

clericalismo educativo o consumismo educativo della fede.

3.5. Conclusione

Il « come fare » non è scritto: è da inventare creativamente nel rispetto delle mediazioni storiche e delle possibilità personali e comunitarie: in una sorta di conti-

nua e vigile ermeneutica (cioè interpretazione attenta del vissuto e delle sue esigenze alla luce del vangelo) ed in un atteggiamento di conversione e di apertura al futuro di Dio e dell'uomo.

In ciò si dimostra la « compagnia », povera ma attiva e stimolante, della fede, spinta dall'amo-

re di Cristo ad incarnarsi fino in fondo nella storia e nelle vicende umane, perché anch'esse possano giungere a quella pienezza a cui le ha chiamate il Dio della Vita. In ciò, ormai è chiaro, l'animazione si dimostra un servizio alla vita in tutta la sua estensione e pienezza.



Franco Floris - Domenico Sigalini

IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

GLI OBIETTIVI DEL PRIMO QUADERNO

- Consideriamo i quaderni degli strumenti di lavoro per un gruppo di animatori che desidera percorrere insieme un cammino di qualificazione, in una scuola o corso dedicato all'animazione o in altri momenti formativi.
- Il primo quaderno intende, più che altro, sollevare problemi e prospettive, senza risolvere i primi e senza precisare fino in fondo le seconde.
- L'intento del quaderno è quindi far toccare con mano « quanto è grande » il mondo dell'animazione e dell'educazione alla fede. Una finestra da cui afferrare in un solo sguardo il compito affa-

scinante e (perché negarlo?) faticoso, dell'animatori.

□ In concreto *tre obiettivi*:

1. Aiutare il gruppo a collocarsi dentro un cammino di crescita/qualificazione.
2. Sollecitare a identificare l'animatori tra le varie funzioni e figure educative; naturalmente, per stare alla logica di questo primo quaderno, più per accumulare interrogativi che per rispondervi.
3. Offrire la possibilità di mettere in cantiere una « conversione » all'animazione, con particolare attenzione alla programmazione di tempi e strutture di riflessione e studio.

PRIMO OBIETTIVO: CHI SIAMO?

Fotografare «chi siamo» per identificare problemi, approfondire motivazioni, scatenare un processo di crescita

Indichiamo alcune tappe e strumenti per raggiungere l'obiettivo.

1. *Stabilire una buona comunicazione tra i partecipanti (creare clima e fiducia reciproca).*

Se le persone già si conoscono perché lavorano tra di loro occorre approfondire la comunica-

zione, cioè andare al di là del banale essersi sempre visti, ma dati sempre per scontati.

Si può iniziare con un esercizio di corporeità tipo *sollevamento* (B. Grom, *op. cit.* in bibliografia, p. 65, n. 31) oppure con *colloquio a due e presentazione del partner* (B. Grom, *o.c.*, p. 31, n. 6).

Se le persone si incontrano per la prima volta e si è all'inizio di un corso occorre:

— iniziare con la conoscenza dei nomi delle persone suddivise in gruppi di 10-12;

— eseguire subito un gioco tipo *il serpente* (B. Grom, *o.c.*, p. 64, n. 30) oppure disporre in cerchio le persone di ciascun gruppo, lasciare una all'esterno per invitarla poi a forzare il cerchio per entrare, mentre gli altri le si oppongono.

Questi esercizi servono per interessare la corporeità e dare anche l'idea che l'animazione è qualcosa di nuovo e di globale.

2. *Far emergere l'esperienza concreta (o le immagini di riferimento, per chi inizia a fare l'animatori);*

— *le motivazioni ed il loro evolversi negli anni;*

— il vissuto sperimentato nel gruppo che si è animato;

— i problemi personali di animatore.

Descrivere come si vive nel proprio gruppo con un disegno eseguito a turno su un cartellone comune. I componenti questo gruppo di lavoro leggono alla fine i vari disegni puntualizzando le difficoltà del proprio far animazione.

