

Abitare il tempo

Un percorso educativo per giovani in prospettiva fenomenologica e pedagogica



Introduzione al percorso

C'è una domanda che i giovani raramente formulano con parole, eppure portano scritta nei gesti, nella noia improvvisa di un pomeriggio libero, nell'attesa febbrile di qualcosa che non sanno ancora nominare: *come si vive il tempo?* Non come si misura, non come si organizza, ma come lo si **abita**. La metafora dell'abitare è già, in sé, una dichiarazione pedagogica: si tratta di fare del tempo una casa, non una prigione né una fuga.

Edmund Husserl, padre della fenomenologia, aveva compreso che il tempo non è una cornice neutra entro cui si svolge la vita: è la struttura stessa della coscienza. Ogni esperienza vissuta porta in sé una triplice tensione – il *ritenere* il passato appena trascorso, il *percepire* il presente che preme, il *protendersi* verso ciò che ancora deve venire. In questo senso, abitare il tempo significa diventare consapevoli di questa tensione e imparare a starci dentro con intelligenza e libertà.

Il percorso che segue si articola in **sei nuclei tematici**, ciascuno dei quali costituisce un'unità di lavoro autonoma ma organicamente connessa alle altre. Ogni nucleo prevede: un testo introduttivo narrativo-filosofico, alcune domande per la riflessione personale, spunti per il confronto nel gruppo, un'attività esperienziale e un elemento di approfondimento spirituale.

Nucleo 1

Il tempo vissuto: che ore fa dentro di me?

Introduzione

Ogni persona porta un orologio interiore che non coincide quasi mai con quello della parete. Ci sono pomeriggi che sembrano lunghi come settimane e settimane che svaniscono come un lampo. Henri Bergson aveva intuito questa verità già all'alba del Novecento: la *durée* – la durata vissuta – è qualcosa di radicalmente diverso dal tempo misurato dai secondi. Il tempo dell'orologio è omogeneo, intercambiabile, suddivisibile all'infinito; il tempo della coscienza è denso, qualitativo, impregnato di significato.

Per un adolescente, questa distinzione non è un concetto astratto: è la differenza tra un'ora in classe quando l'insegnante annoia e un'ora con gli amici che vola via senza che ce ne si accorga. È la differenza tra un sabato mattina in attesa di qualcosa e un sabato sera che si vorrebbe non finisse mai. La filosofia fenomenologica ci invita a fare un passo ulteriore: non solo a *notare* questa differenza, ma a chiederci cosa la produce. Qual è la qualità dell'esperienza che rende il tempo denso o vuoto? La risposta, intuisce Maurice Merleau-Ponty, è legata alla presenza: alla misura in cui siamo *dentro* ciò che viviamo, o al contrario lo attraversiamo come fantasmi distratti.

Domande per la riflessione personale

- Ripensa agli ultimi sette giorni: qual è stato il momento in cui il tempo è sembrato più pieno di significato? E quello in cui è sembrato più pesante o vuoto?
- C'è qualcosa che fai in cui il tempo scompare, in cui ti dimentichi di guardare l'orologio? Cosa ti dice questo di te stesso?
- Come descriveresti il tuo rapporto con il presente? Sei una persona che tende a vivere nel passato, nel futuro, o nel momento?

Per il gruppo

Esercizio narrativo – *La mia giornata in colori*: Ogni partecipante riceve un foglio con una linea del tempo della giornata tipo (dalla mattina alla sera). Il compito è colorare le diverse fasce orarie con colori che corrispondono alla qualità del tempo vissuto: rosso per i momenti di tensione, blu per quelli di noia, giallo per quelli di gioia, verde per quelli di quiete, e così via. Non si colora ciò che si *fa*, ma come si *sente* il tempo in quei momenti.

Al termine, si condivide in piccoli gruppi: emergono pattern comuni? Ci sono ore del giorno che quasi tutti colorano allo stesso modo? Cosa ci dice questo dell'esperienza adolescenziale del tempo?

Confronto aperto: Presentare ai ragazzi la distinzione tra il *chronos* greco (il tempo quantitativo, sequenziale, misurabile) e il *kairós* (il tempo qualitativo, il momento opportuno, il *momento buono*). Quale dei due domina nella loro vita quotidiana? Quale vorrebbero che dominasse di più?

Approfondimento spirituale

Nella tradizione biblica, il tempo non è una dimensione neutra: è il luogo dell'incontro tra Dio e l'uomo. Il Qoèlet – quel libro sapienziale che sembra così moderno nella sua inquietudine – afferma che c'è un tempo per ogni cosa sotto il cielo. Non si tratta di fatalismo, ma di una saggezza profonda: ogni momento porta in sé una vocazione, una qualità propria che chiede di essere riconosciuta e accolta. L'educatore può introdurre questa prospettiva come un invito: imparare a *leggere* il proprio tempo interiore è un atto di conoscenza di sé che apre alla conoscenza di Dio.

Nucleo 2

Il tempo che fugge: la memoria come casa

Introduzione

Marcel Proust aveva capito che il tempo passato non è semplicemente *scomparso*: è *depositato* in noi, stratificato nella memoria come sedimenti geologici. E talvolta, attraverso un profumo, una melodia, la luce di un certo pomeriggio, quel sedimento si risveglia con una forza sorprendente, restituendoci non solo il ricordo ma la *consistenza* di un'esperienza – la sua temperatura, la sua densità emotiva.

Per i giovani, il rapporto con la memoria è peculiare. Da un lato vivono in una cultura che esalta il presente immediato e scoraggia la riflessione sul passato; dall'altro sono bombardati da una memoria digitale artificiale – foto, video, storie – che archivia tutto ma comprende poco. C'è una differenza abissale tra il *ricordare* e il *conservare un file*: il ricordo vivo trasforma chi ricorda, lo arricchisce, lo interpella; l'archivio digitale è muto, non parla, non insegna.

Paul Ricoeur ha sviluppato una fenomenologia della memoria che distingue tra *memoria abitudinaria* (il ricordare meccanico, automatico) e *memoria narrativa* (il ricordo che diventa storia, che si organizza in una trama dotata di senso). È questa seconda forma di memoria che costruisce l'identità: non tanto *cosa* ricordiamo, ma *come* raccontiamo ciò che siamo stati.

Domande per la riflessione personale

- Qual è il ricordo della tua infanzia che porti con più affetto? Perché credi che sia rimasto così nitido?
- C'è qualcosa del tuo passato che fai fatica a ricordare? E qualcosa che vorresti invece poter dimenticare?
- Come racconteresti a qualcuno che non ti conosce *chi sei*, usando solo episodi della tua storia?

Per il gruppo

Attività – L'archeologia di sé: Ogni partecipante viene invitato a portare un oggetto che rappresenta un momento importante del proprio passato (può essere un oggetto fisico, una fotografia, o anche solo la descrizione di un luogo). In cerchio, ciascuno presenta il proprio oggetto non come un reperto da mostrare, ma come un *testimone* di chi si era in quel momento. L'educatore facilita il racconto con domande: *Come eri, allora? Cosa sapevi di te che adesso hai dimenticato? Cosa invece hai imparato dopo?*

Discussione – La memoria ferita: Introdurre con delicatezza il tema della memoria dolorosa. Non tutti i ricordi sono belli: ci sono esperienze di perdita, umiliazione, tradimento che restano come spine. Come si fa a non essere *prigionieri* del proprio passato? La tradizione cristiana offre la categoria del *perdono* non come oblio, ma come trasformazione del significato di ciò che è accaduto. Il perdono non cancella il passato, ma lo libera dalla sua capacità di definire il presente.

Approfondimento spirituale

La memoria, nella tradizione ebraico-cristiana, ha una funzione teologica precisa: il *zikkaron* – la commemorazione – non è semplicemente ricordare che qualcosa è accaduto, ma *farlo presente di nuovo*, riviverlo come evento che interpella il presente. La Pasqua ebraica, l'Eucaristia cristiana: sono gesti memoriali che affermano che il passato salvifico non è morto, ma continua ad agire nel presente di chi lo celebra. Si può introdurre questa riflessione chiedendo ai giovani: *c'è qualcuno o qualcosa nel tuo passato che, anche se lontano nel tempo, continua a illuminare il presente?*

Nucleo 3

Il tempo atteso: il futuro come promessa

Introduzione

C'è una domanda che ogni adolescente porta dentro come un fuoco mal addomesticato: *cosa sarò?* Non nel senso professionale e pragmatico con cui spesso la scuola la riduce – quale mestiere farai, quale università sceglierai –, ma nel senso più radicale e vertiginoso: chi sarò? Come sarà la mia vita? Avrò qualcuno che mi ama? Riuscirò a fare qualcosa che valga la pena?

Il futuro è la dimensione del tempo che più appartiene ai giovani, e paradossalmente è quella che più li spaventa. Ernst Bloch, filosofo della speranza, aveva compreso che l'essere umano è fondamentalmente un essere proteso verso il futuro: siamo strutturalmente incompleti, siamo *sempre ancora* diventando. Questa incompletezza non è un difetto: è la condizione della libertà, è lo spazio in cui si inserisce la speranza.

Ma la speranza non è ottimismo. L'ottimismo è una disposizione psicologica che dice *andrà bene*; la speranza è una virtù teologale che dice *ha senso andare avanti anche quando non so come andrà*. La speranza non ha bisogno di certezze per vivere: si nutre di fiducia, di relazione, di un *Tu* affidabile che garantisce che il futuro non è un abisso vuoto ma un orizzonte abitato.

Domande per la riflessione personale

- Quando pensi al tuo futuro, quale immagine ti viene in mente per prima? È una immagine che ti attrae o che ti spaventa?
- C'è qualcosa che *desideri* profondamente per la tua vita, al di là del successo professionale o economico?
- Di fronte all'incertezza del futuro, cosa ti dà più paura? E cosa, invece, ti dà più coraggio?

Per il gruppo

Attività creativa – Lettera al me stesso di domani: Ogni partecipante scrive una lettera a se stesso da aprire tra dieci anni. Non si tratta di fare previsioni o programmi: si tratta di dire al proprio futuro sé quello che in questo momento sente come più vero, più importante, più urgente. Quali valori vuole che il futuro sé abbia mantenuto? Di cosa ha paura che possa andare perduto nel tempo?

Le lettere vengono sigillate e affidate all'educatore (o conservate dai ragazzi stessi in un posto scelto da loro). Il gesto fisico del sigillare e conservare ha già in sé un valore simbolico: si sta affidando qualcosa di prezioso al tempo futuro.

Confronto – Il peso dell'attesa: Distinguere tra l'attesa *ansiosa* (che paralizza, che trasforma ogni incertezza in minaccia) e l'attesa *speranzosa* (che mantiene aperta la possibilità, che si fida del cammino). Come si coltiva la seconda? Quali persone, pratiche, esperienze aiutano a vivere l'incertezza del futuro non come una condanna ma come uno spazio di libertà?

Approfondimento spirituale

Il concetto teologico di *promessa* illumina in modo particolare la questione del futuro. La promessa non descrive un futuro già scritto: crea una relazione. Chi promette si impegna, si vincola, si mette in gioco. La tradizione biblica è intessuta di promesse divine – ad Abramo, a Mosè, ai profeti – che non eliminano l'incertezza ma la attraversano, trasformandola in cammino. L'educatore può aprire una riflessione: *c'è qualcuno di cui ti fidi abbastanza da affidargli il tuo futuro?* La risposta a questa domanda dice molto del rapporto di ciascuno con la speranza, con Dio, con gli altri.

Nucleo 4

Il tempo sprecato: noia, accelerazione e fuga

Introduzione

Byung-Chul Han, filosofo coreano-tedesco tra i più acuti osservatori della contemporaneità, ha scritto che la nostra epoca è dominata dalla *stanchezza*: non la stanchezza sana di chi ha faticato e si riposa, ma quella patologica di chi non riesce mai a fermarsi, di chi è costantemente *connesso* senza mai essere *presente*. L'accelerazione tecnologica ha prodotto un paradosso: mai come oggi abbiamo così tanti strumenti per *risparmiare* tempo, eppure mai come oggi sentiamo di non averne mai abbastanza.

I giovani vivono questa contraddizione in modo particolarmente acuto. Da un lato subiscono la pressione di dover riempire ogni istante – di studio, di attività, di contenuto da consumare; dall'altro sperimentano una noia diffusa, una incapacità di stare nel silenzio, un bisogno compulsivo di stimolazione. La noia che un adolescente non sa più tollerare è, paradossalmente, un segnale importante: è il momento in cui il soggetto si trova di fronte a se stesso, senza distrazione, e non sa cosa farci.

Romano Guardini aveva intuito che la noia non è semplicemente assenza di occupazione: è un appello. La noia dice: *c'è uno spazio in te che non è stato ancora abitato*. Imparare a stare nella noia senza fuggire è uno dei compiti educativi più importanti e più negletti della formazione contemporanea.

Domande per la riflessione personale

- Quando ti annoi, qual è il tuo primo istinto? Cosa fai per *sfuggire* alla noia?
- C'è differenza, nella tua esperienza, tra il sentirsi annoiati e il sentirsi vuoti? Come descriveresti questa differenza?
- Prova a pensare all'ultima settimana: c'è stato un momento in cui hai avuto l'impressione di aver *sprecato* del tempo? Come ti ha fatto sentire?

Per il gruppo

Esperimento – Il deserto digitale: Proporre un'esperienza (anche breve, di 30-60 minuti) di silenzio totale, senza telefoni, senza musica, senza parole. Non meditazione, non preghiera strutturata: semplicemente *stare*. Dopo l'esperienza, condividere: cosa ha attraversato la mente? Cosa si è sentito? Cosa ha disturbato? Cosa ha sorpreso?

Questa esperienza non è pensata per produrre benessere immediato, ma per *creare attrito*: l'attrito rivela qualcosa che la fluidità dell'abitudine nasconde.

Discussione – L'economia dell'attenzione: Presentare il concetto di *economia dell'attenzione*: le piattaforme digitali non vendono prodotti, vendono il nostro tempo. Il loro modello di business si fonda sul catturare e trattenere l'attenzione il più a lungo possibile. Chiedersi: *chi decide come uso il mio tempo?* È una domanda di libertà, prima ancora che di spiritualità.

Approfondimento spirituale

La tradizione monastica ha sviluppato una sapienza profonda sul tempo quotidiano. L'*ora et labora* benedettino non era semplicemente un orario di preghiera e lavoro: era una filosofia dell'abitare il tempo. Ogni ora del giorno aveva la sua qualità, la sua vocazione. Non c'era tempo *sprecato* perché ogni momento – anche il più umile, anche il silenzio della notte – era potenzialmente luogo di incontro con il sacro. Si può proporre ai giovani di costruire, almeno per una settimana, un piccolo *ordo* personale: non un'agenda fitta di impegni, ma un ritmo scelto, con spazi di silenzio deliberatamente custoditi.

Nucleo 5

Il tempo pieno: il *kairós* e l'arte della presenza

Introduzione

C'è un momento – ogni persona lo ha sperimentato almeno una volta – in cui il tempo sembra fermarsi e intensificarsi allo stesso tempo. Non è un momento straordinario per definizione: può essere la contemplazione di un tramonto, una conversazione profonda con un amico, il compimento riuscito di qualcosa per cui ci si è impegnati a lungo. I Greci avevano un nome preciso per questo: *kairós*, il tempo opportuno, il momento qualitativo per eccellenza, distinto dal *chronos* quantitativo.

Mihaly Csikszentmihalyi, psicologo ungherese-americano, ha dedicato decenni di ricerca a quello che chiama *flusso* (*flow*): lo stato di immersione totale in un'attività in cui ci si dimentica del tempo, in cui la sfida e la competenza si incontrano in un equilibrio perfetto. Il flusso è, fenomenologicamente parlando, una forma di *kairós* secolarizzato: è il momento in cui l'essere umano è pienamente se stesso, pienamente presente.

Imparare a riconoscere e a coltivare questi momenti non è un lusso spirituale: è una necessità educativa. In un'epoca che produce distrattamente quantità di tempo vuoto, insegnare ai giovani a riconoscere e a *costruire* i presupposti per il tempo pieno è un atto di resistenza culturale e, al tempo stesso, un cammino verso la propria vocazione.

Domande per la riflessione personale

- Riesci a ricordare un momento in cui ti sei sentito *completamente presente*, completamente vivo? Cosa stavi facendo? Con chi eri?
- C'è un'attività che ti mette in quello stato di totale assorbimento che Csikszentmihalyi chiama *flusso*? Quanto spazio ha nella tua vita quotidiana?
- Il tempo pieno richiede condizioni: silenzio, concentrazione, assenza di distrazione. Quali di queste condizioni fai più fatica a creare?

Per il gruppo

Attività – La mappa delle presenze: Ogni partecipante riflette e identifica tre situazioni in cui si sente *davvero presente*, e tre in cui si sente invece *assente a se stesso* pur essendo fisicamente presente. Si condividono le osservazioni: ci sono pattern comuni? Cosa aiuta la presenza, cosa la ostacola?

Lectio narrativa: Leggere insieme un brano letterario o narrativo che descrive un momento di presenza intensa (si possono usare passi da autori come Herman Hesse, Antoine de Saint-Exupéry, o brani scelti dalla letteratura italiana). L'educatore guida una lettura fenomenologica: non si analizza il testo, ci si lascia *abitare* dal testo. Poi si chiede: *hai vissuto qualcosa di simile?*

Approfondimento spirituale

Il tempo pieno ha una qualità che le tradizioni spirituali hanno sempre riconosciuto come *preghiera*: non necessariamente la preghiera strutturata, ma quella condizione di apertura e attenzione totale in cui ci si trova in presenza di qualcosa che ci supera. Simone Weil, filosofa e mistica francese del Novecento, diceva che l'attenzione è la forma più pura di amore: è il dono totale di sé a ciò che si ha di fronte. Si può proporre ai giovani di sperimentare per una settimana un'*attenzione deliberata*: scegliere ogni giorno un momento – un pasto, un percorso, una conversazione – e viverlo con totale presenza, come se fosse l'unica cosa che esiste.

Nucleo 6

Il tempo donato: gratuità, servizio e vocazione

Introduzione

C'è un gesto paradossale che ogni persona che abbia amato davvero conosce: *regalare il proprio tempo*. Non nel senso di riempire il calendario di qualcun altro, ma nel senso più profondo di mettere la propria presenza, la propria attenzione, la propria vita a disposizione di qualcuno che ne ha bisogno. Il tempo donato è il tempo strappato alla logica dell'utile, dell'efficienza, del ritorno: è il tempo che non produce nulla di misurabile, eppure trasforma tutto.

Emmanuel Lévinas, uno dei filosofi più profondi del Novecento, ha fatto del *volto dell'altro* il centro della sua riflessione etica. Quando incontro il volto di un altro essere umano nella sua vulnerabilità, nella sua nudità, sono *chiamato*: non posso fare finta di non averlo visto. Questa chiamata è il fondamento dell'etica, ma è anche, in termini educativi, il fondamento della vocazione. La vocazione non è anzitutto una professione: è una risposta a un appello, è il modo in cui il proprio tempo diventa dono per il mondo.

Per i giovani, spesso prigionieri di una cultura che misura il valore di una persona in termini di competenza, produttività e visibilità, scoprire che il tempo dato gratuitamente è il tempo più denso di significato può essere un'autentica rivoluzione interiore.

Domande per la riflessione personale

- C'è qualcuno per cui hai dato il tuo tempo *gratuitamente*, senza aspettarti nulla in cambio? Come ti ha fatto sentire?
- Ti è mai capitato di ricevere il dono del tempo di qualcun altro – tempo offerto senza riserve, solo per te? Come lo hai vissuto?
- Se dovessi immaginare una vita in cui il tuo tempo fosse davvero *utile* a qualcuno o a qualcosa che ti sta a cuore, come la descriveresti?

Per il gruppo

Esperienza di servizio – *Un'ora per l'altro*: Organizzare un'esperienza concreta e breve di servizio gratuito (può essere visita a anziani, supporto a un'iniziativa del territorio, tempo offerto a qualcuno della comunità). Prima dell'esperienza: raccogliere le aspettative e le resistenze. Dopo: condivisione approfondita su come il tempo vissuto ha *pesato* diversamente dal solito.

Discussione – *Vocazione come risposta*: Introdurre la categoria della *vocazione* non nel senso seminaristico ristretto, ma in quello ampio e antropologico: ogni persona è chiamata – da qualcosa, da qualcuno – a spendere il proprio tempo in un modo che sia dono. Cosa sei chiamato a fare con il tuo tempo? Non si risponde a questa domanda una volta per tutte: la si porta come compagno di viaggio per tutta la vita.

Approfondimento spirituale

Il Vangelo è pieno di scene in cui Gesù *regala il suo tempo*: si ferma, ascolta, tocca, guarisce, mangia con le persone. Non corre, non è efficiente nel senso moderno del termine. Il tempo di Gesù è tempo dato senza riserve: è il contrario esatto della logica dell'accelerazione contemporanea. Si può proporre ai giovani di riflettere su questa immagine: *che tipo di rapporto con il tempo emerge dai Vangeli? In cosa assomiglia o differisce dal tuo rapporto con il tempo?*

Nota metodologica per l'educatore

Ogni nucleo è pensato per una sessione di circa **novanta minuti**, ma può essere dilatato o condensato secondo le esigenze del gruppo. L'approccio fenomenologico che ispira il percorso suggerisce alcune costanti metodologiche trasversali:

Prima di ogni cosa, occorre partire sempre dall'**esperienza concreta**: non si parla *del* tempo in astratto, ma del *mio* tempo, del *nostro* tempo. La filosofia e la teologia vengono *dopo*, come strumenti per illuminare ciò che l'esperienza ha già aperto.

