

L'infanzia misurata: la clessidra e il tempo degli altri

*Come un oggetto apparentemente innocuo rivela la nostra ossessione per la misura
e la perdita del tempo relazionale nell'educazione contemporanea*

Carlo Mancosu

30 November 2025

Una clessidra può davvero «educare» un bambino? La questione non riguarda solo la pedagogia, ma il modo in cui la nostra società misura il tempo, normalizza le differenze e trasforma la relazione in protocolli. Da ABA alle diagnosi infantili, dalla tecnica al mercato, questo testo ripercorre le radici filosofiche di una deriva che riguarda tutti noi.

Un consiglio qualunque

Una mia amica mi racconta di aver portato il figlio da una psicologa. Il bambino — cinque anni, vivace, curioso — «non rispetta i tempi». Non si veste abbastanza in fretta la mattina, non smette di giocare quando glielo si chiede, non passa da un'attività all'altra con la fluidità che la vita familiare contemporanea sembra richiedere.

La psicologa ascolta, annuisce, poi offre un consiglio. Suggerisce l'acquisto di una clessidra. Ce ne sono di colorate, pensate apposta per i bambini, con sabbia che scorre in tre, cinque, dieci minuti. Il bambino la guarderà, vedrà il tempo scorrere, e imparerà ad adeguarsi. È una tecnica consolidata, spiega. Funziona.

Quando la mia amica me lo racconta, qualcosa si inceppa. Non riesco a spiegarle subito cosa mi disturbi in quel consiglio apparentemente innocuo. Ma lo sento, con quella chiarezza fisica che precede il pensiero articolato: c'è qualcosa di profondamente sbagliato in quell'oggetto, in quella tecnica, in quell'idea di educazione.

Ci ho pensato a lungo. Ho discusso, ho litigato mentalmente con interlocutori immaginari, ho cercato di capire se la mia reazione fosse solo un riflesso conservatore, una diffidenza istintiva verso tutto ciò che sa di «metodo». Non lo era. O meglio: lo era, ma nel senso giusto. Perché quel consiglio — dare una clessidra a un bambino per insegnargli a «rispettare i tempi» — contiene in forma concentrata tutto ciò che c'è di sbagliato nel nostro modo di pensare l'educazione, il tempo, la relazione, e in ultima analisi l'essere umano.

Proverò a spiegare perché.

Parte prima: Cosa vede un bambino quando guarda la clessidra

Il tempo che non esiste

Partiamo da una domanda semplice: cos'è il tempo per un bambino?

Non sto chiedendo cosa sia il tempo in senso fisico o filosofico — domanda già abbastanza complicata. Chiedo qualcosa di più immediato: come vive il tempo un bambino di quattro, cinque, sei anni?

La risposta, per chiunque abbia passato del tempo con i bambini osservandoli davvero, è evidente: il bambino non vive il tempo come lo viviamo noi adulti. Per noi il tempo è diventato una cosa. Una risorsa che si può gestire, sprecare, ottimizzare. Una linea che scorre uniforme, divisibile in unità equivalenti — ore, minuti, secondi — che passano alla stessa velocità indipendentemente da cosa stiamo facendo o provando.

Per il bambino il tempo è tutt'altro. È intensità, non quantità. È ritmo, non misura. Cinque minuti di attesa della mamma che deve tornare possono essere un abisso di angoscia; tre ore di gioco possono evaporare in quello che sembra un istante. Non perché il bambino «non sappia ancora» leggere l'orologio, ma perché la sua esperienza temporale è strutturata in modo radicalmente diverso dalla nostra. La ricerca psicologica conferma che la stima del tempo nei bambini piccoli è fortemente modulata da emozione, contesto, tipo di attività — e solo progressivamente assume i tratti più stabili del tempo convenzionale. Certo, già a tre anni i bambini possiedono una forma di percezione quantitativa: sanno che qualcosa dura «di più» o «di meno». Ma questa capacità coesiste con una dimensione emotiva e relazionale che resta dominante.

Il filosofo Henri Bergson, più di un secolo fa, distinse tra il tempo spazializzato della scienza — quello che si può misurare, dividere in segmenti, rappresentare su una linea — e quello che chiamò la «durata vissuta» della coscienza: un flusso continuo in cui passato, presente e futuro non sono compartimenti separati ma si compenetrano costantemente. Il bambino vive immerso in questa durata. Non ha ancora imparato — o forse dovremmo dire: non è ancora stato costretto — a proiettare la propria esperienza sulla griglia astratta del tempo-orologio.

Questo non significa che il bambino sia privo di ogni senso temporale. Ne ha uno, e molto raffinato. Ma è un tempo relazionale. Un tempo che si articola non in minuti e secondi, ma in presenze e assenze, in ritmi condivisi, in attese e ritorni. Il tempo del bambino è scandito dalla voce della madre che dice «ancora un po' e poi andiamo», dal rituale della buonanotte che si ripete uguale ogni sera, dal ritmo del respiro dell'adulto che lo tiene in braccio. È un tempo fatto di relazione, non di misura.

Ora, cosa fa la clessidra? Prende questo tempo relazionale, qualitativo, incarnato, e lo sostituisce con un tempo-oggetto. Un tempo che non appartiene a nessuno — né al bambino né all'adulto — ma che pretende di valere per entrambi in virtù della sua presunta oggettività.

La sabbia scende. Non importa cosa stia provando il bambino, non importa se è nel mezzo di un gioco che per lui ha un significato enorme, non importa se quel giorno particolare ha bisogno di più tempo o di meno. La sabbia scende con la stessa indifferenza con cui scorre il nastro di una catena di montaggio. E quando finisce, bisogna smettere. Non perché l'adulto lo chieda — questo richiederebbe una relazione, un confronto, forse un conflitto — ma perché «il tempo è scaduto».

Il simbolo e ciò che comunica

A questo punto qualcuno potrebbe obiettare: ma non stai esagerando? È solo una clessidra, un gioco colorato, un modo per rendere visibile il concetto di tempo a un bambino che ancora non sa leggere l'orologio. Non è poi così grave.

L'obiezione sembra ragionevole, ma manca un punto fondamentale: i bambini non leggono gli oggetti come li leggiamo noi. Sono semioticamente molto più sensibili. Colgono il significato profondo delle cose prima e meglio degli adulti, proprio perché non hanno ancora sviluppato tutti i filtri razionalizzanti che ci permettono di dire «è solo una clessidra».

E cosa comunica la clessidra? Cosa significa, al livello più elementare, quella sabbia che scende?

Significa scarsità. Significa che qualcosa sta per finire. Significa conto alla rovescia, pressione, urgenza.

Non è un caso che la clessidra sia uno dei simboli più antichi e universali della morte, del tempo che fugge, della vita che si consuma. Quando Amleto medita sulla caducità dell'esistenza, l'immagine della

clessidra è lì, sullo sfondo. Quando vogliamo rappresentare l'ansia del tempo che stringe, la clessidra è il primo simbolo che ci viene in mente.