□ La descrizione dei propri problemi personali di animatore può essere fatta emergere con un fotolinguaggio il cui mandato preciso è: io e l'animazione (cf. B. Grom, *o.c.*, p. 106, n. 50).

□ Per far emergere le motivazioni che sostengono la scelta di far l'animatore, raccontare con schematica precisione la prima decisione con questa scaletta:

— chi mi ha fatto la proposta?

— che cosa ho dovuto lasciare per seguirla?

— dove mi trovavo fisicamente?

— avevo degli amici con me?

— saprei che cosa fare altrimenti?

— che cosa dei ragazzi che animo mi interessa di più?

3. *Recensire le difficoltà dovute all'ambiente in cui si opera*

Scrivere su un biglietto almeno tre difficoltà, farne un elenco visibile su un cartellone e discuterne.

Quindi vedere quali sono dell'ambiente e quali soprattutto nostre.

4. *«Che volete»: dove vuole arrivare il gruppo scatenando questo lavoro? quali le aspirazioni di fondo dei partecipanti?*

A partire dai lavori precedenti possono essere emerse delle necessità: elencarle senza dar risposta, ampliare e precisare le aspettative che avete in un corso animatori e tenerle in evidenza per i momenti successivi.

Confrontare queste aspettative con l'articolo di D. Sigalini.



«animatore» invitando ciascuno a scrivere le prime due o tre parole che automaticamente ad essa associa.

Queste parole vengono trascritte su un cartellone, quindi chi desidera può cancellare con un segno una parola.

In un secondo giro chi desidera può far risuscitare una parola cancellata sottolineandola. Alla fine si inizia il confronto in gruppo.

3. *Che contenuto dare, a questo punto, all'espressione «animatore»: è un nuovo vocabolo per contrabbandare vecchi contenuti educativi, oppure può essere qualcos'altro?*

Rileggendo il *credo dell'animatore* sottolineare le cose che ciascuno scopre nuove rispetto alla figura dell'animatore.

4. *Quali opzioni, scelte, scommesse occorre che un individuo compia per essere animatore tra le tante figure e funzioni formative?*

È necessario un momento personale di presa di coscienza. Scrivere in un tempo adeguato di silenzio, dopo aver riletto il lavoro fatto, la scommessa con se stesso e con gli altri che ciascuno deve fare per avviarsi su questa strada nuova che gli è balenata davanti. A questo proposito è utile che ogni animatore si tenga un quaderno di appunti che segna il suo cammino.

SECONDO OBIETTIVO: IDENTIKIT DELL'ANIMATORE

Identificare l'animatore tra le tante funzioni e figure interessate alla formazione dei giovani

Tappe e strumenti.

1. *Individuare le diverse figure e i diversi ambiti sociali ed ecclesiali che hanno a che fare con la maturazione di un giovane.*

In gruppo si fa un elenco delle persone che hanno a che fare con la maturazione del giovane, di questo si scelgono le più recepite come importanti, quindi se ne descrive l'attività cercandone lo specifico e lo stile.

Per lo specifico basta rispondere a queste banali domande: se mancasse questa figura educativa che cosa mancherebbe nel giova-

ne? oppure chi può fare meglio di lui questi interventi?

Per lo stile descrivere con una foto o con un disegno come di fatto si percepisce il suo intervento educativo.

(Per lo specifico ci si orienta sul dover essere, per lo stile sul dato di fatto).

2. *Qualificare l'una di fronte all'altra queste figure e ambiti: in che cosa convergono, in che cosa si distinguono...*

Sviluppare una ricerca minima sul termine animatore attraverso la cosiddetta tecnica della *affermazione/negazione*.

Quando ogni persona ha a disposizione una penna e un foglio su cui scrivere, si dice la parola

TERZO OBIETTIVO: COME QUALIFICARSI

In che modo avviare un cammino di maturazione come gruppo di animatori?

Tappe e strumenti.