In secondo luogo, è essenziale lasciare spazio al **silenzio e alla riflessione personale** prima di aprire al confronto di gruppo: i giovani hanno bisogno di trovare le proprie parole prima di confrontarsi con quelle degli altri.

Infine, ogni sessione dovrebbe concludersi non con una risposta, ma con una **domanda da portare via**: qualcosa che continui a lavorare dentro, nel tempo ordinario della settimana. Abitare il tempo è, in fondo, un'arte che si impara abitando – non studiando.

Il percorso nella sua interezza può essere utilizzato come base per un ritiro, un campo scuola, o una serie di incontri formativi. I sei nuclei possono essere affrontati in sequenza o scelti selettivamente secondo le necessità del gruppo.

APPROFONDIMENTI

Primo nucleo tematico

Il tempo vissuto: l'esperienza soggettiva del tempo

Premessa: il tempo che non si lascia misurare

Esiste un'esperienza che tutti conoscono e che nessun orologio sa spiegare. Due ore di attesa in un pronto soccorso pesano come una giornata intera; due ore con la persona amata svaniscono come un soffio. La stessa quantità di *chronos*, misurata dallo stesso strumento, produce esperienze radicalmente diverse – così diverse che quasi non sembrano appartenersi. Eppure la fisica insiste: il tempo è passato uguale per entrambi. Sono trascorsi centoventi minuti esatti.

Questa incongruenza non è un'illusione da correggere né un difetto della percezione umana da superare. È, al contrario, la porta d'ingresso verso una comprensione più ricca e più vera di cosa sia il tempo – non il tempo come oggetto misurabile, ma il tempo come *struttura dell'esperienza vissuta*. È la porta che la fenomenologia ha saputo aprire con strumenti concettuali di straordinaria precisione, e che l'educazione con i giovani può attraversare con strumenti narrativi, esperienziali e spirituali altrettanto potenti.

Il primo nucleo tematico del percorso *Abitare il tempo* si propone di sostare su questa soglia con pazienza e con curiosità: non per dare risposte immediate, ma per imparare a *fare le domande giuste* sul proprio rapporto con il tempo vissuto.

Edmund Husserl e la coscienza del tempo

Edmund Husserl, il fondatore della fenomenologia, aveva compreso che il tempo non è qualcosa che sta *fuori* di noi, una cornice neutra entro cui si svolge la vita. Il tempo è la struttura intima della coscienza stessa: non *siamo nel* tempo come un oggetto è dentro una scatola, ma *siamo temporali* nel senso più profondo – la nostra coscienza è, nella sua essenza, un flusso che porta in sé passato, presente e futuro simultaneamente.

Husserl descrive questa struttura con tre categorie che meritano di essere introdotte con cura, perché illuminano qualcosa che i giovani vivono ogni giorno senza saperlo nominare. La prima categoria è la **ritenzione**: ogni momento presente porta con sé una coda del momento appena trascorso, come un suono che ancora risuona nell'orecchio un istante dopo essere cessato. Quando ascolto una melodia, non percepisco le note isolate le une dalle altre: la nota presente risuona insieme alle note appena passate, tenute nella coscienza come una traccia ancora viva. Senza la ritenzione non ci sarebbe melodia, ma solo una sequenza di suoni separati e muti.

La seconda categoria è la **presentazione**: il momento attuale, il *nunc* vissuto, che non è mai un istante puntuale e astratto ma sempre un momento denso, carico delle sue ritenzioni e protenzioni.

La terza categoria è la **protenzione**: ogni momento presente si protende verso il momento che viene, anticipandolo, aspettandoselo, già aperto verso di esso. Quando leggo una frase, la mia coscienza è già protesa verso la fine della frase prima di arrivarci; quando ascolto un racconto, sono già in qualche modo *oltre* il punto in cui il racconto si trova, teso verso il suo sviluppo.

Questa triplice struttura – ritenzione, presentazione, protenzione – descrive qualcosa di fondamentale: la coscienza umana non è mai un punto fermo nel tempo, ma sempre un *campo temporale*, uno spazio interiore che abbraccia simultaneamente ciò che è appena stato, ciò che è, e ciò che sta per essere. Abitare il tempo, in senso fenomenologico, significa diventare consapevoli di questo campo e imparare a viverci con intelligenza e libertà.

Henri Bergson e la durata vissuta

Henri Bergson, filosofo francese contemporaneo di Husserl, ha sviluppato una prospettiva diversa ma complementare sulla temporalità soggettiva, che converge sullo stesso punto fondamentale: il tempo vissuto non è il tempo misurato.

Bergson introduce il concetto di *durée* – durata – per indicare il tempo come lo vive la coscienza: non una successione di istanti separati e omogenei, come le tacche di una riga graduata, ma un flusso continuo, qualitativo, indivisibile, in cui i momenti si compenetrano l'uno nell'altro senza mai essere veramente separabili. La durata è il tempo dell'interiorità, il tempo del vissuto, il tempo che *scorre* davvero – non quello che si *misura*.

Il tempo del calendario e dell'orologio è, per Bergson, una spazializzazione del tempo: lo proiettiamo su una linea immaginaria, lo dividiamo in unità discrete, lo trattiamo come uno spazio percorribile.

Questa operazione è utilissima per organizzare la vita pratica, ma paga un prezzo altissimo: ci fa dimenticare la natura profonda del tempo vissuto, ci fa credere che il tempo sia sempre uguale a se stesso, che un'ora valga sempre un'altra ora.

L'esperienza quotidiana smentisce continuamente questa credenza. Un'ora di sofferenza non è mai uguale a un'ora di gioia. Un anno di adolescenza non è uguale a un anno di vecchiaia. Il tempo interiore si dilata e si comprime secondo leggi che non sono quelle del cronometro, ma quelle dell'intensità dell'esperienza, della qualità dell'attenzione, della profondità del coinvolgimento.

Per il lavoro con i giovani, questa intuizione bergsoniana è straordinariamente feconda. I ragazzi vivono spesso una dissonanza dolorosa tra il tempo esterno – i ritmi della scuola, delle aspettative

familiari e sociali, degli orari – e il tempo interno, che ha una sua logica, una sua velocità, una sua necessità. Dare un nome a questa dissonanza, riconoscerla come strutturale e non come difetto personale, è già un atto liberatorio.

William James e le variazioni dell'attenzione

William James, filosofo e psicologo americano che fu tra i primi a studiare empiricamente la coscienza, aveva osservato con grande finezza come la qualità del tempo vissuto dipenda in modo determinante dalla qualità dell'attenzione. La sua analisi del flusso di coscienza – *stream of consciousness* – anticipa molte delle intuizioni fenomenologiche europee e le traduce in un linguaggio più immediatamente accessibile.

James osserva che il tempo sembra lungo quando ci annotiamo i suoi dettagli e breve quando lo lasciamo scorrere senza notarlo. Il paradosso è che il tempo *durante* un'esperienza noiosa sembra lunghissimo, mentre lo stesso periodo, guardato a posteriori, sembra brevissimo: non è rimasto nulla da ricordare, nessun dettaglio ha catturato l'attenzione, nessun momento ha lasciato traccia. Al contrario, un'esperienza intensa e ricca di novità sembra volare mentre la si vive, ma nel ricordo appare densa, piena, quasi più lunga di quanto non fosse in realtà.

Questa asimmetria tra il tempo vissuto nell'esperienza diretta e il tempo ricordato è una delle osservazioni più illuminanti per il lavoro con i giovani. Spiega perché le vacanze sembrano finire troppo presto mentre le si vive, ma lasciano ricordi densi e duraturi se sono state vissute intensamente. Spiega perché certi anni della vita sembrano *pieni* – ricchi di eventi, relazioni, apprendimenti – mentre altri scivolano via come acqua, lasciando poco o nulla.

La conclusione pedagogica che ne deriva è importante: la *densità* del tempo vissuto non dipende dalla sua lunghezza, ma dalla qualità dell'attenzione con cui lo si attraversa. Imparare ad abitare il tempo significa imparare a essere presenti a ciò che accade – non in modo ossessivo o ansioso, ma con quella disponibilità ricettiva che James chiama attenzione volontaria.

Il corpo che ricorda: Merleau-Ponty e la temporalità incarnata

Un elemento che né Husserl né Bergson esplorano a sufficienza, ma che è fondamentale per il lavoro educativo con gli adolescenti, è la dimensione corporea del tempo vissuto. Maurice Merleau-Ponty, il grande fenomenologo francese del corpo, ha mostrato con chiarezza che il tempo non è solo una struttura della coscienza astratta: è prima di tutto una struttura del corpo vivente.

Il corpo ha una sua memoria temporale che precede e supera quella intellettuale. Il modo in cui un musicista muove le mani su uno strumento porta inscritta in sé anni di pratica; il modo in cui un atleta reagisce a una situazione di gioco incorpora migliaia di ore di allenamento. Questa *memoria corporea* – che Merleau-Ponty chiama *schema corporeo* – è il sedimento temporale di tutte le esperienze vissute, depositato non nei neuroni come informazione codificata, ma nel corpo come disposizione, come abitudine, come capacità d'azione.

Per gli adolescenti, che vivono in un periodo di profonda trasformazione corporea, questa prospettiva è particolarmente significativa. Il loro corpo sta cambiando in modo rapido e spesso disorientante; il loro schema corporeo – l'immagine implicita che hanno di se stessi nello spazio e nel tempo – è in continua ridefinizione. Lavorare sul tempo vissuto significa anche lavorare su questa dimensione corporea: sulla consapevolezza di come il proprio corpo *porta* il tempo, di come le esperienze passate si depositano nella postura, nel tono muscolare, nei gesti abituali.

Merleau-Ponty introduce anche un'altra distinzione preziosa: quella tra il *corpo oggettivo* – il corpo come lo vedono gli altri, come appare nelle fotografie, come lo descrive la biologia – e il *corpo soggetto* – il corpo come lo si vive dall'interno, come luogo di percezione e di azione nel mondo. I

giovani sono spesso prigionieri di uno sguardo sul proprio corpo che è esclusivamente oggettivante: il corpo come cosa da giudicare, confrontare, migliorare. Restituire loro la prospettiva del corpo-soggetto – il corpo che sente, che ricorda, che abita il tempo dall'interno – è uno degli atti pedagogici più importanti che si possano compiere in questa fase della vita.

L'attimo e l'eterno: Martin Heidegger e l'autenticità temporale

Martin Heidegger ha portato la riflessione fenomenologica sul tempo verso la sua radice più profonda e più inquietante: la *finitudine*. Per Heidegger, l'essere umano è fondamentalmente un *essere-per-la-morte* – non nel senso macabro di chi è ossessionato dalla propria fine, ma nel senso ontologico di chi è costitutivamente finito, limitato, collocato in un arco di vita che ha un inizio e una fine.

Questa finitudine non è una tragedia da accettare con rassegnazione: è, per Heidegger, la condizione di possibilità dell'autenticità. Proprio perché il tempo è limitato, ogni momento ha un peso che non avrebbe se il tempo fosse infinito. Proprio perché la vita finisce, le scelte che si fanno *ora* sono irreversibili e irripetibili. La consapevolezza della propria temporalità finita è il primo passo verso un'esistenza autentica – verso una vita che non si lascia vivere passivamente dall'abitudine e dalla distrazione, ma si assume con libertà e responsabilità.

Heidegger distingue tra due modi di abitare il tempo. Il primo è quello dell'esistenza *inautentica*: ci si lascia trascinare dal flusso anonimo degli eventi, si vive secondo i ritmi e le aspettative del *Si* impersonale (*man sagt, man tut* – si dice, si fa), si riempie il tempo di occupazioni che impediscono il confronto con la propria singolarità irripetibile. Il secondo è quello dell'esistenza *autentica*: si assume il proprio tempo come proprio, si riconosce che ogni momento è unico e non tornerà, si vive con la consapevolezza della propria finitudine come stimolo alla libertà piuttosto che come fonte di angoscia.

Per gli adolescenti, questa prospettiva può essere introdotta in modo molto concreto attraverso la domanda: *stai vivendo la tua vita o stai vivendo una vita che qualcun altro – i tuoi amici, i social, le aspettative familiari – ha scritto per te?* Non si tratta di una domanda accusatoria ma di un invito alla consapevolezza: riconoscere la differenza tra il tempo vissuto autenticamente e il tempo trascorso nell'imitazione e nella distrazione è il primo passo verso una libertà interiore che nessun algoritmo può comprare.

La dilatazione del presente: l'esperienza adolescenziale del tempo

Prima di passare alla struttura della sessione, è necessario sostare su alcune caratteristiche specifiche dell'esperienza temporale adolescenziale che l'educatore deve conoscere e saper riconoscere. Queste caratteristiche non sono difetti da correggere: sono i tratti di un'età che ha la sua intelligenza propria, la sua modalità peculiare di stare nel tempo.

La prima caratteristica è quella che si potrebbe chiamare **la dilatazione del presente**. Per un adolescente, il momento presente tende a occupare tutto il campo della coscienza: ciò che accade *adesso* – una delusione, un'euforia, un conflitto, un amore – sembra eterno, definitivo, totalizzante. La prospettiva temporale che consentirebbe di relativizzare il momento presente – *passerà, tra un anno ti sembrerà diverso* – è cognitivamente disponibile, ma emotivamente inaccessibile. Questo non è immaturità: è la struttura propria di una fase della vita in cui l'intensità dell'esperienza è al suo massimo storico, e in cui la costruzione dell'identità richiede che ogni cosa venga vissuta con piena serietà.

La seconda caratteristica è la **discontinuità temporale**: gli adolescenti vivono spesso il proprio passato come un territorio straniero e il proprio futuro come una nebbia impenetrabile. Il bambino che erano e l'adulto che diventeranno sembrano quasi due persone diverse; il filo che lega questi tre tempi –

passato, presente, futuro – è ancora fragile, ancora in costruzione. Uno dei compiti principali dell'educazione è aiutare i giovani a tessere questo filo: a riconoscersi nella propria storia passata e a proiettarsi verso il proprio futuro con un senso di continuità identitaria.

La terza caratteristica è l'**intensità oscillante**: i ritmi emotivi dell'adolescenza producono variazioni molto ampie nella qualità del tempo vissuto. Un giorno può sentirsi come una vita intera; una settimana può passare senza lasciare traccia. Questa oscillazione non è patologica: è la forma che prende, in questa fase, la ricerca di esperienze che abbiano la consistenza della realtà.

Sviluppo della sessione: struttura dettagliata

Apertura (20 minuti) – Il tempo dell'orologio e il tempo del cuore

L'educatore apre la sessione con un gesto semplice e simbolicamente denso: mostra ai partecipanti due oggetti – un orologio digitale che segna i secondi con precisione meccanica e una clessidra (o qualcosa che evochi il tempo che scorre in modo visibile e analogico). Chiede: *questi due oggetti misurano la stessa cosa?*

La domanda è apparentemente semplice, ma apre subito uno spazio di riflessione. L'orologio digitale misura il *chronos* – il tempo astratto, omogeneo, divisibile. La clessidra evoca qualcosa di diverso: il tempo che scorre in modo continuo, irrecuperabile, visibile. Si può aggiungere una terza immagine – una fotografia, un diario, una canzone – e chiedere: *cosa misura questo?*

L'educatore introduce allora la distinzione fondamentale tra il tempo dell'orologio e il tempo vissuto, usando esempi presi dalla vita quotidiana dei giovani: il tempo a scuola, il tempo con gli amici, il tempo davanti allo schermo, il tempo in famiglia. La stessa quantità di ore, distribuita in questi contesti diversi, produce esperienze radicalmente diverse. Perché?

Questa apertura non richiede risposte immediate: serve a creare l'inquietudine produttiva che è il motore di ogni vera riflessione.

Prima parte (25 minuti) – Fenomenologia del proprio tempo vissuto

Si propone ai partecipanti un **esercizio scritto individuale** in due fasi, da svolgere in silenzio.

Prima fase – La settimana come mappa qualitativa: Ogni partecipante disegna su un foglio una griglia che rappresenta i sette giorni della settimana appena trascorsa, suddivisi in fasce orarie approssimative (mattina, pomeriggio, sera). Non si scrive *cosa* si è fatto in ogni fascia, ma *come* si è vissuto quel tempo: usando aggettivi, colori, metafore, immagini. Si tratta di un atto di *archeologia del vissuto*: recuperare non i fatti, ma la qualità dell'esperienza.

Seconda fase – Le tre domande: Al termine della mappa, si risponde per iscritto a tre domande precise. La prima: *qual è stato il momento della settimana in cui il tempo ti è sembrato più vivo, più pieno?* La seconda: *qual è stato il momento in cui il tempo ti ha pesato di più, in cui sembrava non passare mai?* La terza: *c'è stato un momento in cui hai perso completamente la percezione del tempo – in cui ti sei dimenticato di guardare l'orologio?*

Queste tre domande non sono casuali: corrispondono alle tre forme fondamentali di esperienza temporale che la fenomenologia ha identificato – il *kairós*, il tempo vuoto, e il flusso. Nominarle a partire dall'esperienza concreta, prima di introdurre i concetti, è essenziale per un approccio autenticamente fenomenologico.

La condivisione avviene in piccoli gruppi di tre-quattro persone, con la consegna di ascoltare senza giudicare e di fare domande che approfondiscano l'esperienza dell'altro piuttosto che commentarla.

Seconda parte (20 minuti) – La dissonanza tra tempo esterno e tempo interno

In plenaria, l'educatore introduce il tema della dissonanza tra il tempo imposto dall'esterno e il tempo sentito dall'interno. Non si tratta di una conferenza: si tratta di un dialogo aperto a partire da alcune domande-stimolo che l'educatore pone una alla volta, lasciando spazio alle risposte.

Quando senti la maggiore dissonanza tra il tempo che gli altri si aspettano da te e il tempo che senti tuo? Quasi sempre emergono i ritmi scolastici, le aspettative familiari, la pressione dei social.

L'educatore accoglie queste risposte senza giudicarle, riconoscendo la legittimità del disagio.

Ci sono momenti in cui il tempo esterno e il tempo interno coincidono – in cui ti senti "nel posto giusto al momento giusto"? Questa domanda invita a spostare lo sguardo dal negativo al positivo: non solo dove si soffre la dissonanza, ma dove si sperimenta la consonanza. Le risposte a questa domanda sono spesso le più rivelatrici: emergono situazioni molto diverse – lo sport, la musica, le conversazioni profonde, la natura, la lettura – che hanno in comune la qualità dell'attenzione e della presenza.

Pensi che sia possibile imparare ad abitare meglio il proprio tempo? O credi che il rapporto con il tempo sia qualcosa di fisso, che non cambia? Questa terza domanda apre la prospettiva pedagogica: il tempo non si subisce, si abita; e l'abitare si impara, si educa, si trasforma.

Terza parte (15 minuti) – Bergson in pratica: un esperimento sulla durata

L'educatore propone un piccolo esperimento fenomenologico che rende tangibile la distinzione bergsoniana tra il tempo misurato e la durata vissuta.

Si chiede ai partecipanti di chiudere gli occhi. L'educatore avvisa che li terrà chiusi per un certo lasso di tempo, al termine del quale dovrà stimare quanti minuti sono trascorsi. I partecipanti non devono contare mentalmente: devono semplicemente stare con la propria esperienza interiore. Dopo tre minuti esatti di silenzio, l'educatore chiede di aprire gli occhi e di scrivere la propria stima.

Le risposte variano enormemente: c'è chi ha percepito uno o due minuti, chi cinque o sei, chi dieci.

Questa variazione è già di per sé uno strumento pedagogico prezioso: mostra concretamente che il tempo vissuto non è mai neutro, ma dipende dalla qualità dell'esperienza interiore durante quel lasso di tempo.

Si chiede quindi di descrivere brevemente *cosa è accaduto interiormente* durante quei minuti: quali pensieri, quali immagini, quali sensazioni. Alcune persone avranno vissuto un tempo denso, popolato di pensieri; altre un tempo quasi vuoto; altre ancora avranno sperimentato qualcosa di simile a un momento di quiete. L'educatore collegà queste esperienze diverse alle categorie di Bergson e di Husserl, mostrandone la concretezza a partire dall'esperienza diretta.

Quarta parte (15 minuti) – Heidegger e la domanda sull'autenticità

L'educatore introduce, con delicatezza e senza tono accusatorio, la domanda heideggeriana sull'autenticità. Si può usare questa immagine come punto di ingresso: *immagina di avere ottant'anni e di guardare indietro alla tua vita. Cosa vorresti che avesse avuto più spazio? Cosa vorresti aver vissuto con più presenza e più consapevolezza?*

Questa domanda – classica nella letteratura sulla vita autentica, usata anche nella psicoterapia delle esperienze di fine vita – ha il dono di spostare la prospettiva: invece di guardare al tempo vissuto dal punto di vista ristretto del presente, lo si guarda dalla distanza del futuro, e questa distanza rivela priorità e valori che il quotidiano tende a nascondere.

Si invita una breve condivisione libera, senza pressione. L'educatore raccoglie i fili emersi senza giudicarli, riconoscendo che ogni risposta illumina qualcosa di autentico sulla persona che l'ha data.

Chiusura spirituale (15 minuti) – Il tempo come dono e come compito

La sessione si chiude con una riflessione che attraversa la soglia spirituale senza forzature. L'educatore può usare il testo del Salmo 90 – *"Insegnaci a contare i nostri giorni e acquisteremo un cuore*

saggio" – non come citazione devozionale ma come condensato di saggezza antropologica: la consapevolezza della propria finitudine temporale non produce angoscia ma saggezza. Il cuore che ha imparato a *contare* i propri giorni – non nel senso aritmetico, ma nel senso di riconoscere il valore di ciascuno – è un cuore che abita il tempo in modo diverso.