Ora, possiamo davvero credere che il bambino non percepisca nulla di tutto questo? Che veda solo un giochino carino con la sabbia colorata? I bambini sono immersi nella stessa cultura in cui siamo immersi noi. Assorbono significati, atmosfere, tensioni emotive. La clessidra non arriva loro come un oggetto neutro. Arriva carica di tutto il suo portato simbolico: tempo che scade, limite che incombe, prestazione da completare prima che sia troppo tardi.

E c'è di più. La clessidra non si limita a comunicare «il tempo sta per finire». Comunica qualcosa di più sottile e più insidioso: comunica che il tempo che conta non è il tuo tempo. Non è il tempo della tua esperienza, del tuo ritmo interno, del tuo modo di stare nel mondo. Il tempo che conta è quello oggettivo, esterno, misurabile. Quello a cui ti devi adeguare.

È una lezione potente. E viene impartita ogni volta che la sabbia scende e il bambino è costretto a interrompere quello che stava facendo — non perché un adulto glielo chieda, ma perché «il tempo è finito».

L'esperienza ripetuta e i suoi effetti

Consideriamo ora cosa succede quando questa esperienza si ripete. Perché il consiglio della psicologa non è di usare la clessidra una volta, come esperimento. È di farne uno strumento quotidiano, un rituale di gestione del tempo.

Immaginiamo il bambino. Sta giocando, costruendo qualcosa, immerso in quell'attività. L'adulto arriva, piazza la clessidra, dice «quando finisce la sabbia devi smettere». Il bambino guarda. La sabbia scende. Lui continua a giocare, ma ora con un'ansia sottile che non c'era prima. Cerca di finire in tempo. Non ce la fa. La sabbia finisce, lui non ha finito. Deve smettere lo stesso.

La volta dopo sarà uguale. E quella dopo ancora. Ogni volta il bambino sperimenterà lo stesso schema: un tempo esterno che viene imposto, un limite che non nasce dalla relazione ma da un meccanismo, un ritmo che non è il suo e a cui deve adeguarsi.

Col tempo — e qui parlo del tempo vissuto, quello vero — il bambino imparerà. Non imparerà a «rispettare i tempi» nel senso che la psicologa intendeva. Imparerà qualcosa di molto più profondo e molto più dannoso:

Che la sua temporalità non è affidabile. Che il suo modo di vivere il tempo è sbagliato, inadeguato, da correggere.

Che l'origine del limite non sta nella relazione. Non è l'adulto che gli chiede qualcosa — questo sarebbe ancora un rapporto umano, negoziabile, contestabile. È un meccanismo impersonale che decide per tutti.

Che il suo ritmo interno non è degno di ascolto. Non importa come si sente, non importa di cosa ha bisogno: c'è un tempo oggettivo che vale più della sua esperienza soggettiva.

Che il tempo deve essere eseguito, non vissuto. Deve diventare qualcosa che si gestisce, si ottimizza, si rispetta — nel senso di obbedire, non di onorare.

Sono lezioni che preparano perfettamente alla vita adulta nella società della performance. Ma forse dovremmo chiederci se sia davvero questo che vogliamo insegnare ai nostri figli.

Parte seconda: Da dove viene questa idea

La genealogia di un metodo

La psicologa che consiglia la clessidra non sta inventando nulla. Sta applicando una tecnica che ha imparato, probabilmente in qualche corso di formazione, e che deriva da un corpus teorico ben preciso: quello dell'analisi comportamentale applicata, o ABA, nella sua versione semplificata e divulgata per il grande pubblico.

L'ABA ha una storia rispettabile. Nasce negli anni Sessanta del Novecento come applicazione sistematica dei principi del comportamentismo skinneriano. L'idea di base è semplice: il comportamento umano è plasmato dalle sue conseguenze. Se un comportamento viene rinforzato (cioè seguito da qualcosa di piacevole), tenderà a ripetersi. Se viene punito o ignorato, tenderà a estinguersi. Manipolando i rinforzi, si può modellare il comportamento in direzioni desiderate.

Il modello ha avuto risultati documentati in alcuni ambiti specifici — per esempio nell'acquisizione di alcune abilità in bambini autistici, o nella riduzione di comportamenti autolesivi. Ma presenta limiti enormi quando viene generalizzato come filosofia educativa. Una parte crescente della letteratura critica, insieme alle testimonianze degli stessi autistici adulti, mette in luce i costi relazionali ed esistenziali di questi interventi, specie nelle loro versioni più normalizzanti: il rischio di «masking» forzato, la soppressione di comportamenti spontanei per apparire conformi, possibili esiti traumatici.

E il problema non è solo pratico. È epistemologico, cioè riguarda il modo stesso in cui il comportamentismo concepisce l'essere umano.

Burrhus Skinner, il padre del comportamentismo radicale, sviluppò le sue teorie studiando principalmente topi e piccioni. Li metteva in gabbie appositamente progettate — le famose «Skinner box» — e osservava come rispondevano a diversi schemi di rinforzo. Poi estese le sue conclusioni agli esseri umani, con una mossa che a molti contemporanei parve — e pare tuttora — problematica.

Per Skinner, l'essere umano è essenzialmente una macchina che risponde a stimoli. La coscienza, l'intenzionalità, il significato che attribuiamo alle nostre azioni, sono irrilevanti — epifenomeni, si direbbe in gergo filosofico. Ciò che conta è il comportamento osservabile e le contingenze che lo modellano. Persino la creatività, nella visione skinneriana, non è altro che variazione casuale seguita da selezione: proviamo comportamenti a caso, quelli che vengono rinforzati li ripetiamo, gli altri li abbandoniamo. Trial and error, nient'altro.

È una visione dell'umano che potremmo chiamare, senza troppa cattiveria, «la persona come gettoniera». Inserisci la moneta giusta (il rinforzo appropriato), ottieni il comportamento desiderato. L'interno della macchina — pensieri, emozioni, relazioni, significati — è una scatola nera di cui non ci si deve occupare.

Ora, cosa c'entra tutto questo con la clessidra?

La clessidra non è, a rigore, uno strumento dell'ABA clinica — i protocolli professionali sono più articolati e contestualizzati. Ma è un dispositivo perfettamente coerente con la versione semplificata e divulgata di quella visione: le *popularized behavioral techniques* che popolano i corsi per genitori, i blog di consigli educativi, le consulenze rapide. Non richiede di entrare in relazione con il bambino, di capire cosa sta provando, di negoziare il limite. Richiede solo di stabilire uno stimolo (la sabbia che scende) e una conseguenza (quando finisce, l'attività si interrompe). Il resto — il mondo interno del

bambino, il significato che lui attribuisce a quello che sta facendo, la qualità della relazione con l'adulto — è irrilevante.