1. Quali sono i «punti caldi» su cui intervenire? quale «domanda educativa» emerge in quanto animatori?

È la fase della programmazione del corso animatori. Se tutto quanto fatto finora serviva per mettere ciascun corsista in grado di cogliere l'insieme delle problematiche del suo nuovo ruolo, ora, a partire dall'articolo di F. Floris, si devono mettere in atto questi momenti:

- confrontare l'indice della programmazione di F. Floris con gli aspetti, le necessità emerse nel lavoro precedente facendo attenzione ai problemi o ai punti che nel lavoro di gruppo non erano stati toccati;
- isolare queste «novità», domandarsi il perché e valutarne l'incidenza sul cammino di crescita personale.

2. Individuare le aree in cui avviare un processo di crescita e alcune esigenze e proposte.

Disporre le urgenze secondo le seguenti aree, indicando per ciascuna che tipo di intervento (relazione, ricerca, giornate di studio, lavoro di gruppo, ascolto di testimonianze...):

- area affettiva di gruppo: come creare un clima di accoglienza e lavoro tra gli animatori?
- area del personale: come consolidare l'identità umana e cristiana dell'animatore?
- area del servizio ai giovani: in che cosa operare una «conversione» di atteggiamenti e comportamenti?

- area della formazione professionale: quali contenuti?

3. Stabilire concretamente un programma e calendario di corso, senza dimenticare gli opportuni momenti di verifica del cammino percorso.

In concreto:

- quale riflessione e formazione professionale?

- a partire dai bisogni dei partecipanti al corso: quali contenuti?

- strutture da prevedere per la formazione: incontri serali, week-end, campiscuola, giornate di spiritualità...

- come distribuire i compiti organizzativi?

- un lavoro fatto in casa (autogestito) o anche il contributo dall'esterno (esperti...)?

- un corso zonale, cittadino, parrocchiale, oratoriano, di quartiere?

ANNOTAZIONI

Come utilizzare i quattro articoli del primo quaderno

- Il «credo» rimane un punto di riferimento... che diventerà chiaro man mano che si procede nello studio dei vari quaderni.

- L'articolo di D. Sigalini può servire per avviare o per approfondire soprattutto il primo obiettivo.

- L'articolo di C. Nanni è da utilizzare per il secondo obiettivo, attraverso una o più relazioni precedute o seguite dal lavoro di gruppo.

- Il programma dei quaderni presentato da F. Floris può servire per una programmazione dei tempi di studio e di riflessione, secondo le esigenze dei vari gruppi e ambienti.

Per la utilizzazione delle tecniche

Nelle piste di lavoro sono state indicate alcune tecniche: esse sono mezzo e non fine. Altrimenti

si viene a confondere l'animazione (che per noi è uno «stile educativo»; cf. l'articolo di C. Nanni) con alcune tecniche.

Per motivi di spazio (e di diritti di autore...), per le varie tecniche vengono suggerite solo sommarie indicazioni. Per poterle gestire il responsabile del corso dovrà prepararsi con cura (magari con una pre-sperimentazione) utilizzando la bibliografia indicata.

In genere le varie tecniche saranno riprese dai seguenti volumi facilmente reperibili:

- Beauchamp A. - Graveline R. - Quiviger C., *Come animare un gruppo*, LDC, Torino 1977.

- Marhaba S., *Guida alla sociometria nella scuola*, Giunti & Barbera, Firenze 1974.

- Mucchielli R., *La dinamica di gruppo*, LDC, Torino 1976.

- Spaltro E. - Righi U., *Giochi psicologici*, Celuc Libri, Milano 1980.

- Grom B., *Metodi per l'insegnamento della religione, la pastorale giovanile e la formazione degli adulti*, LDC, Torino 1982.

una possibilità di cambiamento interno tale da garantirgli un adempimento meno forzato, doloroso e disturbato, o se la soluzione migliore non sia invece quella di lasciarlo, cercando altre vie, più in sintonia con se stessi, di comunicazioni, rapporti e servizio agli altri. Ribadiamo che pensiamo sia realmente impossibile fornire all'animatore ricette e regole rigide di conduzione di sé e degli altri. Ciò che viene richiesto da questa impostazione di lavoro all'operatore sociale — sia esso educatore, assistente sociale, animatore, ecc. — è una modalità di stare in relazione tale da consentire la crescita, il cambiamento reciproco, è in prima istanza un modo di guardare, pensare a sé, l'altro, i rispettivi bisogni, le proprie emozioni come strumenti di conoscenza e di apprendimento dalla esperienza.