Si può introdurre anche la tradizione del *memento mori* non nella sua accezione macabra ma nella sua funzione pedagogica originaria: ricordare che il tempo è limitato serve a intensificare la presenza, a liberarsi dall'abitudine che anestetizza, a riconoscere che ogni momento porta in sé qualcosa di irripetibile.

L'educatore propone ai partecipanti di portare via una sola domanda dalla sessione – non come compito da svolgere, ma come compagno silenzioso da frequentare nel corso della settimana: *come sto vivendo il mio tempo? Sto abitando la mia vita, o sto semplicemente attraversandola?*

Approfondimento tematico: il tempo digitale e la sua antropologia

Nessun percorso sul tempo vissuto con i giovani di oggi può permettersi di ignorare la questione del tempo digitale. Non per demonizzare la tecnologia – sarebbe anacronistico e controproducente – ma perché il tempo digitale ha caratteristiche fenomenologiche specifiche che modificano in modo sostanziale il modo in cui i giovani sperimentano la temporalità.

Il tempo digitale è tendenzialmente un tempo **senza fine**: lo scrolling infinito non ha una conclusione naturale, non c'è un punto in cui il contenuto finisce e invita alla sosta. Questo contrasta profondamente con la struttura del tempo vissuto autentico, che si articola in inizi, sviluppi e conclusioni – la struttura narrativa che Paul Ricoeur ha identificato come la forma propria attraverso cui la coscienza umana organizza l'esperienza temporale.

Il tempo digitale è anche un tempo **condensato e accelerato**: i video sempre più brevi, i formati sempre più immediati, la gratificazione sempre più istantanea costruiscono una soglia dell'attenzione sempre più bassa e un'intolleranza crescente per i ritmi lenti, per l'attesa, per la profondità che richiede tempo. Non si tratta di pigrizia: è una modificazione della struttura dell'attenzione prodotta dall'ambiente tecnologico.

Infine, il tempo digitale è un tempo **registrato e archiviato**: ogni momento può essere fotografato, filmato, pubblicato. Questa possibilità crea una curiosa inversione: invece di vivere il momento per poi ricordarlo, si tende a documentare il momento per poterlo *rivivere* in seguito. Ma il momento documentato non è mai il momento vissuto: è già una mediazione, una traduzione, una perdita.

L'istante catturato in una foto non conserva il suo sapore, la sua temperatura, il suo peso specifico: conserva solo il suo aspetto esteriore.

Portare queste osservazioni nel gruppo – con spirito critico ma non moralistico – apre spesso discussioni straordinariamente ricche, perché i giovani le riconoscono come vere a partire dalla propria esperienza, e la distanza critica che si crea rispetto a dinamiche in cui sono immersi è già di per sé un atto di libertà.

Materiali di approfondimento per l'educatore

Per approfondire i fondamenti filosofici del nucleo, si segnalano le letture più significative. Di Edmund Husserl: *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo*, testo impegnativo ma irrinunciabile per chi voglia comprendere la struttura husserliana della temporalità; in alternativa, l'introduzione alla fenomenologia husserliana di Donn Welton, *The Other Husserl*, offre un accesso più guidato. Di Henri Bergson: *Saggio sui dati immediati della coscienza*, in cui viene sviluppata per la prima volta la distinzione tra *durée* e tempo spazializzato; più accessibile e altrettanto fondamentale è *L'evoluzione creatrice*, in particolare i primi capitoli. Di Maurice Merleau-Ponty: *Fenomenologia della percezione*, con attenzione particolare alla sezione sulla temporalità e al capitolo sulla motricità corporea. Di Martin Heidegger: *Essere e tempo*, Divisione II, per la riflessione sull'autenticità e sulla temporalità

finita; data la difficoltà del testo, si consiglia di affiancarlo con l'introduzione di Gianni Vattimo, *Introduzione a Heidegger*. Per un approccio più narrativo e immediatamente accessibile ai temi del tempo vissuto: *Il tempo ritrovato* di Marcel Proust, soprattutto le ultime pagine in cui il protagonista comprende la struttura della propria memoria involontaria – forse la più grande fenomenologia del tempo mai scritta in forma letteraria.

Questo nucleo è il fondamento su cui tutto il percorso si costruisce. I concetti qui introdotti – chronos e kairós, durata vissuta, ritenzione e protenzione, autenticità temporale – torneranno come fili conduttori in tutti i nuclei successivi. L'educatore che ha lavorato bene su questo primo incontro avrà dato ai giovani un lessico interiore – un modo di nominare la propria esperienza – che li accompagnerà ben oltre i confini del percorso formativo.

Secondo nucleo tematico

Il tempo che fugge: memoria, nostalgia e identità narrativa

Premessa: il paradosso del tempo che resta fuggendo

C'è qualcosa di profondamente misterioso nel fatto che il passato – ciò che per definizione non esiste più, ciò che è andato irrevocabilmente – sia spesso più presente e più vivo di molte cose che accadono adesso. Un profumo improvviso, una canzone ascoltata per caso, la luce di un certo pomeriggio d'autunno: bastano questi minimi segnali sensoriali per far irrompere nel presente qualcosa che credevamo sepolto, con una forza e una concretezza che sorprendono ogni volta. Il passato non scompare: si deposita. E a volte riemerge con una vitalità che non avevamo previsto.

Questo paradosso – il passato che non passa, il tempo che fugge eppure resta – è il territorio che il secondo nucleo tematico si propone di esplorare. Non si tratta di un esercizio sentimentale sulla nostalgia né di un invito alla malinconia: si tratta di comprendere che cosa facciamo con ciò che siamo stati, come il tempo trascorso continua ad abitarci, e in quale misura siamo capaci di diventare artefici consapevoli della nostra storia invece di subirla passivamente.

Per i giovani, questa domanda ha una specificità particolare. Si trovano in un momento della vita in cui il passato è ancora abbastanza vicino da essere accessibile con vivezza, ma già abbastanza lontano da alcune esperienze fondative – l'infanzia, i primi anni della formazione identitaria – da poterle guardare con una certa distanza. Sono, in un senso molto preciso, all'inizio del lavoro di costruzione della propria storia: stanno imparando, spesso senza saperlo, come si diventa i narratori di se stessi.

Agostino: il passato che vive nel presente

Prima ancora della fenomenologia moderna, Agostino di Ippona aveva formulato nelle *Confessioni* una teoria della memoria di sorprendente profondità e modernità. Il grande teologo e filosofo nordafricano del quarto-quinto secolo descrive la memoria come un *vasto atrio*, un *palazzo immenso*, una *spelunca senza fondo* in cui sono conservate non solo le immagini delle cose passate, ma qualcosa di più sottile e di più vivo: la *qualità* delle esperienze, le emozioni che le hanno accompagnate, la traccia interiore che hanno lasciato.

Ciò che colpisce di più nella riflessione agostiniana è la sua intuizione sul rapporto tra i tre tempi. Nel libro undicesimo delle *Confessioni*, Agostino afferma con una formula che ha percorso tutta la storia

della filosofia occidentale che non esistono propriamente tre tempi – passato, presente e futuro – ma tre *presenti*: il presente del passato, che è la memoria; il presente del presente, che è la visione diretta; il presente del futuro, che è l'attesa. Tutto si radica nel presente della coscienza: il passato non è altrove, è *qui*, nel modo in cui la memoria lo trattiene e lo rielabora; il futuro non è ancora, ma è già *qui*, nel modo in cui l'attesa lo anticipa e lo prepara.

Questa intuizione agostiniana ha implicazioni pedagogiche di grande rilievo. Se il passato vive nel presente – non come archivio inerte ma come forza attiva – allora il modo in cui ricordiamo non è mai neutro: modella chi siamo adesso, orienta come vediamo il futuro, determina in quale storia ci sentiamo protagonisti. Lavorare sulla memoria non è lavorare sul passato: è lavorare sul presente e sul futuro.

Marcel Proust e la memoria involontaria

Nessuno ha esplorato con più finezza e con più bellezza la struttura della memoria vissuta di Marcel Proust. La sua opera monumentale *Alla ricerca del tempo perduto* è, tra le molte cose che è, la più grande fenomenologia letteraria del tempo mai scritta: una meditazione prolungata e inesausta su come il passato si deposita in noi, come viene recuperato, come trasforma chi lo recupera.

L'intuizione centrale di Proust – quella che ha reso il suo nome quasi sinonimo di memoria nella cultura occidentale – è la distinzione tra la **memoria volontaria** e la **memoria involontaria**. La memoria volontaria è quella che usiamo normalmente quando cerchiamo di ricordare: è un atto deliberato della mente che si rivolge verso il passato per recuperarne le informazioni. Ma questa forma di memoria, osserva Proust con impietosa lucidità, non restituisce il passato vivo: restituisce solo un'immagine pallida, un riassunto intellettuale, una scheda di catalogazione. La vera sostanza dell'esperienza passata – il suo sapore, il suo colore interiore, la sua temperatura emotiva – rimane inaccessibile alla memoria volontaria.

La memoria involontaria, invece, si attiva senza preavviso, innescata da una percezione sensoriale: il sapore di una madeleine inzuppata nel tè, il rumore di un cucchiaino che urta una tazza, l'odore di una certa stanza. In quel momento irripetibile, il passato non viene semplicemente *ricordato*: viene *vissuto di nuovo*, con tutta la sua pienezza originale. Non è un ricordo del momento felice: è il momento felice stesso che irrompe nel presente, più vivo di molte cose che stanno accadendo adesso.

Proust interpreta questa esperienza come una forma di *redenzione temporale*: l'attimo recuperato dalla memoria involontaria non è soggetto alla legge della morte e del tempo perché non appartiene più alla sequenza cronologica – è qualcosa di eterno nel senso di *sottratto al tempo*, qualcosa che la coscienza ha strappato al fluire inesorabile del *chronos*. Il compito dell'arte – e, in un senso più ampio, il compito della vita riflessiva – è portare alla coscienza questi attimi e trasformarli in comprensione, in narrazione, in opera.

Per il lavoro con i giovani, Proust non va citato come un autore difficile da studiare: va evocato come un testimone di qualcosa che tutti conoscono. Quasi ogni adolescente ha vissuto almeno una volta l'esperienza della memoria involontaria – anche se non sapeva come chiamarla. Nominarla, riconoscerla, dare ad essa il peso che merita è già un atto di formazione alla coscienza temporale.

Paul Ricoeur: l'identità narrativa

Paul Ricoeur, filosofo francese del Novecento, ha sviluppato una delle riflessioni più ricche e più utili sul rapporto tra memoria e identità personale: la teoria dell'**identità narrativa**. La sua intuizione fondamentale è che il sé umano non è una sostanza fissa, un nucleo immutabile che persiste identico nel tempo: è una *storia*, una trama in cui passato, presente e futuro si tengono insieme attraverso l'atto del narrare.

Ricoeur distingue due forme di identità. La prima è l'*idem* – la stessa cosa, la permanenza nel tempo di ciò che non cambia: le impronte digitali, il codice genetico, alcune caratteristiche fisiche e di carattere che restano stabili nel corso della vita. La seconda è l'*ipse* – il sé che si impegna, che promette, che risponde della propria storia: non la permanenza di una sostanza, ma la fedeltà di un soggetto che si riconosce come autore di ciò che ha fatto e responsabile di ciò che farà.

L'identità narrativa è precisamente questa forma di identità dell'*ipse*: è il modo in cui riesco a rispondere alla domanda *chi sono?* non con un elenco di caratteristiche, ma con una storia – la mia storia, con i suoi personaggi, i suoi episodi, le sue svolte, i suoi temi ricorrenti. Questa storia non è una cronaca obiettiva di ciò che è accaduto: è un'interpretazione, una costruzione, un atto di comprensione di sé che si rinnova continuamente nel corso della vita.

Questa prospettiva ha conseguenze pedagogiche di grandissimo rilievo. Significa che l'identità non si *trova* come un oggetto nascosto da scoprire: si *costruisce* attraverso il racconto. Il giovane che impara a narrare la propria storia – con onestà, con profondità, con la disponibilità a riconoscere le contraddizioni e le trasformazioni – sta compiendo un atto fondamentale di formazione identitaria. E l'educatore che crea lo spazio per questo racconto sta svolgendo uno dei servizi più preziosi che l'educazione possa offrire.

Ricoeur aggiunge un elemento ulteriore che è particolarmente prezioso per il lavoro spirituale: la categoria del **perdono** come forma suprema di rielaborazione narrativa. Il perdono non è l'oblio – non cancella ciò che è accaduto dalla storia. È, piuttosto, una trasformazione del significato di ciò che è accaduto: il male subito cessa di essere la chiave interpretativa dominante della propria storia e diventa un episodio – doloroso, reale, non minimizzato – che però non ha l'ultima parola su chi si è e chi si diventerà.

La nostalgia: tra patologia e saggezza

La nostalgia è una delle emozioni più complesse e più fraintese del repertorio umano. La parola stessa – coniata nel Seicento dallo studente di medicina svizzero Johannes Hofer per descrivere il mal del paese dei soldati lontani – unisce due radici greche: *nostos* (ritorno a casa) e *algos* (dolore). La nostalgia è, etimologicamente, il dolore del ritorno impossibile.

Per lungo tempo la psicologia e la psichiatria hanno trattato la nostalgia come una condizione patologica: un attaccamento morboso al passato, una fuga dalla realtà del presente, un rifiuto della crescita. Ma le ricerche degli ultimi decenni – in particolare quelle dello psicologo Constantine Sedikides dell'Università di Southampton – hanno rovesciato questa valutazione, rivelando che la nostalgia sana svolge funzioni psicologiche preziosissime.

La nostalgia autentica – distinta dalla ruminazione malinconica che si chiude su se stessa – ha la struttura di un **ponte**: non è semplicemente un movimento verso il passato, ma un movimento che *parte dal* passato per tornare arricchiti al presente. Quando si sperimenta una nostalgia sana, si recupera non solo il ricordo di ciò che si è stati, ma la sensazione di continuità identitaria – di essere ancora, in qualche modo essenziale, la stessa persona che ha vissuto quei momenti. Questa continuità è una risorsa psicologica fondamentale, particolarmente nei momenti di crisi, di cambiamento, di perdita di orientamento.

La nostalgia sana dice qualcosa anche su ciò che si valorizza: si è nostalgici non delle situazioni in sé, ma dei valori e delle qualità che quelle situazioni incarnavano – la semplicità, la sicurezza, la presenza di persone amate, la gioia non mediata. In questo senso, la nostalgia è una forma implicita di autoconoscenza: rivela ciò che si considera prezioso, ciò che si vorrebbe custodire nel presente e nel futuro.

La nostalgia patologica, invece, ha una struttura diversa: è un movimento che va *verso* il passato per restarci, un rifiuto del presente in nome di un passato idealizzato che non è mai esistito esattamente

come lo si ricorda. L'educatore deve saper distinguere queste due forme e aiutare i giovani a fare lo stesso: non condannare la nostalgia come debolezza, ma discernerne la qualità e orientarla verso una funzione costruttiva.

Walter Benjamin e l'angelo della storia

Walter Benjamin, filosofo e critico letterario tedesco della prima metà del Novecento, ha scritto una delle immagini più potenti e più inquietanti sul rapporto tra passato e storia: quella dell'**Angelo della storia**, ispirata a un quadro di Paul Klee intitolato *Angelus Novus*.

Benjamin descrive l'angelo con queste parole, che è necessario avvicinare con cautela filologica: l'angelo ha il viso rivolto verso il passato, e dove noi vediamo una catena di eventi, lui vede un'unica catastrofe che ammassa senza sosta macerie su macerie ai suoi piedi. Vorrebbe trattenersi, risvegliare i morti, ricomporre ciò che è stato spezzato. Ma una tempesta soffia dal paradiso – questa tempesta è ciò che noi chiamiamo progresso – e lo trascina irresistibilmente verso il futuro, mentre il cumulo di macerie davanti a lui cresce verso il cielo.

Questa immagine – nata in un contesto storico drammatico, nella Germania degli anni Trenta di fronte all'ascesa del nazismo – dice qualcosa di universalmente vero sull'esperienza umana del tempo che fugge: siamo tutti, in qualche misura, angeli della storia. Guardiamo indietro con lo sguardo del desiderio e del dolore, vediamo le macerie di ciò che si è rotto e si è perduto, vorremmo poter tornare indietro a riparare, a salvare, a trattenere. Ma la tempesta del tempo ci trascina avanti, e non possiamo fare a meno di andare.

Per il lavoro con i giovani, questa immagine – resa accessibile attraverso una descrizione vivida e non necessariamente attraverso il testo critico di Benjamin – apre una riflessione su come si sta con il proprio passato. C'è qualcosa, nella propria storia, che si vorrebbe tornare a riparare? Qualcosa che si è perso e che si rimpiange? E come si impara a *andare avanti* senza dimenticare e senza restare bloccati?

La memoria ferita: elaborazione e trasformazione

Nessun percorso onesto sulla memoria può evitare di incontrare la memoria ferita – il ricordo di ciò che ha fatto male, di ciò che si è perduto, di ciò che è stato subito senza poterlo scegliere. Per i giovani, questa dimensione è spesso presente in forme diverse: la perdita di un affetto importante, un'esperienza di esclusione o di umiliazione, una ferita familiare, un fallimento che ha lasciato traccia.

La prospettiva fenomenologica e pedagogica non invita a *eliminare* questi ricordi, come se fosse possibile o auspicabile fare tabula rasa del dolore. Invita piuttosto a cambiare il *rapporto* con questi ricordi – da un rapporto in cui la ferita passata *definisce* il presente a un rapporto in cui la ferita passata viene *integrata* in una storia più grande che non si riduce ad essa.

Il trauma psicologico – nella sua accezione clinica precisa, che l'educatore non deve confondere con il disagio emotivo ordinario – è una forma di memoria che si è bloccata: l'esperienza dolorosa non riesce ad essere integrata nella narrazione della propria storia e continua a fare irruzione nel presente con la stessa intensità del momento originario, come se il tempo non fosse mai passato. Il lavoro terapeutico sul trauma è precisamente questo: aiutare la memoria ferita a riprendere il suo posto nella narrazione – dolorosa, reale, non minimizzata, ma *situata* nel passato e non eternamente presente.

Il lavoro educativo ordinario non è terapia, e l'educatore non deve assumere il ruolo del terapeuta. Ma può creare le condizioni affinché i giovani sviluppino una relazione più sana con la propria memoria ferita: la capacità di raccontarla senza esserne sopraffatti, di riconoscerla come parte della propria storia senza lasciarle l'ultima parola, di trovare in essa – con il tempo – non solo il dolore ma anche la risorsa di chi ha attraversato qualcosa di difficile e ne è uscito cambiato.

Sviluppo della sessione: struttura dettagliata

Apertura (20 minuti) – Un oggetto, una storia

L'educatore chiede ai partecipanti di portare alla sessione un oggetto che abbia per loro un significato legato al passato: non necessariamente un oggetto prezioso o importante per gli altri, ma qualcosa che per loro personalmente evochi un ricordo significativo. Può essere una fotografia, un oggetto trovato in casa, qualcosa di costruito o ricevuto – qualsiasi cosa che funzioni come *contenitore di memoria*.

In cerchio, ogni partecipante presenta il proprio oggetto in non più di due minuti. L'educatore dà una consegna precisa: non si spiega il significato dell'oggetto, lo si *mostra* – si descrive il ricordo che evoca con dettagli sensoriali concreti: i colori, i suoni, gli odori, la sensazione fisica di quel momento. Non si interpreta, non si analizza: si racconta.

Questo ingresso narrativo e sensoriale crea immediatamente un clima di autenticità e di intimità nel gruppo. Gli oggetti personali dicono qualcosa di sé in modo diverso dalle parole astratte: rivelano i valori impliciti, le relazioni significative, i momenti che hanno lasciato traccia. L'educatore raccoglie i fili comuni che emergono senza nominarli esplicitamente: li userà più avanti nella sessione.

Prima parte (25 minuti) – Proust in pratica: la memoria involontaria

L'educatore introduce la distinzione proustiana tra memoria volontaria e memoria involontaria con un esempio concreto e vivido, preferibilmente tratto dalla propria esperienza o da quella riconoscibile dei giovani – non citando Proust accademicamente ma raccontando.

Si propone quindi un **esercizio guidato di evocazione sensoriale**. L'educatore invita i partecipanti a chiudere gli occhi e a seguire una guida verbale lenta e precisa: *pensa a un profumo che appartiene alla tua infanzia – l'odore di una cucina, di un luogo, di una persona. Lascia che il profumo arrivi, senza cercarlo deliberatamente. Quando arriva, non lo analizzarlo: abita il ricordo. Dove sei? Che ora del giorno è? Chi c'è vicino a te? Come si sente il tuo corpo in quel momento?*

Dopo cinque minuti di silenzio guidato, si invita a una scrittura libera di dieci minuti: non si descrive il ricordo in modo sistematico, si scrive tutto ciò che viene, liberamente, senza preoccuparsi della forma. Questa scrittura non viene condivisa integralmente: ogni partecipante sceglie una sola frase o immagine da leggere al gruppo – qualcosa che lo ha sorpreso, qualcosa che non si aspettava di ricordare.

Le frasi condivise diventano il materiale vivo su cui costruire la riflessione successiva. L'educatore introduce allora la prospettiva proustiana: la memoria involontaria non è un difetto dell'attenzione, è una forma di conoscenza profonda di sé. I ricordi che emergono senza essere cercati rivelano qualcosa che la memoria deliberata non riesce a raggiungere.

