migliorare il benessere generale di tutti gli studenti coinvolti (Garavaglia & Petti, 2022).

Ripensare la cultura educativa in termini di ibridazione tra tempi biologici e digitali implica riformulare anche le alleanze educative, riconoscendo un ruolo attivo alla rete familiare e comunitaria; in questo quadro, il coinvolgimento delle famiglie diventa cruciale per promuovere percorsi formativi fondati sull'affettività, il riconoscimento delle differenze e l'inclusione autentica.

Tali percorsi educativi presuppongono uno spazio-tempo di riflessione e cura, in cui il talento venga riconosciuto non come predisposizione innata, ma come costruzione relazionale e culturale, frutto di contesti

abilitanti e pratiche di accompagnamento che si esprima nella propria singolarità e grazie alla piena espressione delle potenzialità insite nell'identità di ogni membro della comunità educativa (Margiotta, 2018).

Riferimenti bibliografici

Besozzi, E. (2023). *Educazione e società*. Carocci.

Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivani, G. (2017). *Le tecnologie educative* (Collana Manuali universitari, n. 179). Carocci.

Calvani, A. (Ed.). (2020). *Tecnologie per l'inclusione: Quando e come avvalersene* (Tascabili Faber, n. 200). Carocci.

Capellani, G. (2018). *Crescere nell'era digitale: L'uso delle nuove tecnologie nell'infanzia, nell'età scolare e adulta: Quale futuro?* Edilibri.

Cavalli, N., Ferri, P., & Moriggi, S. (2023). *A scuola con le tecnologie: Insegnare e apprendere nel digitale* (2nd ed.; Collana Manuali). Mondadori Università.

Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) ST/9009/2018/INIT. *Official Journal of the European Union*, C 189, 1-13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uri-serv:OJ.C._2018.189.01.0001.01.ENG

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.

D'Antone, A., & Bianchi, L. (Eds.). (2024). *Pedagogia critica e sociale: Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo*. FrancoAngeli.

Ferri, P. (2008). *La scuola digitale*. Bruno Mondadori.

Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale* (18th ed.; Collana Manuali di base). Laterza.

Garavaglia, A., & Petti, L. (2022). *Nuovi media per la didattica* (Collana Manuali). Mondadori Università.

Longo, G. O. (2009). Nascere digitali: Verso un mutamento antropologico? *Mondo Digitale*, 29(1), 3–20. Retrieved July 1, 2025, from <https://mondodigitale.aicanet.it/numero-29-2009/>

Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace: Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. FrancoAngeli.

Marangi, M., & Rivoltella, P. C. (2023). *Addomesticare gli schermi: Il digitale a misura dell'infanzia 0–6*. Scholé – Editrice Morcelliana.

Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. FrancoAngeli.

Mikics, D. (2013). *Slow reading in a hurried age*. Harvard University Press.

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* [Guidelines]. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. https://www.miur.gov.it/documents/2018/51310/DM+254_2012.pdf

Mortari, L. (2010). *Dire la pratica: La cultura di fare scuola*. Mondadori.

Polenghi, S., Cereda, F., & Zini, P. (Eds.). (2021). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali: Storia, linee di ricerca e prospettive*. Pensa Multi-Media.

Riva, G. (2012). *Psicologia dei nuovi media: Azione, presenza, identità e relazioni* (3rd ed.). Il Mulino.

Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (Eds.). (2024). *Tecnologie per l'educazione* (2nd ed.; Ediz. MyLab). Pearson.

Salerni, N., & Cassibba, R. (2023). *L'osservazione nei contesti educativi: Tecniche e strumenti*. Carocci.

Satta, C. (2012). *Bambini e adulti: La nuova sociologia dell'infanzia*. Carocci.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.

Zavalloni, G. (2015). *La pedagogia della lumaca: Per una scuola lenta e nonviolenta* (3rd ed.). EMI.