BIBLIOGRAFIA

1. Enriquez Ulisse, *Edipo e la Sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi*, in R. Speciale Bagliacca, « *Formazione e percezione psicoanalitica* » Milano, Feltrinelli, 1980.
2. Erikson E.H., *Gioventù e crisi di identità*. Armando, Roma, 1974.
3. Erikson E.H., (ed.) *L'adulto*, Armando, Roma, 1981.
4. Grinberg L. e R., *Identità e cambiamento*, Armando, Roma, 1976.
5. Meltzer D., *Teoria psicoanalitica dell'adolescenza*, in « *Quaderni di psicoterapia infantile* », 1978, 1.
6. Salzberger - Wittemberg I., *Teorie psicoanalitiche kleiniane e servizio sociale*, Roma, Astrolabio, 1971.
7. Scansani A., *Il ruolo del volontariato*, in « *Animazione sociale* », 1977, n. 21, pp. 31-36.
8. Sheeney G., *Passaggi*, Rizzoli, Milano, 1980.



IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

Franco Floris

Tra le tante piste possibili di lavoro scegliamo le seguenti:

— *da dove partire*: in altre parole, come aiutare gli animatori a motivare a se stessi una riflessione sulla loro maturità personale?

— *di quale maturità personale si vuole parlare*: cosa si intende per maturità e cosa si intende per identità umana? e quale « attrezzatura » possedere per attivare in se stessi un processo di maturazione?

— *che senso ha (per me) fare animazione*: in altre parole, perché faccio animazione e dove « colloco » questa mia attività?

— *dal rapporto con se stessi al rapporto con gli altri*: quale matu-

rità interiore è richiesta per essere capaci di « relazionarsi » agli altri? Nel procedere utilizzeremo sia il contributo di Nanni che quello di Scansani-Calorio, tenendo presente che il primo si muove in ambito interdisciplinare-pedagogico (va dunque oltre il fatto psico-sociologico), mentre il secondo si ferma volutamente ai soli aspetti psicologici.

DA DOVE PARTIRE?

Proponiamo tre possibili partenze, in alternativa tra loro.

Prima partenza: Analisi di storie di vita

□ Si possono raccogliere (in precedenza) un certo numero di *storie di vita*, alcune di animatori (magari non più in attività) che hanno oltre 25/30 anni e altre di animatori (in servizio) sui 18-20 anni. Si chiede di raccontare la loro esperienza di animatori: perché l'hanno fatto, cosa si aspettavano, come si sono evolute le loro motivazioni, cosa è per loro stato più gratificante, cosa hanno dato e ricevuto...

□ Le storie di vita vanno trascritte a macchina e fotocopiate

per tutti. A piccoli gruppi vengono analizzate con tre obiettivi:

- cogliere i problemi sottostanti, distinguendo fra problemi relativi all'identità personale e problemi relativi al servizio di animazione;
- individuare (se c'è) il diverso approccio all'animazione dei giovani ventenni e di quelli più adulti;
- indicare i problemi più « attuali » di maturazione e identità personale che emergono dalle storie di vita e in cui si sentono direttamente coinvolti.

☐ Si può passare ad un *Philips 6x6* rispondendo alla domanda: *quali sono i problemi di identità personale degli animatori (giovani) oggi?*

Ne verrà un elenco tra i quali si possono scegliere i cinque più importanti.

Seconda partenza:

Cinque domande all'animatore

☐ Nel Q1, Domenico Sigalini aveva indicato cinque domande essenziali per la crescita dell'animatore come persona, pena il perdersi mentre si spendono un sacco di energie. Rimandiamo a quelle pagine, mentre elenchiamo le domande:

- *ma chi sono io?* (la ricerca di identità personale);
- *chi me lo fa fare?* (le motivazioni);
- *per quale uomo e per quale società?* (la prospettiva di fondo);
- *quale stile di vita per me animatore?* (la cura del « personale »);
- *e la mia fede?* (la spiritualità).