Seconda parte (20 minuti) – Ricoeur: costruire la propria storia

In questa parte la riflessione si sposta dall'esperienza del singolo ricordo alla struttura complessiva della propria narrazione identitaria. L'educatore introduce, con linguaggio accessibile, l'intuizione fondamentale di Ricoeur: non siamo solo *dentro* la nostra storia, siamo anche i *narratori* della nostra storia – e il modo in cui la raccontiamo determina in misura significativa chi siamo e chi diventeremo.

Si propone un'**attività di scrittura strutturata** in tre momenti distinti, ognuno della durata di circa cinque minuti.

Nel primo momento si chiede di scrivere tre frasi che inizino con *"Sono diventato/a chi sono perché..."* – completando la frase con eventi, persone, esperienze che si riconoscono come formativi. Non si cercano le risposte giuste: si scrive ciò che viene spontaneamente.

Nel secondo momento si chiede di scrivere tre frasi che inizino con *"Una cosa che ho dovuto lasciare andare è..."* – riferendosi non necessariamente a grandi perdite, ma a qualsiasi cosa che facesse parte di sé o della propria vita e che non c'è più: un luogo, un'amicizia, una fase, un'immagine di sé.

Nel terzo momento si chiede di scrivere tre frasi che inizino con "*Qualcosa che il mio passato mi ha dato e che voglio portare avanti è...*" – identificando le risorse, i valori, le qualità che la propria storia ha depositato e che si riconosce come preziose.

La condivisione avviene in piccoli gruppi, scegliendo liberamente cosa condividere dei tre momenti. L'educatore gira tra i gruppi, ascoltando senza intervenire se non per facilitare l'ascolto reciproco.

Terza parte (20 minuti) – La nostalgia: diagnosi e trasformazione

In plenaria, l'educatore apre una discussione sulla nostalgia usando come punto di ingresso una domanda concreta: *c'è qualcosa della tua vita passata – un luogo, una fase, una relazione, un modo di essere – di cui senti la mancanza in modo particolare?*

Si raccolgono alcune risposte, poi si introduce la distinzione tra nostalgia sana e nostalgia patologica che è stata sviluppata nella parte teorica. Non come giudizio sulle risposte date, ma come strumento di autocomprensione: la nostalgia che ti dice qualcosa di prezioso su ciò che ami e che vuoi portare avanti, e la nostalgia che ti tiene bloccato in un passato che non può tornare e che forse non è mai stato esattamente come lo ricordi.

Si apre quindi una discussione su una domanda più difficile e più produttiva: *c'è qualcosa del tuo passato che hai idealizzato, che hai trasformato in memoria più bella di quanto non fosse in realtà?* Questa domanda invita i giovani a esercitare uno sguardo critico sulla propria memoria – non per svalutare il passato, ma per riconoscere che il ricordo è sempre una costruzione, sempre parziale, sempre colorata dall'emozione del momento presente.

L'educatore può introdurre qui, con delicatezza, la dimensione della **memoria condivisa** e delle sue distorsioni: spesso ricordiamo le stesse esperienze in modo diverso da chi le ha vissute con noi. Questo non significa che uno dei due ricordi sia falso: significa che ogni memoria è sempre anche un atto di *interpretazione* dell'esperienza, non solo una registrazione neutrale di ciò che è accaduto.

Quarta parte (15 minuti) – La memoria ferita: dare parole senza fare terapia

Questa parte richiede all'educatore la massima delicatezza e la chiarezza dei propri limiti professionali. Non si invitano i partecipanti a condividere esperienze traumatiche nel gruppo; non si apre uno spazio terapeutico che non si è attrezzati a gestire. Si apre invece una riflessione più contenuta e più sicura: quella sul rapporto che ciascuno ha con le parti dolorose della propria storia.

L'educatore propone una riflessione scritta individuale – non condivisa nel gruppo – a partire da questa domanda: *c'è qualcosa nel tuo passato che fai fatica a raccontare – non perché sia un segreto, ma perché non hai ancora trovato le parole giuste per metterlo nella tua storia?* Non si deve rispondere se non si vuole: si lascia la domanda aperta, come un invito.

Al termine, l'educatore introduce la prospettiva di Ricoeur sul perdono come trasformazione narrativa: non l'oblio, non la minimizzazione, ma la possibilità che anche le parti dolorose della propria storia trovino un posto – non il posto dominante, non l'ultima parola, ma un posto – nella narrazione complessiva di chi si è. Questa prospettiva non viene imposta: viene offerta come possibilità, come orizzonte.

Chiusura spirituale (20 minuti) – Memoria, gratitudine e fedeltà

La sessione si chiude con una riflessione che intreccia la dimensione antropologica con quella spirituale, a partire da un'immagine narrativa.

L'educatore racconta – o fa leggere – un brano tratto dall'*Odissea* di Omero: il ritorno di Ulisse a Itaca. Ulisse, dopo vent'anni di assenza, torna nella sua casa, ma per cautela si presenta travestito da mendicante. Nessuno lo riconosce – né la moglie Penelope, né il figlio Telemaco, né i servi fedeli. Solo il vecchio cane Argo, che lo aveva conosciuto giovane prima della partenza e che ora giace dimenticato su un mucchio di letame, lo riconosce appena ode la sua voce – e muore di gioia nel riconoscerlo.

Questa scena tra le più commoventi della letteratura mondiale – la fedeltà di una creatura semplice che non ha dimenticato in vent'anni – dice qualcosa di profondo sulla memoria come forma d'amore: ricordare qualcuno significa, in un senso preciso, *restare fedeli* a quella persona, tenerla viva in sé, non lasciarla scivolare nell'indifferenza del tempo.

Si introduce allora la prospettiva spirituale: nella tradizione ebraico-cristiana, la memoria non è solo una facoltà psicologica ma una categoria teologica fondamentale. Il *zikkaron* – la commemorazione – è l'atto con cui il popolo di Israele rende presente il passato salvifico: non come ricordo storico di qualcosa che è accaduto una volta per tutte, ma come evento che continua a *parlare*, a *interpellare*, a *trasformare* chi lo commemora. L'Eucaristia cristiana porta questa stessa struttura: *fate questo in memoria di me* non è un invito a ricordare un episodio del passato, ma a renderlo presente, vivo, operante nel presente di chi celebra.

Si propone ai partecipanti di portare via dalla sessione un'unica domanda, da frequentare nel corso della settimana come compagno di riflessione: *c'è qualcuno o qualcosa nel tuo passato a cui non hai ancora reso abbastanza onore – che non hai ringraziato abbastanza, che hai lasciato scivolare nel dimenticatoio più in fretta di quanto meritasse?*

Non si risponde in gruppo. Si porta la domanda nel silenzio della vita quotidiana, come un seme.

Approfondimento: la memoria digitale e la sua antropologia

Il tema della memoria non può essere affrontato con i giovani senza misurarsi con la rivoluzione che le tecnologie digitali hanno operato nel modo in cui si ricorda. Non si tratta di una parentesi: è una delle questioni più urgenti e meno esplorate dell'educazione contemporanea.

I giovani di oggi sono la prima generazione a crescere con una **memoria esternalizzata** su scala massiccia: foto, video, storie, archivi – tutto viene registrato, conservato, indicizzato. In teoria, non si dovrebbe dimenticare nulla; in pratica, si rischia di non ricordare quasi niente nel senso profondo del termine. Perché?

La differenza fondamentale è quella tra **archiviazione** e **rielaborazione**. La memoria umana autentica non è un archivio: è un processo attivo di rielaborazione, interpretazione e ricostruzione. Ogni volta che si ricorda qualcosa, non si recupera semplicemente un file immutabile: si *ri-costruisce* il ricordo alla luce di chi si è adesso, di ciò che si sa adesso, delle emozioni che si portano adesso. Questo processo trasformativo non è un difetto della memoria umana rispetto alla memoria digitale: è precisamente ciò che rende la memoria un atto *vivo*, un processo di formazione identitaria continua.

La fotografia e il video, quando sostituiscono il ricordo invece di accompagnarlo, interrompono questo processo. Si smette di vivere il momento per documentarlo; si smette di rielaborare l'esperienza per archivarla; si smette di costruire la propria narrazione identitaria per accumulare contenuti. Il paradosso è che si finisce per avere molte più *tracce* del passato e meno *memoria* nel senso pieno del termine.

L'educatore non deve proporre ai giovani di smettere di fotografare e filmare: sarebbe irrealistico e controproducente. Può invece aiutarli a sviluppare una consapevolezza critica di questo meccanismo e a praticare, almeno occasionalmente, l'esperienza di *vivere un momento senza documentarlo* – lasciando che sia la coscienza, e non lo schermo, a custodirlo.

Materiali di approfondimento per l'educatore

Per approfondire la dimensione filosofica e spirituale del nucleo, alcune letture particolarmente significative. Di Agostino: il libro X e il libro XI delle *Confessioni*, dedicati rispettivamente alla memoria e al tempo – testi fondativi di tutta la riflessione occidentale su questi temi, accessibili nonostante la loro profondità. Di Marcel Proust: almeno l'inizio di *La strada di Swann*, il primo volume della *Ricerca*, con la celebre scena della madeleine; e le ultime pagine de *Il tempo ritrovato*, l'ultimo volume, in cui il protagonista comprende la struttura della propria memoria e decide di scrivere il

romanzo che il lettore ha appena terminato – una delle più straordinarie riflessioni letterarie sul tempo e sulla memoria che esistano. Di Paul Ricoeur: *Sé come un altro*, in particolare i saggi sull'identità narrativa; e il monumentale *La memoria, la storia, l'oblio*, più impegnativo ma inesauribile come fonte di riflessione. Di Walter Benjamin: i *Tesi di filosofia della storia*, breve testo fulminante in cui compare l'immagine dell'angelo; accessibile e denso allo stesso tempo. Per una prospettiva psicologica sulla nostalgia: i saggi di Constantine Sedikides e Tim Wildschut, disponibili in sintesi divulgative accessibili online. Per una prospettiva spirituale sulla memoria come categoria teologica: *Memoria e identità* di Giovanni Paolo II, riflessione tarda e meditata di un papa-filosofo su questi temi, di grande utilità per il lavoro educativo in contesto cristiano.

Questo nucleo ha una fragilità e una potenza particolari: tocca zone dell'interiorità che i giovani raramente hanno l'occasione di abitare con consapevolezza. L'educatore che sa creare lo spazio giusto – né troppo esposto né troppo protetto – offre ai partecipanti qualcosa di raro: la possibilità di diventare, forse per la prima volta, i narratori consapevoli della propria storia.

Terzo nucleo tematico

Il tempo atteso: futuro, speranza e libertà

Premessa: il futuro come vertigine e come vocazione

C'è un momento preciso, nell'esperienza adolescenziale, in cui il futuro smette di essere uno sfondo rassicurante e diventa una domanda urgente e vertiginosa. Non è un momento che si può datare con precisione: avviene a volte in una notte insonne, a volte nel mezzo di una conversazione banale, a volte nella quiete improvvisa di un pomeriggio senza impegni. È il momento in cui si comprende – non solo intellettualmente, ma con tutto il corpo – che la propria vita è aperta, che non è già scritta da qualche parte, che le scelte che si faranno nei prossimi anni avranno conseguenze reali e durature su ciò che si diventerà.

Questo momento può essere vissuto in due modi radicalmente diversi. Può essere vissuto come **vertigine**: la libertà come abisso, l'apertura come minaccia, l'incertezza come pericolo da cui proteggersi riducendo le possibilità, chiudendo le domande prima che diventino troppo esigenti, rifugiandosi nei percorsi già tracciati. Oppure può essere vissuto come **vocazione**: la libertà come spazio di costruzione, l'apertura come orizzonte di possibilità, l'incertezza come condizione necessaria di ogni avventura autentica.

La differenza tra questi due modi non dipende dal carattere – dall'essere per natura coraggiosi o timorosi. Dipende in misura significativa da ciò che si è ricevuto: dalla qualità delle relazioni di fiducia che si hanno alle spalle, dalla presenza o assenza di figure adulte che abbiano testimoniato come si abita il futuro con libertà e speranza, dalla presenza o assenza di un orizzonte di senso che renda il cammino degno di essere percorso.

Il terzo nucleo tematico del percorso si propone di lavorare esattamente su questo: non di eliminare la vertigine – sarebbe disonesto e pedagogicamente controproducente – ma di offrire strumenti per abitarla, di trasformare il futuro da minaccia oscura in orizzonte abitato dalla speranza.

Martin Heidegger: il progetto e la gettatezza

Heidegger ha pensato il futuro in modo radicalmente diverso dalla tradizione filosofica che lo precede. Per la maggior parte dei filosofi, il futuro è ciò che non è ancora – una sezione vuota della linea temporale che si riempirà progressivamente di contenuto man mano che il presente avanza. Per Heidegger, questa comprensione è superficiale e fuorviante: il futuro non è davanti a noi come uno spazio vuoto da attraversare, ma è già *dentro* di noi come la struttura più propria della nostra esistenza. L'essere umano è, per Heidegger, fondamentalmente un **progetto**: non nel senso banale di chi ha dei piani da realizzare, ma nel senso ontologico di chi è sempre già proteso verso le proprie possibilità, sempre già *oltre* se stesso nel movimento verso ciò che può essere. Esistere significa, letteralmente, *ek-sistere* – stare fuori da sé, essere in movimento verso. L'uomo non ha un futuro come ha un conto in banca: è futuro, nella misura in cui è sempre la proiezione di se stesso verso le proprie possibilità. Ma questo progetto non avviene nel vuoto. Heidegger introduce la categoria della **gettatezza** per descrivere l'altro lato della condizione umana: siamo sempre già *gettati* in una situazione che non abbiamo scelto – una famiglia, una cultura, una lingua, un corpo, un momento storico. Non siamo autori assoluti di noi stessi: siamo autori *situati*, libertà *incarnata*, progetto *a partire da* una determinata condizione.

La tensione tra progetto e gettatezza è la struttura fondamentale dell'esistenza umana, e descrive con precisione straordinaria ciò che un adolescente vive: da un lato la sensazione di poter essere tutto, di avere davanti a sé tutte le possibilità; dall'altro la scoperta progressiva dei propri limiti, delle circostanze che non si sono scelte, dei condizionamenti che modellano le scelte prima ancora che si possa scegliere.

Abitare autenticamente il futuro significa, per Heidegger, tenere insieme questa tensione senza risolverla artificialmente – né cedendo all'illusione onnipotente di poter essere qualsiasi cosa ("*puoi diventare quello che vuoi*"), né arrendendosi al determinismo rassegnato di chi crede che le circostanze decidano tutto. La libertà autentica si esercita sempre *dentro* una situazione, non al di là di essa.

Ernst Bloch: la filosofia della speranza

Ernst Bloch è il filosofo che ha pensato con più sistematicità e con più passione la categoria della speranza. La sua opera principale, *Il principio speranza*, scritta negli anni del suo esilio americano durante la Seconda Guerra Mondiale e pubblicata tra il 1954 e il 1959, è uno dei monumenti del pensiero filosofico novecentesco: un'esplorazione vastissima di tutte le forme in cui l'essere umano si protende verso il futuro, dai sogni notturni alle utopie politiche, dalla musica alla religione, dai miti alle architetture.

L'intuizione fondamentale di Bloch è che l'essere umano è costitutivamente un essere del *non-ancora*: il presente non è mai pienamente compiuto, la realtà non è mai definitivamente chiusa, il futuro porta sempre in sé la possibilità del radicalmente nuovo. Questa apertura non è un difetto dell'esistenza umana da superare: è la sua caratteristica più propria e più preziosa. Siamo animali di speranza – *Wesen der Hoffnung* – non come tratto psicologico contingente, ma come struttura ontologica fondamentale. Bloch distingue con cura la speranza dall'ottimismo. L'**ottimismo** è una disposizione emotiva relativamente superficiale: si basa sulla previsione che le cose andranno bene, che il futuro sarà migliore del presente. Quando le previsioni si rivelano false – quando le cose non vanno bene – l'ottimismo si frantuma. La **speranza**, invece, non dipende dalle previsioni: non dice *andrà bene*, ma *vale la pena andare*. La speranza autentica è capace di sopravvivere alla smentita delle attese perché non si fonda sulle probabilità ma su qualcosa di più profondo: la fiducia che il futuro non è chiuso, che la realtà non è esaurita nel presente, che il meglio non è necessariamente già accaduto.

Bloch distingue anche tra la **speranza astratta** e la **speranza concreta**. La speranza astratta è quella che si nutre di desideri vaghi e indeterminati – *vorrei che le cose fossero diverse, spero che tutto vada bene* – senza radicarsi nell'analisi della realtà presente e senza tradursi in azione. La speranza concreta, invece, è quella che parte da una lettura lucida della realtà – riconosce i limiti, vede gli ostacoli, non nega le difficoltà – e tuttavia identifica in essa le *tendenze* e le *possibilità* che possono essere coltivate, sviluppate, incarnate. La speranza concreta non sogna ad occhi chiusi: agisce ad occhi aperti. Per il lavoro con i giovani, la distinzione blocchiana tra speranza astratta e speranza concreta è di straordinaria utilità pedagogica. I giovani sono spesso incoraggiati a *sognare in grande*, a *credere in se stessi*, a *pensare positivo* – tutte formulazioni che rischiano di rimanere nell'ambito della speranza astratta se non vengono ancorate all'analisi della realtà e all'elaborazione di un'intenzione concreta di azione. La speranza autentica non è un sentimento da coltivare: è una virtù da esercitare, una capacità da sviluppare attraverso piccole prove quotidiane di fiducia nel futuro.

Gabriel Marcel: la speranza come risposta al mistero

Gabriel Marcel, filosofo cattolico francese del Novecento, ha sviluppato una fenomenologia della speranza che complementa e approfondisce quella di Bloch, spostando il centro di gravità dall'analisi sociale e storica alla dimensione interpersonale e spirituale.

Per Marcel, la speranza autentica è sempre **speranza in qualcuno**, non semplicemente speranza in qualcosa. Si può desiderare qualcosa – un risultato, una promozione, una guarigione – senza che questo desiderio raggiunga la profondità della speranza. La speranza vera è quella che si struttura come relazione fiduciosa: ho speranza *in te*, mi affido *a te*, mi fido che tu non mi abbandonerai. In questo senso, la speranza è la risposta dell'essere umano all'amore che lo precede e lo sostiene.

Marcel distingue con precisione la speranza dalla **captazione**: chi spera in modo autentico non tenta di controllare il futuro, non cerca di garantirsi anticipatamente il risultato sperato, non manipola le circostanze per assicurarsi ciò che desidera. Chi soffre di captazione – termine con cui Marcel indica la tendenza a voler *catturare* il futuro invece di *affidarsi* ad esso – non sta davvero sperando: sta cercando di eliminare il rischio della speranza, di rendersi invulnerabile all'eventualità della delusione. Ma in questo modo, paradossalmente, si rende invulnerabile anche alla gioia della speranza realizzata.

La speranza autentica richiede **disponibilità** – *disponibilité* è uno dei termini chiave del vocabolario marceliano: la capacità di tenersi aperti, di non chiudersi preventivamente di fronte all'imprevisto, di essere pronti a ricevere ciò che viene anche quando non corrisponde esattamente a ciò che si aspettava. Questa disponibilità non è passività rassegnata: è l'atteggiamento attivo di chi sa che il futuro è più grande dei propri piani e che la realtà è più ricca delle proprie previsioni.

Per gli adolescenti – che oscillano spesso tra il controllo ossessivo delle proprie aspettative (ho bisogno di sapere esattamente come andrà) e l'abbandono ansioso a ciò che capita (tanto non posso fare niente) – la prospettiva marceliana offre una terza via: la fiducia come forma di libertà, l'affidamento come atto di coraggio, la disponibilità come condizione della gioia.

Søren Kierkegaard: l'angoscia della libertà e il salto della fede

Søren Kierkegaard, il filosofo danese del XIX secolo che è considerato il padre dell'esistenzialismo, ha pensato la relazione tra futuro e libertà in modo più aspro e più radicale di tutti i pensatori successivi. Per Kierkegaard, l'angoscia di fronte al futuro non è un'emozione patologica da eliminare: è la risposta *propria* dell'essere umano di fronte alla propria libertà.

Il concetto kierkegaardiano di **angoscia** – sviluppato soprattutto ne *Il concetto dell'angoscia* del 1844 – è di una precisione fenomenologica straordinaria. L'angoscia non è la paura: la paura ha un oggetto preciso (ho paura di *questo*), mentre l'angoscia è indeterminata, senza oggetto specifico. Si ha angoscia

di fronte al *niente* – non il niente del vuoto, ma il niente della libertà stessa. Essere liberi significa che si potrebbe fare qualsiasi cosa, essere qualsiasi cosa; e questa vertigine delle possibilità indefinite produce una forma specifica di disagio che Kierkegaard chiama la *vertigine della libertà*.

L'immagine che Kierkegaard usa è quella di chi si trova sull'orlo di un precipizio: si ha paura di cadere, certo, ma si ha anche – ed è questo il nucleo dell'angoscia – la consapevolezza vertiginosa che si *potrebbe* buttarsi. Non perché si voglia buttarsi: ma perché si *può*. La libertà è questa capacità di scelta che non ha garanzie, che non ha una guida sicura, che deve fare i conti con la propria responsabilità radicale.