È comportamentismo semplificato, se vogliamo essere diretti. In troppe offerte formative, l'ABA viene ridotta a pacchetti di tecniche standardizzate, insegnate in corsi brevi e vendute come soluzioni rapide a genitori ansiosi.

Ma il problema non è solo la qualità della formazione. Il problema è il modello di fondo: l'idea che educare un bambino significhi essenzialmente condizionare i suoi comportamenti, e che questo si possa fare con tecniche standardizzate, indipendentemente dal contesto, dalla storia, dalla relazione.

Il mercato della psicologia infantile

A questo punto dovremmo farci una domanda scomoda: come mai queste tecniche semplificate hanno tanto successo? Perché la psicologa le propone, perché i genitori le accettano, perché il sistema le sostiene?

La risposta ha a che fare con qualcosa che non ci piace molto ammettere: la psicologia infantile è diventata un'industria. E come ogni industria, risponde a logiche di mercato.

Guardiamo i numeri. Il settore della salute mentale — che include psicoterapia, psichiatria, farmaci, formazione, prevenzione, progetti scolastici — vale miliardi. Cresce ogni anno. Crea occupazione, genera fatturato, pesa punti di PIL. Questo non è necessariamente un male: se la gente sta peggio e chiede aiuto, è bene che l'aiuto sia disponibile. Ma crea anche incentivi perversi.

Se sei uno psicologo che deve mantenersi, hai bisogno di clienti. Se sei una scuola che deve dimostrare di «fare qualcosa» sulla salute mentale degli studenti, hai bisogno di progetti. Se sei un'azienda che vende formazione, hai bisogno che gli psicologi comprino i tuoi corsi. Se sei una casa farmaceutica, hai bisogno che vengano prescritti i tuoi farmaci.

Tutto questo crea una pressione sistemica — non un complotto, niente di così teatrale, solo una pressione strutturale — verso più diagnosi, perché ogni diagnosi è un cliente, un progetto, un intervento fatturabile; verso più tecniche semplici, perché le tecniche semplici si possono insegnare in corsi brevi, applicare rapidamente, vendere come «metodi efficaci»; verso più ansia genitoriale, perché i genitori ansiosi cercano soluzioni, e chi offre soluzioni semplici a problemi complessi trova un mercato enorme; verso più patologizzazione della differenza, perché se ogni variazione dalla norma diventa un «disturbo», il bacino di potenziali clienti si allarga a dismisura.

La struttura del mercato crea almeno il rischio di questi incentivi impliciti. Non sto dicendo che tutti gli psicologi siano in malafede, o che la sofferenza psichica sia un'invenzione del mercato. Sto dicendo che il sistema è strutturato in modo da incentivare certi comportamenti e scoraggiarne altri. E che la psicologa che consiglia la clessidra — anche in perfetta buona fede — si muove dentro questo sistema.

La clessidra è un prodotto perfetto per questo mercato. È economica, visiva, «scientifica» nel senso che suona bene, produce risultati immediati (il bambino effettivamente smette di fare quello che stava facendo quando la sabbia finisce), e soprattutto non richiede alla psicologa di fare un lavoro lungo, complesso, relazionale con la famiglia. Dieci minuti di consulto, un consiglio pratico, arrivederci e grazie.

Il fatto che non risolva nulla di profondo — che anzi, probabilmente, peggiori le cose nel lungo periodo — non compare nei KPI di nessuno.

L'industria della diagnosi

C'è un aspetto di tutto questo che merita un'attenzione particolare, perché tocca direttamente i bambini: l'esplosione delle diagnosi psichiatriche e psicologiche nell'infanzia.

Prendiamo l'ADHD — il disturbo da deficit di attenzione e iperattività. Negli ultimi trent'anni le diagnosi sono aumentate in modo esponenziale. Negli Stati Uniti, secondo i dati più recenti dei CDC, circa l'11% dei bambini in età scolare ha ricevuto una diagnosi — più di uno su dieci.

Ora, è possibile che uno su dieci bambini abbia davvero un disturbo neurologico che richiede intervento medico? È possibile. Ma è anche possibile — e una parte consistente della letteratura scientifica lo sostiene — che stia succedendo qualcos'altro.

Quello che sembra stare succedendo è che i criteri diagnostici si sono progressivamente allargati. Le soglie si sono abbassate. I questionari di screening sono diventati più «sensibili» — nel senso che catturano più casi, ma anche più falsi positivi. Un aumento dei casi realmente riconosciuti convive con una tendenza alla medicalizzazione di tratti borderline. E il risultato è che comportamenti che una volta sarebbero stati considerati normali variazioni del temperamento infantile — vivacità, difficoltà a stare fermi, tendenza a distrarsi, curiosità esuberante — oggi rientrano nello spettro del patologico.

Molti autori hanno documentato questa tendenza all'allargamento dei criteri; altri insistono sul fatto che si tratti soprattutto di una correzione di storiche sottodiagnosi. Io propendo per la prima lettura — o almeno, ritengo che le due dinamiche coesistano, e che la seconda non basti a spiegare la prima.

Lo stesso vale per l'autismo. Lo «spettro autistico» si è allargato al punto da includere forme così lievi che la persona può vivere una vita perfettamente normale senza mai ricevere una diagnosi. Il che solleva una domanda: se qualcuno può stare benissimo senza sapere di essere «autistico», in che senso è malato?

Non sto negando che l'ADHD e l'autismo esistano. Esistono, e sono sempre esistiti. Conosco persone che ne soffrono davvero, e per loro una diagnosi corretta e un trattamento appropriato fanno un'enorme differenza. Il problema non è la diagnosi in sé. Il problema è l'inflazione diagnostica: quando allarghi i criteri fino a includere variazioni normali dell'umano, finisci per patologizzare la normalità.

E qui torniamo al nostro tema. Perché la clessidra, in fondo, risponde alla stessa logica. Il bambino che «non rispetta i tempi» non è un bambino malato. È un bambino con un temperamento diverso, un ritmo diverso, forse un modo diverso di vivere il tempo. In un altro contesto storico — o semplicemente in un'altra famiglia — questo non sarebbe un problema. Sarebbe una caratteristica, magari una risorsa.

Ma nel nostro contesto — famiglie stressate, genitori ansiosi, istituzioni che chiedono conformità, mercato che offre «soluzioni» — quella caratteristica diventa un problema da risolvere. E la clessidra è la soluzione offerta.

Il bambino non viene ascoltato, compreso, accompagnato. Viene normalizzato.

Parte terza: La questione epistemica

Cosa significa «oggettivo»

Fin qui ho parlato della clessidra come dispositivo educativo, e del contesto culturale e economico in cui si inserisce. Ma c'è un livello più profondo che devo affrontare, e che riguarda il modo stesso in cui pensiamo la realtà.

Quando la psicologa suggerisce la clessidra, sta facendo qualcosa di più che dare un consiglio pratico. Sta proponendo implicitamente una visione del mondo in cui esiste un tempo «oggettivo» — il tempo della clessidra, il tempo dell'orologio — che vale più del tempo vissuto dal bambino. Un tempo a cui il bambino deve adeguarsi, perché è quello «vero».