☐ A queste domande ognuno deve rispondere da solo, per iscritto, lasciando almeno una mezz'ora di silenzio.

Subito dopo ci si ritrova a piccoli gruppi per confrontarsi non tanto su ciò che ognuno ha scritto, ma piuttosto su qualcosa di problematico o di esaltante.

Ci si può anche limitare a riformulare i cinque interrogativi, concretizzandoli e arricchendoli di parti-

colari, fino a che è possibile iniziare un dialogo su qualcuno di loro.

☐ Si può pensare anche che il responsabile del corso si legga a parte le risposte alle cinque domande e ne faccia una sintesi « in bianco e nero » per poi iniziare il dialogo.

È importante che egli riduca l'ambito di sintesi e relativa discussione ai soli problemi dell'animatore come *persona*.

Terza partenza:

« Ho fatto un sogno »

☐ Nella scelta di fare animazione vengono spesso a coagularsi i molti « sogni » del giovane animatore. Far emergere questi sogni può essere un punto di partenza creativo per riflettere sulla propria identità personale « da animatore ». Anche perché parlando di sogni è facile che si dia sfogo alle intime attese, utopie, speranze, paure.

Si chiede a ognuno di inventare un sogno a proposito della sua vita di animatore, ricordando che un sogno non chiede un filo logico, ma delle scene flash collegate tra loro per assonanza, vicinanza, presenza degli stessi personaggi.

☐ L'analisi dei sogni può essere fatta secondo le cinque domande del Q1, riportate sopra.

Prima si può chiedere, a chi desidera, di raccontare il suo sogno. È importante creare un clima sereno o allegro, ma non per questo superficiale.

Dopo un paio di sogni l'animatore li rilegge, aiutato da tutti, alla luce delle cinque domande, e così via.

☐ È facile che i sogni e la conversazione che segue lascino individuare non solo le motivazioni e il desiderio di fare animazione, ma anche la paura e il senso di inadeguatezza. Si impone la domanda: chi può fare l'animatore e quale maturità è richiesta?

Andare sullo specifico della maturità personale

Tutte e tre le « piste di partenza » vanno ricondotte al tema di fondo del quaderno: *la maturità personale dell'animatore*.

In ogni caso dunque chi guida il lavoro di gruppo dovrà aiutare a fare alcune distinzioni.

☐ *Prima distinzione:* problemi dell'animatore come persona (quelli di cui si vuole ora trattare) e problemi dell'animatore come « servizio » (non se ne parla per ora se non indirettamente).

☐ *Seconda distinzione:* non si vuol parlare della identità di un giovane in genere, ma della identità di un giovane che sta facendo (o intende fare) l'animatore (il fare animazione non può non avere un feedback sulla persona che lo fa).

☐ *Terza distinzione:* ci sono problemi di maturità umana e ci sono problemi di maturità cristiana (di questi ultimi per ora non si parla, ma si rimanda al Q4 « La spiritualità dell'animatore »).

DI QUALE MATURITÀ PERSONALE SI VUOLE PARLARE?

Nella fase precedente sono stati enucleati i problemi fino ad affermare che l'animatore fa bene il suo « servizio » solo se contemporaneamente risolve i problemi della sua vita (identità personale); in altre parole, se si pone in atteggiamento di « maturazione ».

Quali problemi, a questo punto, e come deve affrontarli un giovane animatore alla ricerca di se stesso? Indichiamo una traccia, in cui vengono raccolti alcuni contributi di Nanni, Scansani-Calorio (e anche Pollo).

« Due note per vivere »

Il punto di partenza può essere un audiovisivo, soprattutto se gli animatori sono 17/18 anni: « Due

note per vivere » (editrice LDC), che si propone di prendere coscienza della spersonalizzazione che produce la società e da qui motivare la necessità di iniziare un progetto di liberazione personale.