Kierkegaard non propone di eliminare questa angoscia – sarebbe impossibile, e chi lo tentasse non starebbe educando alla libertà ma alla sua negazione. Propone invece di attraversarla: di non fuggirla con la distrazione, di non sopprimerla con la frenesia, ma di starci dentro con la forza di chi sa che dall'altra parte di essa c'è qualcosa di prezioso. Per Kierkegaard cristiano, ciò che c'è dall'altra parte dell'angoscia è la fede – non come certezza garantita, ma come salto fiducioso nell'incertezza, come affidarsi a un Dio che non elimina il rischio ma lo accompagna.

Il futuro nella cultura contemporanea: accelerazione e presentismo

Prima di entrare nella struttura della sessione, è necessario fare i conti con il contesto culturale specifico in cui i giovani di oggi abitano il futuro. Questo contesto presenta caratteristiche che nessun pensatore del passato poteva pienamente anticipare, e che l'educatore deve conoscere per poter lavorare con efficacia.

La prima caratteristica è quella che il sociologo tedesco Hartmut Rosa chiama **accelerazione sociale**: il ritmo del cambiamento tecnologico, culturale e sociale è così rapido che il futuro sembra diventare imprevedibile su scale temporali sempre più brevi. Una generazione fa aveva senso progettare su archi di dieci-vent'anni; oggi molti giovani faticano a immaginare con fiducia cosa sarà tra cinque anni, non solo per la propria vita personale ma per il mondo intero. Il cambiamento climatico, le trasformazioni del mercato del lavoro indotte dall'intelligenza artificiale, l'instabilità geopolitica – tutto contribuisce a un senso diffuso di futuro come territorio ostile piuttosto che come orizzonte aperto.

La seconda caratteristica è quello che lo storico François Hartog chiama **presentismo**: la tendenza culturale dominante a far coincidere l'orizzonte temporale significativo con il presente immediato, svalutando sia il passato (irrilevante, superato) sia il futuro (imprevedibile, minaccioso). Il presentismo produce una forma specifica di rapporto con il tempo che non è né la nostalgia del passato né la speranza nel futuro: è l'immersione totale nel presente, con la sua gratificazione immediata, la sua stimolazione continua, la sua incapacità strutturale di generare senso a lungo termine.

Per i giovani, questo presentismo culturale si traduce spesso in quella che si potrebbe chiamare **paralisi progettuale**: la difficoltà a elaborare desideri e intenzioni che si estendano oltre il breve termine, non per mancanza di immaginazione ma per un eccesso di incertezza percepita. Non è nichilismo – i giovani desiderano, eccome – ma è una forma di difesa preventiva dalla delusione: se non mi aspetto niente dal futuro, non potrò essere deluso.

Il terzo nucleo tematico deve misurarsi con questa realtà senza sminuirla né catastrofizzarla: riconoscere la legittimità dell'incertezza, validare la difficoltà di progettare in un contesto di accelerazione, e allo stesso tempo aprire la possibilità di una speranza concreta che non richiede previsioni certe per vivere.

Sviluppo della sessione: struttura dettagliata

Apertura (20 minuti) – Il futuro come immagine

L'educatore apre la sessione con un'attività creativa semplice ma rivelante. Distribuisce ai partecipanti un foglio bianco e chiede loro di disegnare – con qualsiasi mezzo espressivo, senza preoccuparsi della qualità artistica – un'immagine del loro futuro. Non il futuro concreto e pianificato – non si chiede di disegnare la propria carriera o la propria famiglia – ma un'immagine che catturi la qualità emotiva di come si sente il futuro: il suo colore, la sua forma, la sua temperatura interiore.

Cinque minuti di lavoro individuale in silenzio, poi condivisione in piccoli gruppi: ogni persona mostra il proprio disegno e dice una sola cosa – non spiega, non analizza, dice solo la prima parola o frase che le viene quando guarda ciò che ha disegnato.

L'educatore raccoglie le immagini prodotte senza commentarle immediatamente, ma osservando i pattern: quante immagini sono luminose e quante sono scure? Quante sono ordinate e quante caotiche? Quante mostrano luoghi aperti e quante luoghi chiusi o labirintici? Questa mappatura visiva collettiva diventa il punto di partenza della riflessione: il gruppo vede, letteralmente, come i propri membri abitano il futuro – e questa visione è già di per sé un atto di conoscenza.

Prima parte (25 minuti) – La fenomenologia dell'attesa

L'educatore distingue tre forme diverse di attesa che i giovani conoscono per esperienza diretta, pur non avendo necessariamente i nomi per nominarle.

La prima è l'**attesa ansiosa**: quella in cui si aspetta qualcosa temendo il peggio, in cui il pensiero anticipa ossessivamente gli scenari negativi, in cui il tempo dell'attesa è percepito come una tortura da abbreviare il più possibile. I giovani la riconoscono immediatamente: è il tempo prima di un esame, prima di sapere se si è stati accettati da qualcuno, prima di ricevere una risposta importante.

La seconda è l'**attesa impaziente**: quella in cui si aspetta qualcosa di desiderato con una tensione che tende al controllo, che vorrebbe accelerare il tempo, che vive ogni ritardo come una frustrazione. È il tempo prima di un evento atteso, prima di un incontro desiderato, prima di una notizia che si spera buona.

La terza è l'**attesa speranzosa**: quella in cui si aspetta qualcosa di incerto senza la certezza del risultato, mantenendo tuttavia una disposizione di fiducia che non dipende dalla previsione. Questa forma di attesa è la più rara e la più difficile da sostenere, ma è anche quella che produce la maggiore pienezza interiore.

Si chiede ai partecipanti di identificare, per ciascuna delle tre forme, un esempio concreto tratto dalla propria esperienza. La condivisione in coppie precede quella in plenaria: si lavora sul riconoscimento prima di passare all'elaborazione.

L'educatore introduce poi la distinzione heideggeriana tra progetto e gettatezza, traducendola in termini accessibili: *da un lato, puoi scegliere chi vuoi diventare; dall'altro, non puoi scegliere da dove parti. Come si lavora con questo?* Non si dà una risposta: si apre la domanda.

Seconda parte (20 minuti) – Bloch in pratica: speranza astratta e speranza concreta

L'educatore introduce la distinzione di Bloch con un esempio narrativo concreto prima di nominarla filosoficamente. Si può usare questa storia: *due persone si trovano in una situazione difficile – diciamo, entrambe hanno perso il lavoro. La prima dice: "Spero che le cose migliorino." La seconda dice: "La situazione è difficile, ma vedo che in questo settore c'è ancora domanda per chi sa fare X, e io so fare X abbastanza bene – posso sviluppare questa competenza e cercare lì." Entrambe sperano. Qual è la differenza?*

Dopo una breve discussione che fa emergere intuitivamente la distinzione, l'educatore la formalizza con il linguaggio di Bloch: speranza astratta versus speranza concreta. La speranza concreta non è meno incerta dell'altra: non garantisce il risultato. Ma è ancorata alla realtà, prende sul serio i propri limiti e le proprie risorse, e si traduce in un'intenzione di azione.

Si propone un'**attività di lavoro individuale** in due fasi. Nella prima fase, ogni partecipante identifica per iscritto un desiderio genuino per il proprio futuro – non necessariamente quello socialmente approvato o quello che ci si aspetta da lui, ma qualcosa che sente come autenticamente proprio. Nella seconda fase, si chiede di scrivere tre cose: una risorsa che si ha già per andare in quella direzione, un ostacolo reale che si vede davanti, e una piccola azione concreta che si potrebbe fare nei prossimi trenta giorni.

Questo passaggio dalla speranza astratta alla speranza concreta non è un esercizio di pianificazione strategica: è un atto di onestà con se stessi e di rispetto per il proprio desiderio. Un desiderio che non si è mai disposti ad incarnare in nessun modo è un desiderio che non si prende davvero sul serio.

Terza parte (20 minuti) – Marcel e la disponibilità: imparare ad affidarsi

Questa parte lavora su una delle competenze emotive più difficili da sviluppare in adolescenza: la capacità di tollerare l'incertezza senza trasformarla in controllo ossessivo o in abbandono rassegnato.

L'educatore introduce la categoria marceliana di disponibilità attraverso un'immagine: *pensa alla differenza tra tenere qualcosa nel pugno chiuso e tenerlo nel palmo aperto. Nel pugno chiuso, lo stringi così forte che rischi di soffocarlo; ma se apri la mano, rischi che voli via. Eppure solo la mano aperta può ricevere qualcosa di nuovo.* La disponibilità è questa mano aperta di fronte al futuro: non la mano che non trattiene nulla, ma quella che non stringe così forte da impedire al futuro di sorprenderla.

Si propone una discussione a partire da una domanda concreta: *c'è qualcosa nel tuo futuro che stai cercando di controllare troppo – a cui stai stringendo il pugno così forte da renderti rigido? E, specularmente: c'è qualcosa che hai lasciato andare troppo in fretta, a cui hai smesso di tenere per proteggerti dalla delusione?*

Queste domande non richiedono risposte pubbliche se non si vuole: si può lavorare in silenzio per iscritto, poi condividere in coppie fidate ciò che si sente di condividere.

L'educatore introduce poi un elemento di riflessione su ciò che Kierkegaard chiama l'angoscia della libertà, ma senza usare il termine in modo tecnico. La domanda è: *quando pensi alle scelte che dovrai fare nei prossimi anni, cosa ti spaventa di più – sbagliare la scelta, o la responsabilità di dover scegliere?* Questa distinzione – tra la paura del fallimento e la paura della libertà – apre spesso conversazioni molto profonde e molto oneste nei gruppi di giovani.

Quarta parte (15 minuti) – Testimonianze di speranza concreta

Questa parte ha una struttura deliberatamente diversa dalle precedenti: meno riflessiva e più narrativa. L'educatore porta – o invita a portare qualcuno del gruppo che lo voglia – una **testimonianza concreta di speranza vissuta**: una storia reale, non idealizzata, di qualcuno che ha attraversato l'incertezza del futuro con fiducia e ne è uscito trasformato.

Non si tratta necessariamente di storie di successo nel senso convenzionale: si tratta di storie in cui qualcuno ha mantenuto la fiducia anche quando non sapeva come sarebbe andata, ha continuato a camminare anche senza vedere la strada, ha scoperto qualcosa di prezioso nel mezzo dell'incertezza. La testimonianza reale ha una forza pedagogica che nessuna teoria può sostituire: dice ai giovani non *così si dovrebbe fare*, ma *si può fare, perché qualcuno lo ha fatto davvero*.

Se non si dispone di una testimonianza diretta, si può usare un racconto letterario o biografico: la storia di Viktor Frankl che mantiene la speranza nel campo di concentramento; la storia di Nelson Mandela che trasforma ventisette anni di prigionia in una scuola di saggezza e di speranza; la storia di qualsiasi persona – vicina o lontana – che abbia attraversato la propria notte senza perdere la fiducia nell'alba.

Chiusura spirituale (20 minuti) – La speranza come relazione

La sessione si chiude con una riflessione che attraversa la soglia spirituale a partire da una domanda antropologica: *la speranza ha bisogno di qualcuno?*

L'educatore può introdurre questa domanda con un'osservazione fenomenologica: quando siamo in crisi, quando il futuro sembra oscuro, la prima cosa che ci aiuta non è quasi mai un argomento razionale o un piano strategico. È una presenza: qualcuno che dice *ci sono*, qualcuno di cui ci si fida abbastanza da potersi appoggiare alla sua speranza quando la nostra è esaurita. La speranza, nella sua forma più profonda, non è un atto solitario: è un atto relazionale.

Marcel aveva visto questo con chiarezza: la speranza autentica è sempre speranza *in qualcuno*, affidarsi a una presenza che non verrà meno. Per il cristiano, questa presenza è Dio – non il Dio garante del successo e della felicità, ma il Dio fedele che accompagna nel cammino anche quando non si vede la meta. Per chi non condivide questa fede, la domanda rimane ugualmente valida: *di chi mi fido abbastanza da affidargli il mio futuro? In chi ho una speranza che non dipende dalle previsioni?*

Si propone ai partecipanti di identificare – per iscritto, senza condividere se non si vuole – una persona nella loro vita di cui si fidano abbastanza da poter dire *se sono qui ad abitare il futuro con fiducia, è anche grazie a lui/lei*. E di chiedersi: quella persona sa quanto è importante per te?

Si chiude con una domanda da portare nella settimana: *qual è la forma più concreta che la tua speranza potrebbe prendere domani – non tra dieci anni, non in astratto, ma domani?*

Approfondimento: il futuro climatico e la speranza ecologica

Nessun percorso sul futuro con i giovani di oggi può ignorare la questione climatica e ambientale. Per molti adolescenti, la crisi ecologica non è un problema astratto o distante: è una fonte reale e concreta di ansia rispetto al futuro, una delle ragioni principali per cui l'orizzonte del futuro sembra più minaccioso che promettente.

Il fenomeno della **eco-ansia** – termine ormai entrato nel lessico della psicologia clinica – descrive una forma di angoscia legata specificatamente alla percezione delle minacce ambientali: il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità, il degrado degli ecosistemi. Non è irrazionale: si fonda su dati reali, su proiezioni scientifiche che i giovani hanno interiorizzato spesso in modo più acuto degli adulti. L'educatore non deve minimizzare questa ansia né amplificarla: deve aiutare i giovani a distinguere tra la **preoccupazione produttiva** – quella che si traduce in azione, in impegno, in scelte concrete di vita – e l'**angoscia paralizzante** – quella che si chiude in un senso di impotenza e di disperazione che impedisce qualsiasi azione. La prima è una forma di speranza concreta in senso blocciano: vede la realtà per quello che è, non la nega, ma identifica in essa le possibilità di trasformazione e vi si impegna. La seconda è, paradossalmente, una forma di resa: si rinuncia ad agire prima ancora di aver provato, si concede al pessimismo la vittoria che non gli spetta ancora.

Si può introdurre la figura di Simone Weil – già incontrata nel quinto nucleo – che scriveva, in un momento storico non meno buio del nostro: *non aspettarsi niente, non sperare in nulla, eppure agire*. O la figura di Etty Hillesum, che nel mezzo della persecuzione nazista scriveva di voler essere *il cuore pensante del campo di concentramento* – non perché negasse l'orrore, ma perché si rifiutava di lasciare che l'orrore avesse l'ultima parola sulla propria interiorità.

Materiali di approfondimento per l'educatore

Per approfondire i fondamenti filosofici e spirituali del nucleo, alcune letture particolarmente significative. Di Ernst Bloch: *Il principio speranza*, testo monumentale la cui lettura integrale è impegnativa ma le cui introduzioni e selezioni antologiche sono accessibili e illuminanti; particolarmente utile la prima parte, dedicata alle forme quotidiane del sognare ad occhi aperti. Di Gabriel Marcel: *Essere e avere e Il mistero dell'essere*, in cui si sviluppa la fenomenologia della

speranza e della disponibilità; più accessibile come primo approccio è *Homo viator*, raccolta di saggi che include i testi più significativi sul tema della speranza. Di Søren Kierkegaard: *Il concetto dell'angoscia*, testo fondamentale per comprendere la relazione tra libertà e futuro; e *Aut-Aut*, che descrive i tre stadi dell'esistenza – estetico, etico, religioso – come tre modi diversi di abitare il tempo e il futuro. Di Martin Heidegger: la Divisione I di *Essere e tempo*, con particolare attenzione all'analitica esistenziale e alle categorie di gettatezza e progetto. Per una prospettiva teologica sulla speranza: *Spe salvi* di Benedetto XVI, enciclica di alta densità filosofica e spirituale, che dialoga esplicitamente con Bloch e con la tradizione filosofica moderna; e *La teologia della speranza* di Jürgen Moltmann, teologo protestante tedesco che ha sviluppato la più sistematica teologia cristiana del futuro. Per una prospettiva psicologica sull'eco-ansia e sulla speranza ambientale: *Active Hope* di Joanna Macy e Chris Johnstone, manuale pratico di grande utilità per il lavoro con i giovani sul tema del futuro ecologico.

Questo nucleo è forse quello in cui l'educatore è più chiamato a essere testimone: i giovani percepiscono con straordinaria acutezza la differenza tra chi parla della speranza come di una virtù astratta e chi la abita concretamente, chi affronta l'incertezza del proprio futuro con fiducia reale. La sessione più efficace è quella condotta da qualcuno che ha attraversato almeno una volta la propria notte e ha trovato in essa non la fine del cammino, ma una sua trasformazione.

Quarto nucleo tematico

Il tempo sprecato: noia, distrazione e accelerazione

Premessa: il tempo che si sgretola tra le dita

C'è una scena che si ripete con inquietante regolarità nella vita dei giovani – e non solo dei giovani. Ci si siede sul bordo del letto, o sul divano, o davanti a uno schermo, e si comincia a scorrere: video, foto, storie, post, video, foto, storie, post. Venti minuti dopo – o forse un'ora, o forse due, il tempo ha perso la sua consistenza – ci si ferma con una sensazione strana, difficile da nominare: non si è riposati, non si è divertiti davvero, non si è imparato nulla di significativo. Si è semplicemente *passati attraverso* una quantità di tempo senza abitarla, senza lasciare traccia e senza che essa lasci traccia. Questa esperienza è diventata così comune da sembrare normale. Eppure porta con sé qualcosa di inquietante: la sensazione di aver *perso* qualcosa, non nel senso di aver mancato un appuntamento, ma nel senso più profondo di aver lasciato scivolare via del tempo vivo trasformandolo in tempo morto. Il tempo sprecato non è semplicemente il tempo *male utilizzato* secondo criteri di produttività: è il tempo in cui qualcosa di essenziale – la presenza, l'attenzione, la libertà interiore – si è assopito o è stato sequestrato senza che ce ne accorgessimo.

Il quarto nucleo tematico non è un capitolo di moralismo digitale né un invito alla vita laboriosa e senza svago. È un tentativo di comprendere, con strumenti filosofici e pedagogici, cosa accade quando il tempo cessa di essere abitato e diventa territorio di fuga, di anestesia, di dispersione – e come si può imparare a riconoscere questo meccanismo per potersene rendere, almeno in parte, artefici consapevoli invece che vittime inconsapevoli.

Byung-Chul Han: la società della stanchezza

Byung-Chul Han, filosofo coreano-tedesco tra i pensatori contemporanei più letti e più discussi, ha elaborato una diagnosi della modernità tardiva di straordinaria lucidità e pertinenza per il lavoro con i giovani. La sua riflessione, sviluppata in una serie di saggi brevi e incisivi – *La società della stanchezza*, *La scomparsa dei rituali*, *Nel girone degli inferi della performance* – converge su un'unica intuizione centrale: la nostra epoca ha prodotto una forma inedita di sofferenza che non è la sofferenza della coercizione esterna ma quella dell'eccesso interiore.

Le società disciplinari del passato – descritte da Michel Foucault con i loro apparati di controllo, le loro istituzioni totali, i loro dispositivi di normalizzazione – producevano sofferenza attraverso il divieto: *non puoi, non devi, sei proibito*. La società contemporanea – che Han chiama **società della prestazione** – produce sofferenza attraverso l'imperativo: *puoi, devi, sei capace*. Il soggetto contemporaneo non è più il suddito che obbedisce a un sovrano esterno: è l'imprenditore di se stesso che si auto-sfrutta con una diligenza che nessun padrone esterno potrebbe imporre.

Questo auto-sfruttamento produce una stanchezza specifica: non la stanchezza sana di chi ha lavorato e si riposa, non quella profonda e silenziosa che prepara al sonno e al sogno, ma una **stanchezza diffusa e cronica** che non si risolve con il riposo. È la stanchezza dell'iperattività, dell'iperconnessione, dell'iperstimolazione continua. È la stanchezza di chi non riesce mai a fermarsi davvero perché il fermarsi è percepito come fallimento, come improduttività, come perdita di terreno in una gara che non ha mai una fine.

Han introduce la distinzione, di grande utilità pedagogica, tra la **vita attiva** e la **vita contemplativa** – riprendendo la terminologia di Hannah Arendt ma radicalizzandola in senso critico. La modernità ha progressivamente svalutato la vita contemplativa – la capacità di stare fermi, di sostare nell'esperienza, di lasciarsi attraversare dalla realtà senza immediatamente trasformarla in prodotto o in contenuto – a favore di una vita attiva che ha perso il suo fondamento nella contemplazione e si è ridotta a pura agitazione. Il risultato è una perdita di profondità: si fa molto, ma ci si ferma poco; si produce molto, ma si comprende poco; si comunica molto, ma ci si incontra raramente in modo autentico.

Per i giovani, questa diagnosi risuona con una forza particolare. Sono cresciuti in una cultura che li ha formati come soggetti di prestazione prima ancora che come persone: il loro valore è stato misurato costantemente in termini di performance scolastica, sociale, digitale. La stanchezza diffusa che molti di loro portano – quella difficilmente nominabile sensazione di essere sempre un po' esauriti senza un motivo preciso – è il sintomo di questa formazione.

Romano Guardini e la noia come appello

Romano Guardini, teologo e filosofo cattolico italiano-tedesco del Novecento, grande educatore di giovani nella Germania del primo Novecento, ha scritto sulla noia alcune pagine che mantengono una freschezza sorprendente dopo quasi un secolo. Per Guardini, la noia non è semplicemente l'assenza di stimoli interessanti: è un **segnale interiore**, una voce che dice qualcosa di importante su chi si è e su ciò di cui si ha bisogno.

Guardini distingue tra la **noia superficiale** – quella che nasce semplicemente dall'assenza di divertimento e che si risolve trovando qualcosa di interessante da fare – e la **noia profonda**, che non si risolve cambiando attività perché non dipende dalle attività: dipende da qualcosa di più fondamentale, da un vuoto interiore che nessuno stimolo esterno può colmare permanentemente. La noia profonda è, per Guardini, il segnale che qualcosa nell'esistenza non è stato ancora abitato, che c'è uno spazio interiore che attende di essere riconosciuto e preso sul serio.