Ma è davvero così? Esiste davvero un tempo oggettivo, esterno, indipendente da chi lo vive?

La domanda può sembrare astratta, filosofica, lontana dalla pratica quotidiana. Non lo è. Perché la risposta che diamo — esplicita o implicita — determina tutto il nostro modo di stare al mondo, di educare i figli, di organizzare la società.

La modernità ha risposto di sì. Sì, esiste un tempo oggettivo. Esiste uno spazio oggettivo. Esistono leggi naturali oggettive che governano l'universo. La scienza le scopre, la tecnica le applica. Il compito dell'essere umano è adeguarsi a questo ordine esterno, non pretendere di imporre le proprie percezioni soggettive a una realtà che esiste indipendentemente da lui.

È una visione potente, che ha prodotto risultati straordinari. La scienza moderna, la tecnologia, la medicina, i viaggi spaziali — tutto questo nasce dalla convinzione che esista una realtà oggettiva conoscibile attraverso il metodo scientifico.

Ma questa visione ha un problema. Un problema che la filosofia ha identificato da tempo, ma che la pratica quotidiana tende a ignorare.

Il problema è questo: noi non abbiamo mai accesso diretto alla «realtà oggettiva». Tutto ciò che conosciamo, lo conosciamo attraverso la nostra esperienza. Vediamo attraverso occhi che filtrano solo certe frequenze luminose. Udiamo attraverso orecchie che captano solo certe frequenze sonore. Pensiamo attraverso un cervello che organizza l'informazione secondo schemi che lui stesso ha costruito. Persino gli strumenti scientifici più sofisticati — i telescopi, i microscopi, gli acceleratori di particelle — non ci danno accesso al mondo «così com'è», ma al mondo così come appare quando lo interroghiamo con quegli strumenti.

Immanuel Kant, alla fine del Settecento, formulò questa intuizione in modo rigoroso. Distinse tra il fenomeno — il mondo così come appare a noi, strutturato dalle nostre forme di percezione e di pensiero — e il noumeno — la cosa in sé, il mondo così come è indipendentemente da noi. E concluse che al noumeno non abbiamo accesso. Non perché siamo limitati o ignoranti, ma per una ragione di principio: ogni atto di conoscenza passa necessariamente attraverso le strutture del soggetto che conosce.

Questo non significa che il mondo esterno non esista, o che possiamo inventarci la realtà a piacimento. Significa che la «realtà oggettiva» di cui parliamo è sempre una costruzione — una costruzione vincolata da qualcosa che le resiste, ma pur sempre una costruzione. È il risultato dell'interazione tra il mondo e il modo in cui noi lo interroghiamo, lo percepiamo, lo concettualizziamo.

E questo vale anche per il tempo.

Il tempo è una relazione

La fisica moderna — quella che molti citano come prova dell'esistenza di un tempo oggettivo — in realtà dice qualcosa di molto diverso.

Einstein dimostrò che il tempo non è assoluto. Non scorre alla stessa velocità per tutti. Dipende dalla velocità relativa degli osservatori, dalla presenza di masse gravitazionali, dalla struttura dello spaziotempo. Due orologi identici, posti in condizioni diverse, misurano tempi diversi. Non perché uno sia «sbagliato», ma perché il tempo stesso è relativo.

La meccanica quantistica va ancora oltre. A livello subatomico, il concetto stesso di «tempo oggettivo» diventa problematico. Le particelle non hanno posizioni definite finché non vengono osservate. Le correlazioni tra particelle entangled sembrano ignorare i vincoli della causalità temporale. L'osservatore — lungi dall'essere un elemento passivo che registra una realtà indipendente — è costitutivo del fenomeno che osserva.

Alcuni fisici contemporanei — Carlo Rovelli è tra i più noti — hanno sviluppato una «interpretazione relazionale» della meccanica quantistica, secondo cui le proprietà fisiche non esistono in sé, ma solo in relazione a sistemi che le osservano. Non c'è un «punto di vista di Dio» da cui vedere il mondo così com'è. Ci sono solo punti di vista parziali, situati, relazionali.

Preciso: assumo Rovelli e la meccanica quantistica solo nella loro dimensione filosofico-ontologica, non certo nel senso improprio di un «osservatore cosciente» che con la sua mente influenzerebbe la realtà. È la crisi dell'osservatore neutrale e la natura relazionale degli stati ciò che qui rileva, non la fenomenologia sperimentale.

Ora, non voglio tirare conclusioni affrettate. La fisica quantistica non «dimostra» che la realtà sia soggettiva, né che possiamo manipolarla col pensiero (come certe pseudoscienze vorrebbero farci credere). E sarebbe scorretto usare la fisica delle particelle per trarre conclusioni dirette sulla psicologia infantile — sono scale e domini completamente diversi. Ciò non significa che a livello macroscopico non esistano regolarità stabili: i ponti reggono, gli aerei volano, le previsioni funzionano. Significa solo che la nozione di «osservatore neutrale», di un punto di vista da nessun luogo che vede il mondo così com'è, non è più sostenibile nemmeno nelle scienze dure. La fisica contemporanea ci dice qualcosa di importante a livello concettuale: l'idea di un mondo completamente oggettivo, esistente «là fuori» indipendentemente da qualsiasi osservatore, non è una verità ovvia. È un'assunzione metafisica che la fisica stessa sta mettendo in discussione.

E se questo vale per la fisica, quanto più deve valere per la psicologia, l'educazione, la vita quotidiana?

Il tempo che la clessidra pretende di misurare — quel tempo oggettivo, uguale per tutti, a cui il bambino deve adeguarsi — non esiste. Esiste il tempo vissuto, che è sempre relazionale. Esiste il tempo della fisica, che è già relativo all'osservatore. Esiste il tempo sociale, che è una convenzione costruita storicamente. Ma un tempo assoluto, che stia lì fuori come un contenitore neutro in cui gli eventi accadono, no. Quello è una finzione.

Una finzione utile, certo. Ne abbiamo bisogno per coordinare le nostre attività, per prendere treni, per fissare appuntamenti. Ma una finzione. E le finzioni diventano pericolose quando le scambiamo per verità assolute.

La pretesa oggettivizzante

Qui arriviamo al cuore della questione. Quello che ho chiamato, in una conversazione con un'amica da cui è nato questo articolo, «la pretesa oggettivizzante».

Il problema della modernità non è che abbiamo costruito modelli oggettivi della realtà. Questo è inevitabile, e spesso utile. Il problema è che abbiamo dimenticato che sono modelli. Abbiamo scambiato le nostre costruzioni per la realtà stessa. E su questa base ci siamo dati il diritto di imporre a tutti — bambini inclusi — l'adeguamento a un ordine che presentiamo come «naturale» o «oggettivo», ma che è in realtà storico, culturale, negoziabile.