□ I vantaggi nell'utilizzo di questo audiovisivo sono:

— il linguaggio audiovisivo, più evocativo che intellettuale, facilita la presa di coscienza globale dell'identità;

— l'identità personale non è trattata in termini puramente intimistici, ma in termini di confronto con tutto il reale, nei suoi aspetti positivi e negativi;

— il soggetto di ricerca viene a rivelarsi un « gruppo » immerso in un processo pedagogico, il cui filo conduttore è la necessità di incontrarsi con se stesso in una società che gli offre come meta l'evasione e il consumo.

□ In questa direzione il sussidio offre preziosi spunti relativamente a: la possibilità di essere se stessi in questa società; l'identità personale non si raggiunge autocontemplandosi ma ponendosi a servizio della liberazione degli altri; la conoscenza critica di sé come condizione preliminare; lo « sforzo collettivo » per dare un volto a se stessi e alla società...

Una volta proiettato l'audiovisivo si passa alla sua interpretazione, partendo dalla sequenza delle immagini, analizzandole e collegandole per attivare una riflessione critica e una presa di decisione sulla propria identità.

Alcune piste di riflessione sull'identità

■ A questo punto vanno inseriti due interventi da parte di chi conduce il corso:

— *primo intervento*: i « compiti » di un adolescente o di un giovane per « camminare » verso l'identità (ripresa delle osservazioni di Scansani-Calorio) al paragrafo 2.2. « Compiti di identità personale nell'adolescenza e giovinezza », o,

come vedremo, di Pollo nel Q5 e Q6 dove si parla della identità come « costruzione di un centro esistenziale »;

— *secondo intervento*: di quali attenzioni e atteggiamenti il giovane animatore è chiamato ad « attrezzarsi » per mettersi in cammino (ripresa delle osservazioni di Nanni al paragrafo 1.2. « La ricerca dell'identità personale »).

■ Ecco in sintesi l'intervento di Scansani-Calorio (2.2.).

□ L'adolescente deve integrare le sue identificazioni con quattro mondi: famiglia, adulti, coetanei, se stesso. In questo lavoro deve porsi alcune domande o compiti:

— qual è il proprio posto come uomo/donna;

— che tipo di persona è o vuole diventare;

— quali obiettivi si propone sul piano lavorativo e in che direzione vuole avviarsi;

— quale rapporto intende instaurare con le persone di altro sesso;

— che futuro potrà costruirsi;

— se riuscirà a cavarsela da solo nella vita.

□ Il giovane invece, che si trova in una « posizione interlocutoria » rispetto alla società, deve:

— rinegoziare il suo rapporto con la società, decidendo tra il cambiare se stessi e la società o il cercarsi una nicchia;

— chiarire le questioni di etica sociale relative al suo rapporto con la società vista come realtà autonoma da sé: ad esempio, quale compromesso? quale successo? quale integrazione e a quale prezzo? come accettare i propri limiti e quelli della società?

■ Ci permettiamo di suggerire un'altra pista per l'intervento dell'animatore e di « andare oltre » le indicazioni di Scansani-Calorio (che volutamente si limita alla dimensione psicologica e psico-sociale della identità), riprendendo le riflessioni di Pollo nel Q6 quando parla dell'obiettivo generale dell'animazione.

Richiamiamo velocemente la pro-

posta di Pollo e la sua concezione globale di « identità ».

Intanto l'obiettivo generale: abilitare il giovane a costruire se stesso, all'interno dell'avventura di senso che, dall'origine dell'uomo, percorre senza posa il mondo (p. 6).

L'obiettivo generale viene poi ripreso e suddiviso in tre direzioni che dallo stesso Pollo vengono sinteticamente indicate:

— *area dell'identità personale/culturale*: accostarsi al quotidiano come luogo in cui l'orizzonte di senso si dispiega (p. 7);

— *area del sociale*: scoprire il sociale come luogo della solidarietà in cui riproporre se stessi senza mistificazioni (p. 8);

— *area del trascendente*: riconoscere l'invocazione che la realtà rilancia come invocazione aperta ad una speranza totale (p. 8).