Questa lettura della noia come **appello** è di straordinaria rilevanza pedagogica. La risposta culturale dominante alla noia è la **fuga**: si riempie il vuoto con stimoli, contenuti, attività, distrazioni. Questa

risposta funziona nel breve termine – la noia scompare – ma non risolve nulla nel lungo termine, perché non ascolta il messaggio che la noia porta. Anzi, con la ripetizione sistematica, produce un effetto perverso: abbassa progressivamente la soglia di tolleranza alla noia, riducendo la capacità di stare nel silenzio e nell'assenza di stimolazione, che è precisamente la capacità necessaria per l'incontro con se stessi, con gli altri e con Dio.

La risposta pedagogica alla noia non è dunque riempirla, ma **abitarla**: imparare a starci dentro senza fuggire, almeno per un tempo sufficiente a sentire cosa dice. Guardini propone un'immagine bellissima: la noia è come l'acqua ferma in cui, se ci si ferma abbastanza a lungo e abbastanza quietamente, si comincia a vedere il fondo. Chi scappa immediatamente non vedrà mai il fondo, e passerà la vita a correre sulla superficie di se stesso.

Pascal e la miseria della distrazione

Blaise Pascal, matematico e filosofo francese del Seicento, aveva intuito con tre secoli di anticipo ciò che Han e Guardini hanno elaborato con strumenti moderni. Nei suoi *Pensieri* – raccolta di frammenti di un'apologetica incompiuta – Pascal dedica alcune delle sue pagine più penetranti al tema del **divertissement**, che in francese secentesco significa non semplicemente divertimento ma qualcosa di più ampio e più preciso: la distrazione, il movimento che porta lontano da se stessi, tutto ciò che occupa la mente e il tempo per impedire all'essere umano di fare i conti con la propria condizione. Pascal osserva che gli esseri umani fanno di tutto per non restare soli, in quiete, in una stanza. Cercano incessantemente occupazioni, conversazioni, spettacoli, giochi – non perché questi abbiano un valore intrinseco che li cerchi per se stessi, ma perché la quiete e la solitudine rivelano qualcosa di intollerabile: la propria condizione di essere mortale, finito, incerto, fondamentalmente solo di fronte alle domande ultime. Il *divertissement* è la grande strategia difensiva dell'umanità contro la consapevolezza di se stessa.

La formula pascaliana è famosa e merita di essere avvicinata con la precisione filologica che le è dovuta. Nei *Pensieri*, frammento 139 dell'edizione Brunschvicg, Pascal scrive: "*J'ai dit souvent que tout le malheur des hommes vient d'une seule chose, qui est de ne savoir pas demeurer en repos dans une chambre.*" – *Ho detto spesso che tutta la miseria degli uomini viene da una sola cosa, che è non saper restare in riposo in una stanza.*

Questa affermazione – provocatoria, volutamente paradossale – non è un elogio della pigrizia né un invito all'isolamento. È una diagnosi dell'incapacità umana di fare i conti con se stessi: l'agitazione continua, la ricerca incessante di stimoli e di compagnia, il riempimento sistematico di ogni spazio vuoto, sono tutti modi per non dover stare di fronte alla propria interiorità, con le sue domande, le sue paure, i suoi desideri più profondi.

Per i giovani del XXI secolo, questa diagnosi ha acquisito una concretezza che Pascal non poteva immaginare: lo smartphone è il *divertissement* perfetto, la macchina più efficiente mai prodotta per impedire all'essere umano di restare solo in quiete nella propria stanza. Non perché sia malvagio, ma perché è progettato esattamente per questo: per catturare l'attenzione, per riempire ogni vuoto, per rendere intollerabile qualsiasi momento di non-stimolazione.

Hartmut Rosa: l'accelerazione e l'alienazione temporale

Hartmut Rosa, sociologo e filosofo tedesco contemporaneo, ha sviluppato una delle analisi più complete e più utili del rapporto tra accelerazione e qualità della vita. La sua tesi centrale, elaborata soprattutto in *Accelerazione e alienazione* e in *Risonanza*, è che la modernità tardiva è caratterizzata da una **spirale di accelerazione** che non produce benessere ma alienazione: si fa di più, si muove di più, si cambia di più, ma si vive con meno profondità, meno radicamento, meno senso.

Rosa distingue tre livelli di accelerazione che si alimentano e si amplificano reciprocamente. Il primo è l'**accelerazione tecnologica**: le tecnologie della comunicazione e del trasporto riducono i tempi necessari per compiere le stesse operazioni, liberando – in teoria – tempo per altro. Il paradosso è che questo tempo liberato non viene usato per la contemplazione o il riposo: viene immediatamente riempito con nuove operazioni, producendo un aumento del ritmo generale invece di una diminuzione. Il secondo livello è l'**accelerazione del cambiamento sociale**: le strutture sociali – le istituzioni, i valori condivisi, i ruoli, le identità collettive – cambiano a un ritmo sempre più rapido, producendo quella che Rosa chiama la *fine delle isole di decelerazione*: i contesti che tradizionalmente offrivano ritmi lenti e stabili – la famiglia, la comunità religiosa, il quartiere, la tradizione – sono stati progressivamente erosi o accelerati anch'essi, lasciando il soggetto senza punti fermi a cui ancorarsi. Il terzo livello è l'**accelerazione del ritmo di vita**: la sensazione soggettiva di non avere mai abbastanza tempo, di essere sempre in ritardo, di dover correre per stare fermi. Questa sensazione non dipende semplicemente da quante ore si lavora o si studia: dipende dalla qualità del rapporto con il tempo, dalla presenza o assenza di esperienze di *risonanza* – il termine che Rosa usa per indicare quei momenti in cui il soggetto entra in contatto autentico con la realtà, in cui qualcosa *tocca e trasforma* piuttosto che scorrere via.

La **risonanza** è il contrario dell'alienazione temporale: non è una forma di benessere soggettivo da massimizzare, ma una qualità della relazione con il mondo in cui il soggetto è *mosso, interpellato, trasformato* da ciò che incontra. La risonanza non si produce per forza di volontà: richiede disponibilità, lentezza, apertura – tutte qualità che l'accelerazione sistematicamente erode.

Per il lavoro con i giovani, il concetto di risonanza di Rosa è particolarmente prezioso perché offre un'alternativa positiva alla critica dell'accelerazione. Non si tratta solo di *ridurre* i ritmi, di *fare meno*, di *staccarsi dallo schermo*: si tratta di creare le condizioni per esperienze di risonanza, per quei momenti in cui qualcosa – una persona, un'idea, un'opera d'arte, la natura, la preghiera – ci *tocca* davvero e ci lascia cambiati.

Simone Weil e l'attenzione come resistenza

Simone Weil – già incontrata nel quinto nucleo per la sua fenomenologia dell'attenzione come forma d'amore – offre qui una prospettiva ulteriore e complementare: quella dell'**attenzione come atto di resistenza culturale e spirituale**.

Weil aveva compreso che l'attenzione vera – quella che si dà interamente a ciò che si ha di fronte, senza riserve mentali, senza la fuga nel pensiero parallelo, senza la tentazione di passare subito alla prossima cosa – è una forma rara e preziosa di libertà interiore. In un mondo che satura sistematicamente la coscienza con stimoli, contenuti, richieste, aspettative, saper *sostare* nell'attenzione profonda è un atto quasi rivoluzionario.

Weil collega questa capacità di attenzione alla capacità di **sopportare il vuoto**: chi non sa stare nel vuoto non saprà mai fare attenzione vera, perché l'attenzione vera richiede di svuotarsi – di mettere tra parentesi i propri pensieri precostituiti, le proprie aspettative, il proprio bisogno di riempire – per fare spazio a ciò che viene dall'esterno. Questo svuotamento non è la noia passiva: è un atto attivo di apertura, una forma di umiltà intellettuale e spirituale che richiede allenamento e coraggio.

Tradotta nella prospettiva educativa, questa intuizione weiliana dice qualcosa di importante: la capacità di attenzione profonda non è un talento innato che si ha o non si ha, ma una **competenza** che si sviluppa attraverso la pratica. E la prima pratica necessaria è quella di imparare a tollerare il vuoto – l'assenza di stimoli, il silenzio, la noia iniziale che precede ogni incontro autentico con la realtà.

L'economia dell'attenzione: strutture di cattura

Prima di entrare nella struttura della sessione, è necessario affrontare un tema che i giovani conoscono per esperienza diretta ma spesso non hanno gli strumenti concettuali per analizzare: le **strutture di cattura dell'attenzione** che le piattaforme digitali hanno costruito con precisione ingegneristica. Non si tratta di demonizzare le tecnologie né di dipingere i giovani come vittime passive di forze oscure. Si tratta di restituire loro la capacità di vedere ciò che li circonda con occhi critici, di riconoscere i meccanismi che agiscono su di loro, e di esercitare rispetto ad essi una libertà reale invece di quella apparente che l'industria tecnologica vende come scelta.

Il termine **economia dell'attenzione** – coniato dal premio Nobel Herbert Simon negli anni Settanta e sviluppato da molti pensatori successivi – descrive il fatto che, nell'era dell'informazione sovrabbondante, la risorsa scarsa non è il contenuto ma l'attenzione umana. Le piattaforme digitali – social network, servizi di streaming, giochi, app di ogni tipo – competono per catturare e trattenere l'attenzione degli utenti il più a lungo possibile, perché l'attenzione catturata si traduce in dati raccolti e in pubblicità venduta.

Per raggiungere questo obiettivo, queste piattaforme usano meccanismi psicologici sofisticati, in parte mutuati dalla ricerca sul comportamento animale e umano. Il **rinforzo intermittente variabile** – lo stesso meccanismo che rende le slot machine così difficili da abbandonare – produce nell'utente una dipendenza da notifiche, like, commenti: non si sa mai quando arriverà la ricompensa, e questa incertezza mantiene il comportamento di controllo molto più efficacemente di una ricompensa garantita. Lo **scrolling infinito** elimina i punti di stop naturali che permettono alla mente di valutare se continuare o smettere. Le **notifiche** creano interruzioni continue del flusso attentivo, rendendo sempre più difficile la concentrazione prolungata.

Il risultato di questa ingegneria dell'attenzione non è semplicemente che i giovani trascorrono molto tempo sugli schermi: è che la loro **capacità di attenzione prolungata** viene progressivamente erosa, la loro tolleranza alla noia viene abbassata, la loro capacità di sostare nel silenzio viene ridotta. Non per colpa loro, ma per design.

Sviluppo della sessione: struttura dettagliata

Apertura (20 minuti) – L'inventario del tempo

L'educatore apre la sessione con un'attività semplice ma spesso sorprendente nei suoi risultati: **l'inventario del tempo della settimana**.

Si distribuisce un foglio con una griglia che rappresenta i sette giorni della settimana suddivisi in fasce di tre ore ciascuna. Si chiede a ciascun partecipante di riempire la griglia non con ciò che *avrebbe dovuto fare*, ma con ciò che ha *effettivamente* fatto – incluse tutte le ore di schermo, di sonno, di noia, di attesa, di attività non pianificate.

Al termine, si chiede di fare una semplice valutazione qualitativa: per ogni fascia temporale, si segnala con un simbolo se il tempo è stato vissuto come *pieno* (presente, attivo, significativo), *vuoto* (assente, distratto, disperso) o *neutro* (né l'uno né l'altro).

La condivisione in piccoli gruppi che segue non è un momento di confessione né di giudizio: è un atto di **presa di coscienza collettiva**. Quasi invariabilmente emergono due scoperte: la quantità di tempo effettivamente trascorso sugli schermi è maggiore di quanto si pensasse, e la maggior parte di quel tempo è stata classificata come *vuota* o *neutrale*. Queste due scoperte – fatte dai ragazzi stessi, non imposte dall'educatore – sono il punto di partenza più produttivo per la riflessione successiva.

Prima parte (25 minuti) – Fenomenologia della noia: imparare ad ascoltarla

L'educatore introduce il tema della noia non come problema da risolvere ma come esperienza da comprendere. Si parte da una domanda concreta: *quando ti annoi, qual è la prima cosa che fai?* Le risposte sono quasi sempre variazioni dello stesso tema: si prende il telefono, si mette la musica, si cerca qualcuno con cui parlare, si apre un'app. La fuga dalla noia è automatica, quasi riflessa.

Si propone allora un piccolo **esperimento**: cinque minuti di silenzio totale, senza telefoni, senza musica, senza parole, senza altro da fare. Non meditazione guidata, non scrittura, non attività: semplicemente *stare*. L'educatore annuncia che l'obiettivo non è produrre benessere né raggiungere uno stato speciale: l'obiettivo è osservare cosa accade interiormente quando non ci si dà la possibilità di fuggire.

Quasi certamente emergerà disagio – pensieri che si affollano, impulso a controllare il telefono, difficoltà a restare fermi. Questo disagio è prezioso: è il materiale grezzo su cui lavorare. Dopo i cinque minuti, si chiede a ciascuno di scrivere per tre minuti, in forma libera, ciò che ha attraversato la propria mente durante il silenzio.

La condivisione che segue usa le categorie di Guardini: la noia come **fuga da qualcosa** (il silenzio rivela qualcosa di scomodo) o come **appello verso qualcosa** (il silenzio apre uno spazio che attende di essere abitato). Si chiede: *cosa ha rivelato il silenzio di stamattina – di cosa stavi fuggendo, o verso cosa stavi chiamandoti?*

Seconda parte (20 minuti) – Pascal e l'autodiagnosi della distrazione

L'educatore introduce la riflessione pascaliana sul *divertissement* – senza necessariamente attribuirlo esplicitamente a Pascal, se il contesto non lo richiede – attraverso una domanda provocatoria: *se tutte le tue distrazioni abituali – il telefono, la musica, i video, i social – scomparissero per una settimana, cosa rimarrebbe? Cosa troveresti, nel silenzio che si creerebbe?*

Questa domanda non è retorica: ha risposte molto diverse secondo le persone, e tutte sono ugualmente rivelatrici. C'è chi risponde con curiosità (*trovo tempo per pensare, per leggere, per fare cose che rimando*), chi con paura (*non so cosa farei, mi sentirei perso*), chi con noia (*mi annoierei da matti*), chi con sollievo (*sarebbe un riposo*).

Si lavora su queste risposte non per classificarle ma per comprenderle. L'educatore introduce la distinzione pascaliana tra il **vuoto che spaventa** e il **vuoto che chiama**: il vuoto che spaventa è quello che rivela qualcosa che non si è pronti ad affrontare; il vuoto che chiama è quello che, se si ha il coraggio di abitarlo, apre uno spazio di incontro con se stessi e con la realtà.

Si propone una **riflessione scritta individuale** a partire da tre domande. La prima: *qual è la distrazione a cui ricorro più spesso e più automaticamente?* La seconda: *cosa credo che quella distrazione mi stia aiutando a evitare?* La terza: *se quella cosa da evitare non fosse solo una minaccia ma anche un'opportunità, cosa potrebbe essere?* Questa terza domanda è la più difficile e la più produttiva: invita a rovesciare la prospettiva difensiva e a vedere nel disagio evitato una possibilità non ancora esplorata.

Terza parte (20 minuti) – Han e Rosa: diagnosi culturale

In questa parte la riflessione si allarga dalla dimensione personale a quella culturale. L'educatore introduce – con linguaggio accessibile, ricco di esempi concreti tratti dalla vita quotidiana dei giovani – le diagnosi di Han e di Rosa, senza necessariamente nominarli, ma traducendo le loro intuizioni in forme riconoscibili.

Si può usare questa immagine per introdurre Han: *immagina due persone che lavorano per dodici ore al giorno. La prima è schiava di un padrone che la obbliga a lavorare sotto minaccia. La seconda è "libera" – nessuno la obbliga – ma si è convinta che il suo valore dipenda da quanto produce, da quanto è attiva, da quanto è performante. Chi delle due è più libera?* Quasi sempre i giovani, dopo un momento di riflessione, riconoscono che la seconda situazione è paradossalmente più difficile da

risolvere: la prima ha un oppressore esterno da cui liberarsi, la seconda ha un oppressore interno che condivide la propria voce.

Per introdurre Rosa si può usare l'immagine della **risonanza** in contrasto con l'**alienazione**: *pensa all'ultima volta in cui qualcosa – una canzone, una conversazione, un paesaggio, un libro – ti ha davvero colpito, ti ha fatto sentire qualcosa di reale, ti ha lasciato cambiato in qualche modo. Quanto spesso ti capita? E cosa impedisce che accada più spesso?*

Si apre una discussione su queste domande in plenaria, lasciando emergere le osservazioni dei partecipanti senza orientarle troppo. L'educatore raccoglie i fili e introduce la tesi di Rosa:

l'accelerazione non produce infelicità perché si fa troppo, ma perché si fa troppo *senza risonanza* – senza che le esperienze *tocchino* davvero, senza che le relazioni *penetrino* davvero, senza che il tempo vissuto lasci traccia.

Quarta parte (15 minuti) – L'economia dell'attenzione: vedere il meccanismo

Questa parte ha un carattere più analitico e critico: si tratta di dotare i giovani di strumenti concettuali per comprendere i meccanismi che agiscono sulla loro attenzione.

L'educatore introduce il concetto di **economia dell'attenzione** con esempi concreti: le notifiche progettate per creare urgenza, lo scrolling infinito progettato per eliminare i punti di stop, il feed algoritmico progettato per massimizzare il tempo di permanenza, i like e i commenti progettati per attivare il sistema dopaminergico della gratificazione. Non in modo paranoico o cospirazionista: in modo descrittivo e analitico, riconoscendo che si tratta di scelte di design consapevoli, documentate, spesso ammesse dai loro stessi creatori.

Si chiede ai partecipanti: *sapendo questo, ti senti ancora la stessa libertà di prima quando apri un'app?* La risposta quasi sempre è no – e questo *no* è già un atto di libertà. Conoscere il meccanismo non lo elimina, ma crea una distanza critica da esso che rende possibile una risposta consapevole invece di un riflesso automatico.

Si introduce poi la domanda di fondo: *chi decide come usi la tua attenzione?* Questa domanda – semplice nella formulazione, profonda nelle implicazioni – traduce la questione dell'economia dell'attenzione in termini di libertà personale. L'attenzione non è solo una risorsa cognitiva: è, come aveva intuito Simone Weil, una forma di amore. Dirigere la propria attenzione verso qualcosa significa, in un senso preciso, *darsi* a quella cosa. Chiedersi chi decide dove va la propria attenzione è chiedersi chi sta decidendo a cosa e a chi si dà se stessi.

Quinta parte (15 minuti) – Pratiche di decelerazione: non un antidoto ma un esercizio

Il percorso si chiude con una proposta pratica che non ha il tono del rimedio magico né della lista di buone intenzioni. L'educatore è esplicito: non si tratta di trasformare radicalmente il proprio rapporto con il tempo in una settimana, né di demonizzare la tecnologia, né di diventare monaci del deserto digitale. Si tratta di sperimentare, concretamente e con spirito scientifico, alcune **pratiche di decelerazione** per osservare cosa succede.

La prima pratica è quella che si può chiamare **la soglia consapevole**: ogni volta che si sta per aprire un'app o un social network, ci si ferma tre secondi e ci si chiede *perché lo sto aprendo adesso?* Non per proibirsi di aprirlo, ma per rendere consapevole un gesto che di solito è completamente automatico. Questo piccolo atto di consapevolezza non cambia il comportamento di per sé, ma interrompe l'automatismo e crea la possibilità di una scelta.

La seconda pratica è il **pasto incarnato**: almeno un pasto al giorno – non tutti, non per sempre, solo uno – consumato senza schermo, senza musica in cuffia, senza contenuti da guardare. Non come meditazione formale: semplicemente mangiando, prestando attenzione ai sapori, alla compagnia, al momento.

La terza pratica è il **diario del vuoto**: ogni sera, scrivere tre righe su un momento della giornata in cui ci si è annoiati e su cosa si è fatto con quella noia. Non un giudizio morale, non un'analisi psicologica: solo un'osservazione fedele. Cosa è successo, come ci si è sentiti, cosa si è scelto di fare.

Queste pratiche vengono proposte non come obblighi ma come **esperimenti**: si chiede ai partecipanti di scegliere una delle tre e di praticarla per una settimana, poi di portare al gruppo successivo la propria osservazione. L'educatore è chiaro: l'obiettivo non è diventare più produttivi o più virtuosi, ma diventare più **consapevoli** – costruire, lentamente e concretamente, quella distanza critica dal proprio rapporto automatico con il tempo che è il primo passo verso la libertà.

Chiusura spirituale (15 minuti) – Il silenzio come luogo di incontro

La sessione si chiude con una riflessione che apre la dimensione spirituale a partire da qualcosa di molto concreto: l'esperienza del silenzio vissuta all'inizio della sessione.

L'educatore riprende l'esperimento dei cinque minuti di silenzio e lo rilegge in prospettiva spirituale. Il silenzio non è semplicemente l'assenza di rumore: è uno **spazio di incontro**. Nella tradizione monastica cristiana, il silenzio non era una privazione da sopportare ma una condizione da coltivare – non il fine del cammino, ma la porta attraverso cui il cammino diventa possibile. Senza silenzio non c'è ascolto; senza ascolto non c'è incontro; senza incontro non c'è trasformazione.