Søren Kierkegaard, il filosofo danese che considero uno dei più lucidi della modernità, scrisse che «vero è solo ciò che è vero per me». Non intendeva dire che ognuno può inventarsi la verità che preferisce. Intendeva dire che la verità — quella che conta, quella che trasforma — si dà sempre dentro un'esperienza incarnata. Non esiste una verità astratta, fluttuante in un cielo di concetti puri, a cui potremmo accedere abbandonando il nostro punto di vista particolare. Ogni verità è la verità di qualcuno, vissuta da qualcuno, in un contesto specifico.

Ma la modernità non tollera questa pluralità irriducibile. Ne ha paura. Se ognuno ha la sua verità, come facciamo a vivere insieme? Come costruiamo istituzioni, leggi, pratiche condivise?

La risposta moderna è stata: troviamo un punto di vista neutrale, oggettivo, da cui guardare il mondo. Un punto di vista che non sia di nessuno in particolare, e quindi valga per tutti. La scienza — o meglio, una certa idea di scienza — ha offerto questa promessa. Guarda il mondo con gli occhi della ragione, non con quelli parziali del tuo corpo, della tua storia, della tua cultura. E troverai verità universali.

Il problema è che questo «punto di vista di nessuno» non esiste. Ogni sguardo è situato. Ogni metodo è costruito. Ogni teoria porta i segni del contesto in cui è nata. La neutralità è un'illusione — e un'illusione pericolosa, perché nasconde il potere.

Perché in pratica cosa succede? Succede che qualcuno — un gruppo sociale, una disciplina, un'istituzione — riesce a imporre la propria prospettiva particolare come se fosse la prospettiva universale. Il suo punto di vista diventa «oggettività». Le sue categorie diventano «natura delle cose». Le sue preferenze diventano «necessità».

La clessidra partecipa di questo meccanismo. Il tempo che propone — scandito, misurabile, uguale per tutti — non è il tempo universale. È il tempo della produzione industriale, il tempo del capitalismo, il tempo dell'efficienza. È un tempo storico, nato in un contesto preciso, funzionale a certi interessi. Ma si presenta come il tempo tout court, l'unico tempo reale, quello a cui persino i bambini devono imparare ad adeguarsi.

Parte quarta: Il potere e la sua legittimazione

Dio, la Natura, il Mercato

Per capire come siamo arrivati fin qui, devo fare un passo indietro più lungo. Devo parlare di come il potere si legittima.

Ogni ordine sociale ha bisogno di giustificarsi. Nessun potere può reggersi a lungo sulla pura forza. Ha bisogno che le persone soggette ad esso lo riconoscano come legittimo, o almeno come inevitabile. Ha bisogno di un racconto che spieghi perché le cose stanno così e non possono stare altrimenti.

Per secoli, in Occidente, questa legittimazione è venuta da Dio. Il re regnava per diritto divino. Le gerarchie sociali riflettevano un ordine provvidenziale. Il contadino era contadino e il nobile era nobile perché Dio aveva voluto così. Contestare l'ordine sociale significava contestare la volontà divina — cioè compiere un peccato, oltre che un crimine.

Quando la borghesia mercantile cominciò la sua ascesa, tra il Cinquecento e il Settecento, questo sistema di legittimazione entrò in crisi. La borghesia non aveva sangue blu, non aveva diritti ereditari, non poteva rivendicare un posto nell'ordine divino delle cose. Aveva solo denaro — denaro guadagnato col commercio, con l'industria, con l'iniziativa individuale. Aveva bisogno di un nuovo racconto che legittimasse il suo potere crescente.

Lo trovò nella Natura.

La scienza moderna, che si stava sviluppando proprio in quegli anni, offriva una visione del mondo perfettamente adatta alle esigenze della nuova classe dominante. Un mondo governato da leggi impersonali, matematiche, universali. Un mondo in cui il successo dipende dalla capacità di comprendere queste leggi e sfruttarle. Un mondo in cui tutti partono uguali davanti alle leggi di natura — non come davanti a Dio, che aveva stabilito gerarchie fisse — e poi si differenziano in base ai propri meriti.

Non sto dicendo che la scienza moderna sia stata «inventata» per servire gli interessi del capitalismo. Sarebbe una semplificazione grossolana. Sto suggerendo che c'è stata una convergenza, un'affinità elettiva — per usare l'espressione di Max Weber — tra un certo modo di vedere il mondo e gli interessi di una classe sociale in ascesa. La scienza aveva bisogno di patroni e finanziamenti; la borghesia aveva bisogno di una visione del mondo che legittimasse il suo potere. Si sono trovati. È un'interpretazione storico-critica, non una tesi dimostrabile empiricamente — ma è un'interpretazione che ha dalla sua una lunga tradizione di pensiero, da Weber a Foucault a Polanyi.

Il risultato è quello che conosciamo. La Natura — non più la natura vivente dei contadini, piena di spiriti e presenze, ma la Natura matematizzata della scienza moderna — ha preso il posto di Dio come garante dell'ordine. Il mercato è diventato «naturale». La competizione è diventata «legge di natura». L'accumulazione di ricchezza è diventata segno di «fitness», di adattamento superiore. Le disuguaglianze sono diventate «inevitabili», perché riflettono differenze naturali di capacità.

È un'operazione retorica geniale, se ci pensiamo. Il potere della borghesia non si presenta mai come potere. Si presenta come adeguamento a un ordine oggettivo, esterno, che nessuno ha creato e nessuno può modificare. Non sono io che ti sfrutto; sono le leggi del mercato. Non sono io che ti impongo questo ritmo di lavoro; è la necessità della produzione. Non sono io che ti giudico inadeguato; sono i dati oggettivi della tua performance.

La clessidra — mi rendo conto che può sembrare eccessivo, ma seguimi — è un pezzetto minuscolo di questo stesso edificio. Quando l'adulto mette la clessidra davanti al bambino, non sta dicendo «io ti chiedo di smettere». Sta dicendo «il tempo ti chiede di smettere». Sta invocando un ordine esterno, impersonale, a cui entrambi — adulto e bambino — sono soggetti. Sta delegando il potere a un'istanza che si presenta come neutra.

È lo stesso gesto con cui il capitalismo delega le proprie scelte al «mercato», l'autorità delega le proprie decisioni alla «legge», la scuola delega le proprie valutazioni ai «dati oggettivi».

Il potere si nasconde dietro l'oggettività. Ed è così che diventa più difficile contestarlo.

Il denaro come unità di misura universale

Ma c'è un passaggio ulteriore che devo fare, perché altrimenti l'analisi resta incompleta.

Ho detto che la borghesia ha trovato nella Natura scientifica la legittimazione del proprio potere. Ma la Natura, per quanto matematizzata, resta sfuggente. Le leggi fisiche descrivono il moto dei pianeti, non il valore delle merci. La biologia spiega l'evoluzione delle specie, non il prezzo del grano. Serviva qualcosa di più concreto, più universale, più immediatamente applicabile alle transazioni quotidiane.