Si può introdurre qui la tradizione del **deserto**: i Padri del deserto – i monaci egiziani del III-IV secolo che si ritiravano nella solitudine per cercare Dio – avevano compreso che il nemico principale della vita spirituale non è il vizio evidente ma l'**acedia**: una forma di torpore spirituale, di incapacità di stare, di agitazione diffusa che impedisce il raccoglimento. L'acedia non è la noia nel senso banale: è la fuga sistematica da se stessi e da Dio attraverso l'attivismo, la distrazione, il riempimento incessante del tempo. I Padri del deserto l'avevano identificata come uno dei pericoli spirituali più insidiosi – e la loro descrizione è di una modernità sorprendente.

Si chiede ai partecipanti di portare via dalla sessione una sola domanda: *c'è qualcuno o qualcosa che chiama la tua attenzione – non il tuo telefono, non i tuoi feed, non le tue aspettative sociali – ma qualcosa di più fondo, di più vero, che stai sistematicamente coprendo con il rumore? Cosa succederebbe se, solo per un momento, gli dessi spazio?*

Approfondimento: acedia e modernità – una genealogia spirituale

La riflessione sulla noia e sulla distrazione ha radici spirituali molto più antiche di quanto il discorso contemporaneo sull'economia dell'attenzione faccia pensare. Vale la pena tracciare questa genealogia, perché offre all'educatore una prospettiva di lungo periodo che arricchisce e approfondisce il discorso contemporaneo.

Evagrio Pontico, monaco e teologo del IV secolo, aveva elaborato un catalogo di **logismoi** – pensieri o spiriti che turbano la vita monastica – in cui l'**acedia** occupava un posto centrale. La descriveva come il *demone del mezzogiorno*: lo spirito che attacca il monaco nell'ora più calda del giorno, quando il sole è fermo in cielo e il tempo sembra non scorrere. L'acedia produce nel monaco una sensazione di nausea per il luogo in cui si trova, un'inquietudine che lo spinge ad alzarsi e a muoversi, un'incapacità di concentrarsi sulla preghiera, un'invidia per quelli che sembrano stare meglio altrove. Il rimedio che Evagrio prescrive non è l'azione – che l'acedia paradossalmente suggerisce come soluzione – ma la **perseveranza nella cella**: restare dove si è, sopportare il disagio senza fuggire, lasciare che l'ora passi senza cedere all'impulso del movimento.

Cassiano, monaco del V secolo che portò la tradizione del deserto in Occidente, tradusse l'acedia come *taedium* – tedio – e la descrisse come una forma di instabilità spirituale che rende incapaci di raccoglimento, di attenzione, di fedeltà. Gregorio Magno, nel VI secolo, la incorporò nel catalogo dei sette vizi capitali come *tristitia* – tristezza – non nel senso del lutto o della malinconia sana, ma nel senso di un'avversione per il bene spirituale che si dovrebbe desiderare.

Tommaso d'Aquino, nel XIII secolo, elaborò la più precisa analisi filosofica dell'acedia, definendola come *tristitia de bono spirituali* – tristezza per il bene spirituale – e collegandola alla difficoltà di volere davvero il bene più alto, di orientarsi verso ciò che è veramente prezioso invece di disperdere le energie in ciò che è più facile e più immediato.

Questa genealogia spirituale dice qualcosa di importante: il problema della distrazione e del tempo sprecato non è un'invenzione digitale. È una tentazione strutturale dell'esistenza umana, riconosciuta e descritta con precisione da chi ha vissuto forme di vita radicalmente diverse dalla nostra. Ciò che cambia è il *medium* attraverso cui l'acedia si manifesta: nel IV secolo era il deserto che sembrava opprimente; nel XXI secolo è lo schermo che sembra irresistibile. Ma la struttura interiore è la stessa: la fuga da se stessi, l'incapacità di restare, l'agitazione che si maschera da vita.

Materiali di approfondimento per l'educatore

Per approfondire i fondamenti filosofici, culturali e spirituali del nucleo, alcune letture particolarmente significative. Di Byung-Chul Han: *La società della stanchezza* – breve, incisivo, accessibile – è il punto di partenza più utile; si può completare con *La scomparsa dei rituali* per una riflessione sul tempo collettivo, e con *Nel girone degli inferi della performance* per il tema dell'auto-sfruttamento. Di Hartmut Rosa: *Accelerazione e alienazione* è il testo teorico fondamentale; più accessibile e più direttamente applicabile al lavoro educativo è *Risonanza*, in cui Rosa sviluppa la proposta positiva che completa la diagnosi critica. Di Blaise Pascal: i *Pensieri*, in particolare i frammenti sulla miseria e sulla grandezza dell'uomo, e quelli sul *divertissement* – non è necessario leggerli integralmente: una selezione curata è sufficiente e potente. Di Romano Guardini: *Lettere sull'autoformazione e Il potere* – testi di grande profondità educativa che mantengono una freschezza sorprendente. Per la dimensione spirituale dell'acedia: *The Noonday Devil* di Jean-Charles Nault – monaco benedettino che ha scritto il testo più accessibile e più completo sulla tradizione monastica dell'acedia in prospettiva contemporanea. Per la dimensione digitale: *Stolen Focus* di Johann Hari – inchiesta giornalistica sulla crisi dell'attenzione, ricca di dati e di testimonianze, adatta anche a lettori giovani; e *Irresistibile* di Adam Alter, per una comprensione dei meccanismi psicologici delle dipendenze digitali.

Questo nucleo ha il rischio di scivolare nel moralismo se non viene gestito con cura: l'educatore che parla di distrazione e di tempo sprecato con un tono accusatorio o nostalgico perderà immediatamente la fiducia dei giovani, che percepiranno il discorso come un attacco alla loro generazione. Il tono giusto è quello della diagnosi condivisa – non "voi giovani sprecate il tempo", ma "noi tutti, in questa cultura, siamo stati messi in una situazione in cui abitare il tempo è diventato difficile, e vale la pena capire perché e come si può fare diversamente".

Quinto nucleo tematico

Il tempo pieno: kairós e presenza

Premessa filosofica: due tempi, due modi di essere

Prima di entrare nel vivo del nucleo, è necessario sostare su una distinzione che i Greci avevano elaborato con una precisione che la modernità ha quasi completamente smarrito. Quando parliamo di *tempo*, in italiano usiamo una sola parola per indicare realtà profondamente diverse. Il greco antico, invece, ne aveva almeno due: *chronos* e *kairós*.

Il *chronos* è il tempo del calendario e dell'orologio, il tempo che scorre in modo uniforme e inesorabile, che si misura, si divide, si vende e si compra. È il tempo della produzione, dell'agenda, della scadenza. Il *chronos* è democratico nel senso più freddo del termine: tutti ne hanno la stessa quantità ogni giorno, ventiquattro ore esatte, né una di più né una di meno.

Il *kairós* è qualcosa di radicalmente diverso. La parola greca indicava originariamente, nell'arte tessile, il *momento preciso* in cui si doveva inserire il filo nel telaio affinché il tessuto risultasse perfetto: un istante stretto, irripetibile, che richiedeva un occhio allenato e una mano pronta. Nell'uso più ampio, *kairós* divenne il *momento opportuno*, il *tempo giusto*, l'istante in cui qualcosa di decisivo accade o può accadere – non perché il calendario lo preveda, ma perché la qualità dell'esperienza lo richiede e lo consente.

Abitare il tempo pieno significa, in prima istanza, imparare a riconoscere la differenza tra questi due registri temporali e a non ridurre il secondo al primo.

Il corpo come bussola del *kairós*

La fenomenologia di Maurice Merleau-Ponty offre un contributo fondamentale per comprendere come si *accede* al *kairós*: non attraverso la volontà astratta, non attraverso un calcolo mentale, ma attraverso il corpo. Il corpo vissuto – non il corpo come oggetto biologico, ma come soggetto percipiente – è la prima sede della presenza. Quando siamo *davvero* presenti a qualcosa, il corpo lo sa prima della mente: il respiro si fa più profondo, le spalle si abbassano, gli occhi si aprono con una qualità diversa.

I giovani, in particolare, abitano il proprio corpo in modo spesso conflittuale: lo scrutano con occhi critici, lo sentono inadeguato, lo usano come strumento di performance sociale. Raramente lo abitano come *dimora della presenza*. Eppure è proprio attraverso il corpo che passa l'accesso al tempo pieno: ogni esperienza di *kairós* è, prima di tutto, un'esperienza corporea. Il brivido che si sente ascoltando una musica che tocca qualcosa di profondo, la sensazione fisica di *essere nel posto giusto al momento giusto*, la quiete che scende sul corpo quando finalmente ci si lascia fermare – tutto questo è il corpo che riconosce il *kairós* prima ancora che la mente trovi le parole.

Il flusso: psicologia di un'esperienza antica

Mihaly Csikszentmihalyi ha dedicato decenni alla ricerca sistematica di quello che ha chiamato *flow* – esperienza di flusso. Le sue ricerche, condotte su migliaia di persone in tutto il mondo, hanno rivelato una struttura costante in questo stato di immersione totale. Vale la pena esaminarla con attenzione, perché offre strumenti preziosi per il lavoro educativo.

Lo stato di flusso si produce quando si incontrano tre condizioni simultaneamente: un'attività che richiede abilità reali, una sfida che corrisponde – né troppo al di sopra né troppo al di sotto – a quelle abilità, e un obiettivo chiaro con un feedback immediato. Quando queste tre condizioni si realizzano, accade qualcosa di straordinario: l'autoconsapevolezza critica svanisce, il tempo oggettivo perde importanza, e la persona sperimenta una sensazione di competenza fluida e gioiosa.

Ciò che colpisce è che questa esperienza non è riservata alle attività straordinarie. Csikszentmihalyi ha documentato stati di flusso in chirurghi durante operazioni complesse, in giardinieri mentre potano le piante, in operai che svolgono compiti ripetitivi ma padroneggiati con maestria. Il flusso non dipende *da cosa* si fa, ma dalla *qualità dell'attenzione* con cui lo si fa.

Questa scoperta ha implicazioni pedagogiche enormi. Significa che ogni attività – anche la più ordinaria – porta in sé il potenziale del tempo pieno. Il problema non è trovare attività eccezionali: è imparare a portare un'attenzione di qualità a ciò che già si fa.

Il paradosso della presenza: perché è così difficile

Se il tempo pieno è così prezioso, perché è così raro? Perché la presenza sembra quasi una conquista difficile, uno stato di grazia che si raggiunge per brevi istanti e si perde rapidamente?

La risposta più immediata punta ai meccanismi dell'attenzione frammentata nell'era digitale: le notifiche, i contenuti infiniti, l'architettura persuasiva delle piattaforme – tutto questo è progettato per sabotare la presenza. Ma sarebbe troppo comodo – e anche un po' ingenuo – fermarsi qui. Il problema è più antico e più profondo.

Martin Heidegger aveva diagnosticato, già nel Novecento, che l'essere umano tende strutturalmente a fuggire dalla propria condizione: si rifugia nel *Si* impersonale, nel rumore del *das Man*, nell'occupazione incessante, proprio per non dover stare di fronte a se stesso. La presenza piena spaventa perché nell'incontro autentico con il momento presente emerge anche la propria finitudine, la propria vulnerabilità, il senso di non sapere esattamente chi si è e dove si va.

In termini più semplici e più vicini all'esperienza adolescenziale: essere pienamente presenti significa essere esposti. Non c'è schermo dietro cui nascondersi, non c'è ironia difensiva che tenga, non c'è scrolling compulsivo che distraiga. Il *kairós* chiede di essere *senza alibi* di fronte alla propria esperienza – e questo richiede un coraggio che non è automatico, ma si educa.

Simone Weil e l'attenzione come forma d'amore

Nessuno ha pensato all'attenzione con più profondità e radicalità di Simone Weil, filosofa e mistica francese morta nel 1943 a soli trentaquattro anni. Per Weil, l'attenzione non è semplicemente una facoltà cognitiva: è la forma più alta dell'amore. Prestare *vera* attenzione a qualcuno o a qualcosa significa rinunciare a se stessi – alle proprie aspettative, ai propri giudizi preconfezionati, al proprio bisogno di controllare – per lasciarsi *abitare* da ciò che si ha di fronte.

Weil distingueva l'attenzione vera da ciò che normalmente chiamiamo concentrazione. La concentrazione è uno sforzo muscolare della mente: si *stringe* l'attenzione su qualcosa, si esclude tutto il resto con forza. L'attenzione vera, invece, è un'apertura: ci si *svuota*, si diventa disponibili, si lascia spazio a ciò che viene. È la differenza tra un pugno chiuso e una mano aperta.

Questa distinzione ha implicazioni dirette per il lavoro con i giovani. Spesso si insegna ai ragazzi a *concentrarsi*, a *sforzarsi di stare attenti* – e questo è legittimo e necessario. Ma nessuno insegna loro l'altra forma di attenzione: quella che non sforza ma si apre, che non controlla ma si fida, che non produce ma accoglie. Eppure è questa seconda forma che genera i momenti di *kairós*, che rende possibile l'incontro autentico, che apre alla dimensione spirituale dell'esperienza.

Il *kairós* e il bello: l'estetica come via alla presenza

C'è una via di accesso al tempo pieno che spesso viene sottovalutata nella formazione giovanile: l'esperienza del bello. Non il bello come giudizio di gusto, non il bello come decorazione, ma il bello come *evento* – qualcosa che accade e che richiede una risposta di tutto il proprio essere.

Hans Urs von Balthasar, teologo svizzero del Novecento, ha sviluppato un'intera *estetica teologica* a partire dalla convinzione che il bello è la prima forma in cui il divino si rivela all'essere umano. Prima del vero (*logos*) e prima del bene (*ethos*), viene il bello (*aisthesis*): l'esperienza di qualcosa che si mostra nella sua splendente necessità e che suscita nel soggetto non un calcolo, non un dovere, ma una risposta di meraviglia, di gratitudine, di amore.

Per i giovani, l'esperienza del bello – in tutte le sue forme: la musica, la natura, l'arte, il gesto di un amico, la perfezione di un movimento atletico – è spesso il primo ingresso nel *kairós*. Prima ancora di saper nominare ciò che stanno vivendo, hanno già vissuto momenti di presenza piena attraverso

l'incontro con qualcosa di bello. Il compito educativo è aiutarli a *riconoscere* questi momenti per quello che sono: non semplici piaceri estetici, ma anticamera di qualcosa di più grande.

Sviluppo della sessione: struttura dettagliata

Apertura (15 minuti) – Entrare nel tema attraverso il corpo

L'educatore invita il gruppo a un breve esercizio di consapevolezza corporea. Non si tratta di meditazione formale, ma di un semplice atto di presenza: ci si siede comodamente, si chiudono gli occhi, e per due-tre minuti si presta attenzione unicamente alle sensazioni fisiche del momento presente – il peso del corpo sulla sedia, il ritmo del respiro, i suoni dell'ambiente circostante.

Dopo questo momento, l'educatore pone una sola domanda: *com'era, prima di entrare in questa stanza, la qualità della tua attenzione? E adesso, in questo momento, com'è?* Si raccolgono alcune risposte spontanee senza giudicarle. Questo ingresso corporeo serve a creare il contrasto tra la modalità distratta con cui normalmente si entra in uno spazio e la possibilità di una presenza diversa.

Prima parte (25 minuti) – La narrazione del kairós personale

L'educatore introduce brevemente la distinzione tra *chronos* e *kairós*, non con linguaggio accademico ma con immagini concrete e vivide. Si può usare questa metafora: *il chronos è la partita intera; il kairós è il momento in cui il portiere intuisce dove andrà il pallone prima ancora che il piede lo tocchi. Non dura più degli altri momenti, eppure contiene qualcosa che gli altri non hanno.*

A questo punto si chiede a ciascun partecipante di identificare – per iscritto, in silenzio, per cinque minuti – un momento della propria vita in cui ha sperimentato qualcosa che potrebbe chiamarsi *tempo pieno*: un momento di presenza totale, di intensità qualitativa, in cui il tempo ordinario sembrava sospeso.

Poi si condivide in piccoli gruppi di tre-quattro persone. L'educatore dà una sola indicazione per la condivisione: *non spiegare il momento, descrivilo. Non dire perché era importante, di' com'era. Che colore aveva? Che peso? Che temperatura?* Questo spostamento dal piano interpretativo a quello descrittivo-fenomenologico aiuta i ragazzi a rimanere vicini all'esperienza concreta invece di volare subito verso le spiegazioni.

Seconda parte (20 minuti) – Il flusso: riconoscere le proprie zone di kairós

In plenaria, l'educatore presenta il concetto di *flusso* di Csikszentmihalyi in modo accessibile, usando esempi tratti dalla vita quotidiana dei giovani: il musicista che si perde nella musica, il giocatore di basket che entra nella partita, il programmatore che per ore dimentica tutto mentre risolve un problema complesso, lo studente che legge un libro e si accorge all'improvviso che sono passate tre ore.

Si propone poi un'attività individuale di mappatura: ogni partecipante disegna su un foglio tre cerchi concentrici. Nel cerchio interno scrive le attività in cui sperimenta più facilmente il flusso; in quello intermedio le attività in cui a volte accade ma non sempre; in quello esterno le attività in cui non accade mai. Non ci sono risposte giuste o sbagliate.

Il confronto a coppie che segue spesso produce scoperte interessanti: ci sono persone che trovano il flusso in attività molto diverse – e questo è normale, perché il kairós non ha un contenuto fisso. Ma emergono anche pattern: le attività del cerchio interno richiedono quasi sempre un certo grado di sfida, di competenza, di feedback immediato. L'educatore può collegare questo alla struttura del flusso descritta da Csikszentmihalyi.

Terza parte (20 minuti) – Gli ostacoli alla presenza: diagnosi e resistenza

Questa parte richiede all'educatore una certa franchezza e la capacità di non scivolare nella moralistica. La domanda che si pone al gruppo è diretta: *se il tempo pieno è così prezioso, perché ne sperimentiamo così poco?*

Si raccolgono le risposte spontanee e si lavora su di esse senza giudicarle. Di solito emergono almeno tre categorie di ostacoli:

Il primo è l'**accelerazione esterna**: il ritmo imposto dalla vita scolastica, familiare, sociale – l'impressione di non avere mai abbastanza tempo per *stare* da qualche parte, perché già si deve essere da qualche altra parte.

Il secondo è la **distrazione volontaria**: l'uso del telefono, dei social, dei contenuti come forma di fuga da momenti di vuoto che spaventano. Non si tratta di demonizzare la tecnologia, ma di riconoscere il meccanismo: spesso si cerca la distrazione non perché si è annoiati, ma perché la presenza piena espone a qualcosa che non si è pronti ad affrontare.

Il terzo – il più profondo e il più difficile da nominare – è la **paura dell'intensità**: i momenti di *kairós* espongono alla propria vulnerabilità, alla propria profondità, a emozioni che non sempre si sa gestire. È più sicuro rimanere in superficie.

L'educatore non deve risolvere questi ostacoli: deve aiutare il gruppo a *nominarli*. Il solo fatto di riconoscere un meccanismo crea già una piccola distanza critica da esso.

Quarta parte (15 minuti) – Coltivare la presenza: pratiche concrete

Il percorso si chiude con una proposta pratica, concreta, non ideale. L'educatore presenta alcune *pratiche di presenza* che non richiedono abilità particolari, ma solo la disponibilità a provarle. Tra queste:

La **soglia consapevole**: ogni volta che si entra in un nuovo spazio (una stanza, una conversazione, una classe), ci si ferma per un istante sulla soglia e si chiede: *come voglio essere presente qui?* Non è un rito magico, ma un gesto che interrompe l'automatismo e crea la possibilità di una scelta.

Il **pasto senza schermo**: scegliere almeno un pasto al giorno da consumare senza telefono, senza musica in cuffia, senza contenuti da guardare. Non per nutrire lo spirito con grandi pensieri, ma semplicemente per essere presenti al sapore del cibo, alla compagnia, al momento.

L'**ascolto integrale**: in una conversazione della giornata, scegliere di ascoltare l'altro *senza preparare la risposta*. Lasciare che le parole dell'altro arrivino davvero, prima di decidere cosa si vuole dire.

Questa pratica semplice è, nel suo piccolo, un atto radicale contro la cultura del monologo parallelo che domina le interazioni contemporanee.

Chiusura spirituale (15 minuti) – Il kairós come appuntamento

L'educatore propone una riflessione finale che apre la dimensione spirituale senza forzarla. Può partire da questa immagine: *nel Vangelo di Giovanni, i discepoli chiedono a Gesù: "Maestro, dove abiti?" E lui risponde: "Venite e vedrete." Non spiega, non descrive, non argomenta. Invita a fare esperienza.*

Il *kairós*, in prospettiva spirituale, non è solo un momento di intensità psicologica: è un *appuntamento*. È il momento in cui qualcosa – o Qualcuno – si fa presente e chiede una risposta. La tradizione cristiana ha sempre intuito che Dio non si trova nelle generalità astratte, ma nell'intensità concreta del momento vissuto: il *nunc stans*, l'eterno presente di cui parla Meister Eckhart, non è un concetto speculativo ma una qualità dell'esperienza mistica.

Si chiede a ciascun partecipante di annotare in silenzio la risposta a questa domanda: *questa settimana, qual è il momento in cui potresti essere più consapevolmente presente?* Non si condivide: è un impegno personale, una piccola promessa fatta a se stessi.

Materiali di approfondimento per l'educatore

Per chi volesse approfondire i fondamenti filosofici e spirituali del nucleo, si segnalano alcune letture particolarmente utili. Sulla fenomenologia della presenza e del corpo: *Fenomenologia della percezione* di Maurice Merleau-Ponty, in particolare i capitoli sulla temporalità. Sulla psicologia del flusso: *Flow: The Psychology of Optimal Experience* di Mihaly Csikszentmihalyi, disponibile anche in italiano come *La corrente della vita*. Sull'attenzione come forma d'amore: *Attesa di Dio* e *La pesanteur et la grâce* di Simone Weil. Sull'estetica teologica: *Gloria* di Hans Urs von Balthasar, primo volume. Per un accesso più immediato e narrativo a questi temi, si consiglia anche *L'uomo in cerca di senso* di Viktor Frankl, che offre una testimonianza potente di come anche nelle condizioni più disperate sia possibile trovare momenti di *kairós* che salvano la vita.

Questo nucleo è il più contemplativo dell'intero percorso e richiede all'educatore una particolare cura nella creazione di un clima di fiducia e libertà. I giovani spesso non hanno mai avuto lo spazio per parlare di questi momenti di intensità interiore: offrire loro questo spazio è già, di per sé, un atto educativo di grande valore.

Sesto nucleo tematico

Il tempo donato: gratuità, vocazione e l'arte di spendersi

Premessa: il dono come scandalo culturale

C'è qualcosa di profondamente controcorrente nel parlare di *tempo donato* a una generazione cresciuta dentro una cultura che misura ogni cosa in termini di ritorno, di visibilità, di utilità. Non si tratta di una critica moralistica ai giovani – sarebbe ingiusta e improduttiva – ma di una diagnosi culturale che li riguarda come vittime prima ancora che come agenti: sono stati immersi fin dall'infanzia in un ecosistema simbolico che traduce ogni gesto in prestazione, ogni relazione in transazione, ogni ora della giornata in un investimento da ottimizzare.

In questo contesto, la categoria del *dono* – e con essa quella del tempo donato – non è soltanto una proposta spirituale o etica: è un atto di resistenza antropologica. Affermare che esiste un tempo che non produce, non rende, non si misura, eppure è il più pieno di significato, significa contestare alle radici la logica dominante e aprire uno spazio in cui l'essere umano può ritrovare la propria dignità più profonda: quella di non essere riducibile a ciò che produce.

Marcel Mauss, antropologo francese del primo Novecento, aveva già compreso che il dono non è semplicemente un atto economico alternativo al mercato: è un atto che *costituisce* la società, che crea legame, che afferma che tra le persone esistono relazioni che non si lasciano tradurre in equivalenze. Il dono obbliga – non nel senso giuridico, ma in quello profondo: chi riceve un dono autentico è *mosso*, è trasformato, è chiamato a rispondere non con una restituzione equivalente ma con un gesto analogo verso qualcun altro. Il dono crea una catena di gratuità che non si chiude in se stessa ma si apre verso il mondo.

Il volto dell'altro: Lévinas e la chiamata etica

Emmanuel Lévinas è il filosofo che più di tutti ha pensato con rigore e profondità la struttura della responsabilità verso l'altro. La sua fenomenologia del *volto* è il punto di partenza più fecondo per comprendere cosa significa *donare il proprio tempo*.

Per Lévinas, il volto dell'altro non è semplicemente un oggetto visivo – una configurazione di lineamenti, un'espressione riconoscibile. Il volto è un *appello*: si rivolge a me prima che io possa decidere se rispondere o meno, mi *precede* nella mia libertà, mi chiama a una responsabilità che non ho scelto ma che non posso in buona fede ignorare. Il volto del povero, del malato, del bambino che piange, dell'anziano solo – tutti questi volti dicono qualcosa che Lévinas traduce con una formula fulminante: "*Non uccidermi.*" Non nel senso letterale soltanto, ma in quello più ampio: *non ignorarmi, non trattarmi come un oggetto, non fare come se non esistessi.*

Questa chiamata del volto è il fondamento etico del tempo donato. Quando mi fermo davanti a qualcuno che ha bisogno – non perché sia conveniente, non perché mi sia stato chiesto, non perché mi farà bella figura – sto rispondendo a un appello che viene da più in profondità della mia volontà. Sto riconoscendo che l'altro ha un valore che precede qualsiasi mia valutazione, e che la mia presenza – il mio tempo, la mia attenzione – può essere risposta a questa chiamata.

Per i giovani, questa prospettiva può essere destabilizzante nel senso migliore del termine. Siamo abituati a pensare alla generosità come a una scelta volontaria, un atto eroico di chi decide di essere buono. Lévinas capovolge questa logica: la responsabilità verso l'altro non è un supplemento facoltativo alla vita buona, è la *struttura originaria* dell'esistenza umana. Siamo responsabili prima di sapere di esserlo.

La gratuità come eccedenza: oltre la logica dello scambio

Il filosofo francese contemporaneo Jean-Luc Marion ha sviluppato una fenomenologia del dono che radicalizza ulteriormente questa prospettiva. Marion osserva che il dono autentico ha una struttura paradossale: perché sia veramente dono, deve *sparire come dono*. Il dono che si sa dono, che si esibisce come dono, che attende gratitudine o riconoscimento, è già corrotto: è diventato investimento, è rientrato nella logica dello scambio.

Il dono autentico è quello che si dimentica di se stesso: il gesto compiuto così naturalmente che chi lo fa non si sente generoso, e chi lo riceve non si sente in debito. La madre che si sveglia di notte per il figlio malato non sta *donando il suo tempo*: sta semplicemente amando. L'amico che ascolta per ore qualcuno in crisi non contabilizza le ore spese: è presente, e basta. Questo dimenticarsi del dono nella pienezza del dono è ciò che Marion chiama *eccedenza*: il gesto va oltre la logica della reciprocità, travalica il misurabile, eccede il calcolabile.

Per il lavoro con i giovani, questa riflessione apre una domanda molto concreta: *riesci a ricordare un momento in cui hai fatto qualcosa per qualcuno senza pensare a te stesso? Come era?* Spesso i ragazzi, quando riescono a identificare questi momenti, descrivono qualcosa di sorprendente: proprio perché non stavano pensando a se stessi, erano paradossalmente più pienamente se stessi. Il tempo donato è, in questo senso, uno dei luoghi privilegiati del *kairós*: proprio perché eccede la logica del ritorno, apre uno spazio di presenza autentica.

Viktor Frankl: il senso che si riceve donandosi

Viktor Frankl, psichiatra viennese sopravvissuto ai campi di concentramento nazisti, ha elaborato dalla propria esperienza estrema una psicologia del senso che illumina in modo straordinario la questione del tempo donato. La sua intuizione centrale è che il senso non si *trova* come un oggetto nascosto da

scoprire, né si *costruisce* come un progetto da eseguire: il senso si *riceve* – e lo si riceve nel momento in cui ci si dona.

Frankl osservava nei campi che sopravvivevano più a lungo non necessariamente i più forti fisicamente, ma coloro che avevano qualcosa – o qualcuno – per cui valeva la pena sopravvivere: un figlio da ritrovare, un libro da terminare, una persona amata da raggiungere. Il senso della propria vita si chiariva e si intensificava precisamente nel momento in cui la propria vita era orientata *verso* qualcosa o qualcuno che la trascendeva.

Questa osservazione ha una forza pedagogica enorme, soprattutto per gli adolescenti che vivono spesso nella confusione del *a cosa servo?*, del *cosa vale la pena fare?*, del *chi ha bisogno di me?* La risposta che Frankl suggerisce – non come teoria ma come testimonianza vissuta nel contesto più estremo immaginabile – è che il senso emerge precisamente quando ci si espone alla chiamata dell'altro, quando si smette di chiedersi *cosa voglio io* e si comincia a chiedersi *di cosa ha bisogno l'altro e posso risponderci io?*

Non si tratta di annullamento di sé, né di eroismo romantico. Si tratta di scoprire che la propria identità non è un nucleo chiuso da proteggere ma una relazione aperta da custodire: si diventa più pienamente se stessi nel momento in cui ci si dona, non nel momento in cui ci si chiude.

La vocazione: un nome per la propria risposta

La categoria della *vocazione* è una delle più fraintese nel vocabolario educativo, soprattutto in contesto cristiano. Viene spesso ridotta alla scelta professionale – *qual è la tua vocazione?* come sinonimo di *cosa farai nella vita?* – oppure ristretta all'ambito del sacerdozio e della vita consacrata, come se riguardasse solo pochi eletti.

In realtà, la vocazione è una categoria antropologica universale prima di essere teologica. Ogni essere umano, in quanto essere relazionale e storico, è *chiamato*: chiamato da ciò che è stato (la sua storia, le sue ferite, i suoi doni), chiamato da ciò che lo circonda (le persone, i bisogni, le situazioni che incontra), chiamato da ciò che lo attende (il futuro che si prepara a costruire). La vocazione non è un destino scritto da qualche parte da decodificare: è la risposta progressiva e sempre incompleta che ciascuno dà a questa triplice chiamata nel corso della propria vita.

Romano Guardini – pensatore cattolico tra i più profondi del Novecento, grande educatore di giovani – aveva compreso che la vocazione non è qualcosa che si *ha*, ma qualcosa che si *diventa*: è il processo attraverso cui la propria unicità irripetibile – il particolare intreccio di capacità, desideri, esperienze e relazioni che costituisce questa persona e non un'altra – si mette al servizio di qualcosa che la trascende. La vocazione è il punto di incontro tra ciò che sono profondamente capace di dare e ciò di cui il mondo ha profondamente bisogno.

Frederick Buechner, teologo presbiteriano americano, ha formulato questa intuizione in modo lapidario e bellissimo: la vocazione è il luogo in cui si incontrano *la tua gioia più profonda* e *il bisogno più urgente del mondo*. Questa formula è straordinariamente utile nel lavoro con i giovani perché rompe due falsi modelli contrapposti: il modello del sacrificio eroico (la vocazione come rinuncia di sé per il bene degli altri) e il modello dell'autorealizzazione individualistica (la vocazione come puro dispiegamento dei propri talenti). La vera vocazione non è né autoflagellazione né narcisismo: è il luogo in cui il dono di sé e la gioia di sé coincidono.

Il tempo come dono ricevuto: gratitudine come fondamento

Prima di poter donare il proprio tempo, occorre aver compreso – non solo intellettualmente, ma esistenzialmente – che il proprio tempo è anzitutto *ricevuto*. Nessuno ha guadagnato il fatto di esistere. Nessuno ha scelto il momento storico in cui nascere, la famiglia in cui crescere, le capacità con cui è

venuto al mondo. Tutto questo è *dato*, nel senso più letterale del termine: è un dono che precede qualsiasi nostra iniziativa.

La gratitudine – *eucharistia* nel greco cristiano – è l'atteggiamento fondamentale di chi ha compreso questa struttura della propria esistenza. Non la gratitudine sentimentale e generica di chi dice *sono grato per le piccole cose della vita*, ma la gratitudine ontologica di chi riconosce che l'essere stesso è un dono, che il fatto di *essere* piuttosto che *non essere* è la prima e più radicale gratuità da cui tutto il resto scaturisce.

Nell'esperienza dei giovani, questa dimensione è spesso sepolta sotto strati di rivendicazione, di confronto, di insoddisfazione cronica – tutti stati d'animo comprensibili e anche legittimi nella fase adolescenziale, ma che rischiano di diventare strutturali se non vengono attraversati e trasformati. Il compito educativo non è sopprimere la critica o imporre una gratitudine forzata: è aiutare i ragazzi a *scavare* sotto la superficie delle loro insoddisfazioni fino a toccare il fondo di ciò che hanno ricevuto senza meritarlo e senza poterlo restituire – la vita, le relazioni, i momenti di bellezza, i talenti.

Da questo fondo di gratitudine nasce spontaneamente il desiderio di donare: non come obbligo morale, non come performance di generosità, ma come risposta naturale all'eccedenza di ciò che si è ricevuto.

Sviluppo della sessione: struttura dettagliata

Apertura (15 minuti) – Un gesto che ha cambiato qualcosa

L'educatore apre la sessione con una domanda narrativa, invitando i partecipanti a non rispondere subito ma a lasciare che la domanda *lavori* in silenzio per qualche minuto prima di condividere: *pensa a qualcuno che ha donato il proprio tempo per te – non perché fosse obbligato, non perché fosse pagato, non perché ci guadagnasse qualcosa – e il cui gesto ha lasciato una traccia nella tua vita. Chi è? Cosa ha fatto? Cosa è rimasto?*

Dopo tre-quattro minuti di silenzio, si invitano alcune condivisioni volontarie. L'educatore ascolta senza commentare, raccogliendo i fili: quasi sempre emergono figure concrete – un genitore, un insegnante, un amico, talvolta un estraneo – e gesti spesso piccoli, non eroici, ma riconosciuti come decisivi. Questo ingresso narrativo serve a fondare il tema nel concreto dell'esperienza vissuta prima di affrontare qualsiasi elaborazione concettuale.

Prima parte (20 minuti) – Lévinas e il volto: vedere davvero l'altro

L'educatore presenta, con linguaggio accessibile e ricco di esempi, l'intuizione fondamentale di Lévinas sul volto. Non è necessario citare il filosofo per nome all'inizio: si può arrivare alla sua prospettiva attraverso un percorso esperienziale.

Esercizio – Lo sguardo che incontra: In coppia, i partecipanti si siedono di fronte l'uno all'altro. Per due minuti, si guardano in silenzio – non per scrutarsi, non per sfidarsi, ma semplicemente per *essere lì*, presenti allo sguardo dell'altro. Non è necessario sorridere o fare nulla: basta stare. Per molti giovani, questo esercizio è già di per sé sorprendente nella sua difficoltà: siamo abituati a guardare gli schermi, non i volti. Siamo bravi a essere guardati, meno ad *incontrare* lo sguardo altrui nella sua vulnerabilità. Dopo l'esercizio, si condivide in plenaria: *cosa hai sentito? Cosa ti ha reso a disagio? Cosa ti ha sorpreso?* L'educatore introduce allora la riflessione di Lévinas: il volto dell'altro ci chiama prima che decidiamo di rispondere. L'incontro autentico con l'altro crea già, in se stesso, una responsabilità. La domanda che si apre è: *quante volte al giorno incontriamo davvero il volto di qualcuno, e quante volte invece usiamo le persone come sfondi del nostro monologo interiore?*

Seconda parte (25 minuti) – Mappare la propria capacità di dono

L'educatore introduce la formula di Buechner – *la tua gioia più profonda incontro al bisogno più urgente del mondo* – e propone un'attività di riflessione strutturata in due fasi.

Prima fase – I doni: Ogni partecipante riflette e scrive su tre domande: *Cosa sai fare che viene naturale a te ma sembra difficile ad altri? In quali situazioni ti senti più vivo, più utile, più tu stesso? Se potessi offrire qualcosa di te a qualcuno che ne ha bisogno, cosa offriresti?* Non si tratta di essere modesti né di esagerare: si tratta di un atto di onestà verso se stessi.

Seconda fase – I bisogni: Sul rovescio del foglio, si riflette su tre domande speculari: *Quale ingiustizia o sofferenza nel mondo ti fa più male, ti tocca più in profondo? C'è qualcuno vicino a te – nella tua famiglia, nel tuo quartiere, nella tua scuola – di cui percepisci la solitudine o il bisogno? Se potessi cambiare una sola cosa nel mondo che ti circonda, quale sarebbe?*

Al termine, si invitano i partecipanti a guardare i due lati del foglio insieme e a tracciare, se lo vedono, una linea di connessione tra qualcosa che hanno scritto da una parte e qualcosa che hanno scritto dall'altra. Non sempre la connessione è immediata o ovvia: si lascia che la domanda rimanga aperta, come un seme.

La condivisione in piccoli gruppi è libera: si condivide ciò che si sente di condividere, senza obbligo di rivelare l'intero foglio.

Terza parte (20 minuti) – Il servizio come esperienza: racconto e discussione

L'educatore propone una discussione a partire da esperienze concrete di servizio che i partecipanti hanno già vissuto – campi di volontariato, iniziative di solidarietà, gesti quotidiani di cura. La domanda guida non è *cos'hai fatto?* ma *cos'è cambiato in te?*

Si può introdurre, a questo punto, il concetto frankliniano di senso che si riceve donandosi, illustrandolo con la testimonianza di Frankl – raccontata in modo vivo e narrativo, non come citazione accademica. La storia di Frankl nei campi di concentramento non va usata in modo retorico o manipolatorio, ma come testimonianza estrema di una verità che si verifica anche nelle situazioni ordinarie: nel momento in cui ci si dimentica di se stessi per l'altro, si scopre qualcosa di se stessi che non si sapeva di avere.

Si apre poi una discussione su una domanda difficile, che l'educatore pone senza pretendere di risolverla: *c'è una differenza tra fare del bene per sentirsi buoni e fare del bene perché l'altro ne ha bisogno? Come si riconosce questa differenza in se stessi?* Questa domanda tocca il tema della purezza della motivazione – non per creare sensi di colpa, ma per affinare la consapevolezza interiore.

Quarta parte (15 minuti) – Progettare un gesto concreto

Il percorso non si chiude con una riflessione, ma con un impegno. L'educatore invita ciascun partecipante a identificare, nei prossimi sette giorni, **un gesto concreto di tempo donato**: non un proposito generico di essere più generosi, ma un gesto specifico, con un destinatario preciso, in un momento preciso.

Il gesto può essere piccolo – sedersi accanto a qualcuno che di solito mangia da solo, telefonare a un nonno, offrirsi di aiutare qualcuno con qualcosa in cui si è bravi, fermarsi ad ascoltare davvero qualcuno che di solito si ascolta distrattamente. Non conta la grandezza del gesto: conta la qualità dell'attenzione con cui lo si compie.

Ogni partecipante scrive su un foglio il proprio gesto, il destinatario, il momento. Il foglio non viene consegnato all'educatore: rimane al partecipante come promessa fatta a se stesso. Si può prevedere, nella sessione successiva o in un momento di verifica, uno spazio per condividere come è andata – non per giudicare chi l'ha fatto e chi no, ma per raccogliere le esperienze e lasciarle risuonare nel gruppo.

Chiusura spirituale (15 minuti) – Il tempo come eucaristia

L'educatore propone una riflessione finale che ricapitola tutto il percorso del nucleo nella prospettiva spirituale. Si può partire dall'etimologia: *eucharistia* in greco significa *ringraziamento*, e la parola radice *charis* indica la grazia, il dono gratuito. L'Eucaristia cristiana è, nella sua struttura più profonda, un gesto di tempo donato: il pane spezzato e distribuito è l'immagine del corpo che si fa nutrimento per gli altri, del tempo che non si trattiene ma si offre.

Ma anche al di là della prospettiva confessionale esplicita, ogni atto di tempo donato porta in sé una struttura eucaristica: è il riconoscimento che ciò che si ha è stato ricevuto, e che il modo più vero di custodirlo è offrirlo. Chi dona il proprio tempo non si impoverisce: paradossalmente, si arricchisce di una pienezza che il tempo tenuto per sé non riesce a generare.

Si può concludere con una domanda lasciata aperta, da portare via come compagno di cammino: *se il tuo tempo è un dono che hai ricevuto, a chi lo stai donando? E c'è qualcuno che aspetta ancora questa risposta?*

Una nota sul legame tra i sei nuclei

Il sesto nucleo non è semplicemente l'ultimo di una serie: è il punto in cui tutto il percorso *si compie e si apre*. Il tempo vissuto (primo nucleo) diventa tempo donato quando smette di essere semplicemente *mio* e diventa *per l'altro*. Il tempo della memoria (secondo nucleo) diventa dono quando si condivide la propria storia con chi ne ha bisogno. Il tempo atteso (terzo nucleo) si trasforma in speranza condivisa quando il proprio futuro si intreccia con quello degli altri. Il tempo sottratto alla noia e all'accelerazione (quarto nucleo) trova il suo senso più pieno quando viene offerto. Il *kairós* della presenza (quinto nucleo) raggiunge la sua intensità più alta precisamente nei momenti di dono autentico.

Il tempo donato è, in questo senso, la sintesi e il compimento di tutti i modi di abitare il tempo che il percorso ha esplorato. Non è un nucleo tra gli altri: è il nome di ciò verso cui tutto il cammino era orientato fin dall'inizio.

Materiali di approfondimento per l'educatore

Per approfondire i fondamenti filosofici e spirituali del nucleo, si segnalano alcune letture essenziali. Per la fenomenologia del volto e della responsabilità: *Totalità e infinito* di Emmanuel Lévinas, con particolare attenzione alla sezione sul volto; in alternativa, più accessibile, i saggi raccolti in *Umanesimo dell'altro uomo*. Per la fenomenologia del dono: *Dato che* di Jean-Luc Marion, per lettori filosoficamente attrezzati; più accessibile è l'introduzione di Roberta De Monticelli al pensiero di Marion. Per la psicologia del senso: *Uno psicologo nei lager* di Viktor Frankl – lettura imprescindibile, densa e accessibile allo stesso tempo, adatta anche ai giovani stessi. Per la teologia della vocazione: *La chiamata* di Os Guinness, e gli scritti di Romano Guardini sui giovani, in particolare *Lettere sull'autoformazione*. Per una prospettiva narrativa e poetica sul dono: i racconti di Etty Hillesum in *Diario 1941–1943*, testimonianza straordinaria di come il tempo donato agli altri diventi, nel contesto più drammatico, la forma più alta di fedeltà a se stessi e a Dio.

Questo nucleo, più di ogni altro, richiede all'educatore di essere testimone prima ancora che facilitatore. I giovani riconoscono istintivamente la differenza tra chi parla del dono e chi lo pratica. La sessione più efficace è quella condotta da qualcuno che ha fatto – almeno una volta, almeno in modo imperfetto – l'esperienza di cui parla.