Il denaro.

Il denaro è la più pura delle astrazioni. Non ha colore, non ha odore, non ha storia. È perfettamente fungibile: un euro vale un euro, indipendentemente da chi lo possiede, da dove viene, da come è stato guadagnato. È universalmente accettato — l'unica «verità» che davvero tutti riconoscono, al di là di culture, religioni, ideologie.

Il denaro è diventato l'unità di misura universale. Non solo delle merci, ma di tutto. Quanto vale un'ora del tuo tempo? Dipende da quanto ti pagano. Quanto vale un'opera d'arte? Dipende da quanto qualcuno è disposto a sborsare per averla. Quanto vale un'istruzione? Dipende dal ritorno economico che garantisce. Quanto vale una persona? Beh, questo non lo diciamo ad alta voce, ma lo pensiamo.

Il denaro risolve il problema della pluralità delle soggettività. Kierkegaard aveva ragione: vero è solo ciò che è vero per me. Ognuno ha i propri valori, le proprie priorità, il proprio modo di vedere il mondo. Come mettersi d'accordo? Come costruire un ordine comune?

Il denaro offre una risposta: non serve mettersi d'accordo sui valori. Basta mettersi d'accordo sul prezzo. Tu pensi che quell'oggetto valga molto, io penso che valga poco. Non importa. Se troviamo un prezzo che accettiamo entrambi, la transazione avviene. Le nostre soggettività irriducibili vengono tradotte in un linguaggio comune — il linguaggio del valore monetario — e l'ordine sociale può funzionare senza che nessuno debba convincere l'altro di nulla.

È una soluzione elegante. Ma ha un costo enorme.

Il costo è che tutto ciò che non può essere tradotto in valore monetario — tutto ciò che non ha prezzo — tende a diventare invisibile. La cura non pagata, il tempo donato, la bellezza non mercificata, la relazione che non produce nulla di vendibile. Tutto questo esiste, certo, ma non conta. Non entra nelle statistiche, non fa PIL, non viene considerato nella valutazione del «successo» di una persona, di un'azienda, di una nazione.

E questo ci riporta ai bambini. Perché l'infanzia, in questa logica, diventa un problema.

Il bambino non produce. Non guadagna. Non è «efficiente». Il suo tempo non vale nulla in termini monetari. Le attività che lo assorbono — il gioco, l'esplorazione, la fantasia — non hanno prezzo di mercato. La lentezza con cui impara le cose, i giri viziosi che fa prima di arrivare dove l'adulto vorrebbe che arrivasse, le sue resistenze apparentemente immotivate — tutto questo, nella logica della produttività, è spreco.

La clessidra diventa uno strumento per rendere quel tempo «gestibile», traducibile nel linguaggio «produttivo» degli adulti. Per insegnare al bambino, fin da subito, che il tempo è una risorsa scarsa che va ottimizzata. Che il suo tempo «qualitativo» — il tempo del gioco, dell'immersione, del piacere — deve cedere il passo al tempo «quantitativo» — il tempo misurato, produttivo, spendibile.

È l'alfabetizzazione precoce al linguaggio del capitale.

Parte quinta: L'infanzia come campo di battaglia

La scuola e la fabbrica

Se la clessidra è un dispositivo domestico di normalizzazione temporale, la scuola è il dispositivo istituzionale corrispondente. E la storia della scuola moderna è, in larga misura, la storia dell'adattamento dell'infanzia alle esigenze della produzione.

Non è una tesi particolarmente originale. Gli storici dell'educazione lo hanno mostrato da tempo. La scuola di massa nasce nell'Ottocento, in parallelo con l'industrializzazione. Ha una struttura che ricalca quella della fabbrica: tempi scanditi dalla campanella (come dalla sirena), spazi organizzati in modo uniforme, attività ripetitive, valutazione standardizzata, gerarchia rigida tra chi insegna e chi impara.

Non è un caso. La scuola doveva produrre operai disciplinati — persone capaci di stare ferme a un posto per ore, di eseguire compiti ripetitivi senza lamentarsi, di rispettare orari e regole. Doveva estirpare i ritmi «naturali» del corpo — il bisogno di muoversi, di giocare, di seguire i propri interessi — e sostituirli con i ritmi «artificiali» della produzione.

Funzionava. Funziona ancora, in larga misura. La scuola continua, in larga misura, a selezionare, premiare e promuovere chi si adatta meglio a questo regime, e a punire, patologizzare o espellere chi non ci riesce.

Ma qualcosa è cambiato. Il capitalismo industriale sta cedendo il passo al capitalismo informazionale. La fabbrica non è più il modello dominante. Oggi si producono soprattutto servizi, informazioni, esperienze. E il lavoratore ideale non è più l'operaio disciplinato — quello lo fanno le macchine. È il «creativo», il «problem solver», il «comunicatore efficace», il «team player».

La scuola si sta adattando, a modo suo. Ha aggiunto al vecchio modello fordista una patina di retorica «innovativa». Parla di competenze invece che di nozioni, di apprendimento attivo invece che di memorizzazione, di creatività invece che di disciplina.

Ma sotto la patina, la struttura è rimasta la stessa. Anzi, per certi versi è peggiorata. Perché al controllo esterno — la campanella, l'orario, il programma — si è aggiunto il controllo interno. Lo studente non deve solo obbedire alle regole; deve interiorizzarle. Non deve solo essere disciplinato; deve essere «motivato». Non deve solo eseguire compiti; deve «auto-valutarsi».

È il passaggio dalla disciplina al controllo, per usare una distinzione di Gilles Deleuze. Nella società disciplinare ti dicevano cosa fare e ti punivano se non lo facevi. Nella società del controllo non hanno bisogno di punirti: ti hanno convinto che vuoi fare esattamente quello che loro vogliono che tu faccia.

La clessidra si inserisce perfettamente in questo passaggio. Non è uno strumento di coercizione. Il bambino non viene punito se non rispetta il tempo. Viene «aiutato» a interiorizzare il ritmo giusto. La clessidra non impone; mostra. Non comanda; suggerisce. Ma il risultato è lo stesso: il bambino impara che il suo tempo interno non conta, che deve adeguarsi a un tempo esterno, che la misura vale più dell'esperienza.

L'esplosione diagnostica

C'è un altro fenomeno che merita attenzione, e che è strettamente legato a tutto questo: l'esplosione delle diagnosi psichiatriche e psicologiche nell'infanzia.

Ho già accennato all'ADHD e all'autismo. Ma il fenomeno è molto più ampio. Disturbi d'ansia, disturbi dell'umore, disturbi dell'apprendimento, disturbi del comportamento — le categorie si moltiplicano, i criteri si allargano, le diagnosi aumentano.

Ora, ci sono due modi di leggere questo fenomeno.

Il primo — quello ufficiale, quello che sentiamo ripetere dai professionisti del settore — è che stiamo semplicemente diventando più bravi a riconoscere problemi che prima passavano inosservati. I bambini non stanno peggio di prima; li capiamo meglio. E diagnosticare è il primo passo per aiutare.

Il secondo — quello che propongo io — è che l'esplosione diagnostica non riflette un aumento reale dei disturbi, ma un cambiamento nel modo in cui concepiamo la normalità. Stiamo patologizzando la differenza.

Riflettiamoci un momento. Cosa significa, in concreto, che un bambino «ha l'ADHD»? Significa che fatica a stare fermo, a concentrarsi su compiti imposti, a controllare i propri impulsi. Ma questi sono «sintomi» solo in un contesto specifico — quello della scuola contemporanea, con le sue richieste di attenzione prolungata, immobilità fisica, esecuzione di compiti spesso privi di interesse.

Lo stesso bambino, in un altro contesto — all'aperto, in movimento, impegnato in attività che lo coinvolgono — potrebbe non mostrare nessun «sintomo». È il contesto che crea il problema, non il bambino.

E questo vale, *mutatis mutandis*, per molte altre diagnosi. Il bambino «ansioso» potrebbe essere semplicemente un bambino sensibile in un ambiente che non sa accogliere la sensibilità. Il bambino con «disturbo oppositivo provocatorio» potrebbe essere un bambino che resiste a richieste irragionevoli. Il bambino «nello spettro autistico» potrebbe essere un bambino con un diverso stile cognitivo, che una società meno rigida saprebbe valorizzare.

Non sto dicendo che i disturbi non esistano. Esistono casi reali, gravi, che richiedono intervento specialistico. Ma la categoria del «disturbo» sta diventando un contenitore in cui finisce tutto ciò che non si adatta alle richieste del sistema. E questo è un problema enorme.

Perché la diagnosi ha conseguenze. Cambia il modo in cui il bambino viene visto dagli altri e il modo in cui vede sé stesso. Spesso porta a trattamenti — farmacologici o psicoterapeutici — che hanno effetti collaterali. E soprattutto, deresponsabilizza l'ambiente: se il problema è «nel bambino» (nel suo cervello, nei suoi geni, nella sua «neurodiversità»), allora non c'è bisogno di interrogarsi sulla scuola, sulla famiglia, sulla società.

La clessidra partecipa di questa logica. Il bambino che «non rispetta i tempi» non viene visto come un bambino con un diverso rapporto con il tempo, ma come un bambino con un problema. E la soluzione non è cambiare l'ambiente, o interrogare le richieste che gli vengono fatte, o lavorare sulla relazione. La soluzione è dargli uno strumento che lo «aiuti» ad adeguarsi.

Il problema non è mai il sistema. Il problema è sempre l'individuo che non si adatta.

Parte sesta: Pharmakós

Il capro espiatorio

Devo introdurre qui un concetto che viene dall'antica Grecia, e che illumina in modo inquietante ciò di cui stiamo parlando.

I greci avevano un rituale che si celebrava in momenti di crisi — epidemie, carestie, disordini. Si sceglievano una o più persone — i *pharmakoi* — tra i membri più marginali della comunità: poveri, schiavi, deformati, stranieri. Queste persone venivano caricate simbolicamente di tutti i mali della città. Venivano insultate, percosse, portate in processione. Poi venivano espulse oltre i confini — o, nelle forme più arcaiche, uccise.

La logica era questa: il male che affligge la comunità non nasce dalla comunità stessa. Viene da fuori, o da elementi estranei che si sono infiltrati. Espellendo questi elementi, la comunità si purifica.

La parola *pharmakós* condivide la radice con *phármakon* — che in greco significa sia «rimedio» che «veleno». Il capro espiatorio è insieme la malattia e la cura. Porta in sé il male — per questo va espulso — ma nel portarlo via guarisce la comunità.

Ora, cosa c'entra tutto questo con i bambini e la clessidra?

C'entra perché vedo un meccanismo simile all'opera nella nostra società. Quando una famiglia è in difficoltà — genitori stressati, relazioni fragili, ansie non elaborate — il bambino rischia di diventare il *pharmakós*. È lui che «ha il problema». È lui che «non rispetta i tempi», «non sta fermo», «non si concentra». È lui che va corretto, diagnosticato, trattato.

E la diagnosi — o il dispositivo tecnico, come la clessidra — diventa il *phármakon*: il rimedio-veleno che dovrebbe curare ciò che non va.

Ma cosa non va, davvero? Il bambino, o il sistema che lo circonda?

Il bambino vivace in una famiglia serena non è un problema. Lo diventa in una famiglia stressata che non ha tempo ed energie per stargli dietro. Il bambino che «non rispetta i tempi» in una casa dove i tempi sono ragionevoli non crea difficoltà. Le crea quando gli si chiede di adeguarsi a ritmi pensati per adulti che corrono, non per bambini che esplorano.

Il *pharmakós* serve a questo: a deviare l'attenzione dalla comunità malata verso l'individuo «portatore del male». A permettere alla comunità di non interrogarsi sulle proprie responsabilità.

La clessidra fa esattamente questo. Sposta il problema dal «noi» — la relazione adulto-bambino, la struttura della vita familiare, le richieste che facciamo ai nostri figli — all'individuo bambino che «deve imparare a rispettare i tempi».

Non è lui che deve cambiare. Siamo noi.

Parte settima: Il tempo del noi

Rovesciare la prospettiva

Fin qui ho criticato. Ho smontato la clessidra, il comportamentismo, il mercato della psicologia, la pretesa oggettivizzante della modernità. Ma la critica, da sola, non basta. Bisogna indicare un'alternativa.

L'alternativa non è abolire ogni limite. I bambini hanno bisogno di limiti — limiti chiari, coerenti, amorevoli. Hanno bisogno di sapere che gli adulti sono capaci di contenere il caos, di dire no, di proteggere.

L'alternativa è riportare il limite nella relazione.

Il limite non deve venire da un meccanismo esterno — la clessidra, il timer, il protocollo. Deve venire dall'adulto, con la sua voce, la sua presenza, la sua autorevolezza. Deve nascere dal *noi*, non dal *fuori*.

Questo richiede qualcosa che la clessidra non richiede: richiede che l'adulto sia presente. Non distratto dallo smartphone, non ansioso per le mille cose che deve fare, non incapace di reggere il conflitto che inevitabilmente nasce quando si pone un limite. Presente davvero, con il corpo e con la mente.

Richiede anche che l'adulto si assuma la responsabilità del limite. La clessidra permette di dire «non sono io, è il tempo». L'alternativa richiede di dire «sono io che ti chiedo questo, perché so che è il momento». È più difficile. Ma è l'unico modo per costruire una relazione di fiducia.

E richiede, infine, che l'adulto sia disposto ad ascoltare. Non a eseguire ciecamente le richieste del bambino — questo sarebbe abdicare alla propria funzione — ma a sentire cosa sta vivendo, a tenerne conto, a negoziare quando è possibile.

Un esempio concreto. Il bambino sta giocando, è immerso nel suo mondo, la mamma deve uscire. Il metodo-clessidra: piazzi l'oggetto, dici «quando finisce la sabbia ci vestiamo», e aspetti che scada. Il metodo relazionale: ti siedi vicino a lui, gli dici «fra poco dobbiamo uscire, te lo dico adesso così puoi finire quello che stavi facendo», poi torni dopo un po', lo aiuti a concludere, lo accompagni nella transizione.

La differenza è enorme. Nel primo caso, il bambino impara che il tempo è un padrone esterno a cui bisogna obbedire. Nel secondo caso, impara che il tempo è qualcosa che si costruisce insieme, attraverso la comunicazione e l'accordo.

Non è sempre facile. Non funziona sempre al primo tentativo. Il bambino protesterà, resisterà, farà i capricci. Ma questi capricci non sono un difetto da correggere. Sono l'espressione di una soggettività che si afferma, che ha bisogno di essere riconosciuta prima di potersi adeguare. E l'adulto che li regge — senza cedere, ma anche senza schiacciare — sta facendo il suo lavoro.

L'autorevolezza incarnata

Un'altra parola che devo recuperare è «autorevolezza».

La modernità ha avuto un rapporto difficile con l'autorità. Ha combattuto — giustamente — l'autoritarismo, la sottomissione cieca, il potere arbitrario. Ma nel farlo, a volte, ha buttato via il bambino con l'acqua sporca. Ha delegittimato ogni forma di asimmetria, ogni posizione di guida, ogni esercizio di potere.

Il risultato è quello che vediamo: adulti che non sanno più dire no, che cercano il consenso dei figli invece di guidarli, che usano dispositivi tecnici per non dover sostenere il peso della propria funzione.

La clessidra è anche questo: un modo per esercitare autorità senza assumersi la responsabilità dell'autorità. L'adulto non deve più dire «io voglio che tu smetta». Dice «il tempo è finito». Maschera il proprio potere dietro l'oggettività dello strumento.

Ma il bambino non è stupido. Sa benissimo che dietro la clessidra c'è l'adulto. Sa che è l'adulto che l'ha messa lì, che ha scelto la durata, che ha deciso cosa succede quando la sabbia finisce. La clessidra non elimina l'asimmetria di potere; la nasconde. E una cosa nascosta non può essere elaborata, discussa, accettata.

L'alternativa è l'autorevolezza — che è cosa diversa dall'autoritarismo. L'autoritarismo impone con la forza; l'autorevolezza convince con la presenza. L'autoritarismo dice «fai così perché lo dico io»; l'autorevolezza dice «fai così perché io so che è giusto, e tu puoi fidarti di me».

L'autorevolezza richiede che l'adulto sia centrato, sicuro di sé, capace di sostenere lo sguardo del bambino senza cedere e senza schiacciare. Richiede che abbia fatto un lavoro su di sé, che conosca le proprie fragilità, che sappia contenerle invece di scaricarle sui figli.

Non è facile. Nessuno ci insegna a farlo. E il sistema — la scuola, i media, il mercato — ci spinge nella direzione opposta: ci offre tecniche, strumenti, protocolli che promettono di risolvere i problemi senza che dobbiamo affrontarli davvero.

La clessidra è una di queste promesse. Un modo per gestire il tempo del bambino senza dover essere davvero presenti.

Epilogo: La clessidra e noi

Sono partito da un oggetto minuscolo — una clessidra di plastica colorata — e ho finito per parlare di capitalismo, epistemologia, critica della modernità. Può sembrare sproporzionato. Forse lo è.

Ma credo che sia importante vedere le connessioni. Credo che sia importante capire che i piccoli gesti quotidiani — come mettere una clessidra davanti a un bambino — non sono mai «solo» gesti pratici. Portano con sé un intero mondo di assunzioni, valori, rapporti di potere.

La clessidra non è un dettaglio. È un simbolo. Una metafora dell'intera struttura che governa le nostre vite: la preferenza sistematica per la misura sulla relazione, la procedura sulla presenza, l'efficienza sulla complessità.

Rifiutarla non significa opporsi a uno strumento. Significa opporsi a un immaginario. Quello che trasforma il tempo in scadenza, la crescita in performance, l'infanzia in addestramento. Quello che ci chiede di sacrificare l'umano per salvaguardare l'oggettivo — senza mai dirci che l'oggettivo stesso è solo una finzione utile, divenuta tiranno.

Ho scritto queste pagine pensando a quel bambino di cinque anni che «non rispetta i tempi». Mi piacerebbe dirgli: il problema non sei tu. Il problema è un mondo che ha dimenticato cosa significa il tempo vissuto, la relazione, l'incontro. Un mondo che misura tutto e non capisce niente.

L'educazione, se vuole restare umana, deve tornare nel luogo da cui è stata espropriata: lo spazio fragile e irriducibile del *noi*.

Ma devo aggiungere una cosa, prima di chiudere. Una cosa che forse avrei dovuto dire all'inizio.

Tutto ciò che ho scritto — la critica alla clessidra, al comportamentismo, alla pretesa oggettivizzante, alla delega del limite — non lo dico a voi. Non lo dico ai genitori che usano la clessidra, agli psicologi che la consigliano, agli insegnanti che cercano strumenti per gestire classi difficili. Non lo dico dall'alto di una posizione di chi ha capito tutto e guarda con sufficienza chi ancora non capisce.

Lo dico a noi. E quindi, innanzitutto, lo dico a me stesso.

Perché io sono cresciuto nello stesso mondo, ho respirato la stessa aria, ho interiorizzato le stesse logiche. Anche io cerco scorciatoie quando sono stanco. Anche io preferisco la tecnica alla relazione quando la relazione costa troppo. Anche io delego ai dispositivi ciò che dovrei sostenere con la mia presenza. Anche io, più spesso di quanto vorrei ammettere, tratto il tempo come una risorsa da ottimizzare invece che come uno spazio da abitare.

La critica che ho fatto non viene da un luogo di purezza. Viene da un luogo di lotta — la stessa lotta che combatte chiunque cerchi di essere umano in un mondo che spinge nella direzione opposta.

Non ho soluzioni definitive. Non ho un metodo alternativo da vendere. Ho solo la convinzione che valga la pena provarci: a essere presenti quando vorremmo scappare, a reggere il conflitto quando vorremmo delegarlo, a stare nel tempo invece che gestirlo.

È difficile. Non ci riusciremo sempre. Falliremo.

Ma ogni fallimento porta con sé un duplice successo: quello del coraggio di chi continua a provarci, e quello della forza di chi è consapevole che la conoscenza passa anche dal concedersi di imparare dagli errori.

Il *noi* di cui ho parlato non è un traguardo. È una pratica.