Come si può vedere nel Q6, queste tre aree vengono successivamente specificate. Non ci resta che rimandare a quelle pagine e al « canovaccio » per la loro utilizzazione.

Ovviamente dopo la relazione dovrà seguire una verifica personale sull'obiettivo generale e sulle tre specificazioni, confronto a piccoli gruppi, assemblea per chiarificare e ribadire alcuni « punti fermi ».

Segnaliamo solo la possibilità di utilizzare l'immagine di centro esistenziale legata al simbolismo del centro come capacità di distinguere e far comunicare cielo (mondo dell'utopia e della fede), terra (mondo della ragione logica e dell'azione concreta), inferi (mondo del desiderio e dell'inconscio).

■ Il secondo intervento « magisteriale » a cui accennavamo riprende il contributo di Nanni (1.2.) e sposta l'angolatura del discorso ponendosi dal punto di vista di un giovane animatore che cerca la sua identità *mentre* svolge il suo servizio.

Nanni riconduce la sua riflessione a quattro attenzioni e atteggiamenti che l'animatore deve fare

suoi per assicurarsi che sta camminando verso la sua identità:

- soffici rispetto ai ruoli e alle aspettative sociali (1.2.1.);
- veritieri (ma buoni) con se stessi (1.2.2.);
- capaci di apprendere dal ruolo che si svolge (1.2.3.);
- capaci di tollerare l'ambiguità, e cioè lasciar parlare le « cose », leggere in modo non strabico la realtà, « far professione dei contrari » (1.2.4.).

Anche a questa relazione segue lavoro personale per misurarsi su tali affermazioni e confronti a piccoli gruppi e in assemblea.

□ *Il ritorno alla « vita personale » degli animatori.*

A questo punto conviene ritornare più da vicino ad alcuni problemi concreti dell'animatori alle prese con la sua vita quotidiana.

Ne indichiamo alcuni: l'animatori non ha più tempo per se stesso, ritorna la sua vita su quella del gruppo, è in coppia e non sa trovare il tempo per una sana vita di coppia, si consuma nel gruppetto senza saper nulla di quello che succede in parrocchia o in quartiere, considera l'animazione come vero luogo di autorealizzazione mentre non sa dove « collocare » la sua attività professionale, ha una famiglia ma non c'è mai...

e di far emergere il senso che attribuisce al fare animazione.

È utile annunciare questo esercizio alcuni giorni prima. Si chiede ai partecipanti di fare una lista degli aspetti della vita (valori, ricchezze, libertà...) che sono per essi più importanti e metterli sotto una delle tre categorie:

- « cose alle quali non rinuncerei mai in nessuna circostanza »;
- « cose alle quali rinuncerei per fare una società migliore attraverso l'animazione »;
- « cose che vorrei condividere facendo animazione ».

Si lascia che ognuno compili con calma i suoi « elenchi » (non meno i 30 minuti), poi a piccoli gruppi ci si può confrontare sulle risposte e preparare un cartellone di sintesi. In assemblea si presentano i diversi cartelloni e se ne parla in una « atmosfera non giudicante ».

L'atmosfera non giudicante, del resto, deve accompagnare tutto l'esercizio: la chiarificazione dei valori alla base del proprio far animazione è infatti un processo aperto, non una certezza di giudizio. Quello che conta è l'aver posto ad ognuno il problema, lo scambio di esperienza, la possibilità (come ora vedremo) di avviare ad un lavoro ulteriore.

Una relazione sulle coordinate del senso

A questo punto è necessario un altro intervento « magisteriale » che arricchisca, utilizzando dunque il risultato dell'esercizio precedente, la intuizione positiva che i giovani hanno espresso nel « riconoscere senso » al fare l'animatori.

Il contributo di Nanni al paragrafo 1.3. « Maturazione e ricerca di senso » offre non delle risposte alla domanda, ma un « quadro » entro cui muoversi per rispondervi in modo corretto.

Il fare animazione, secondo Nanni, ha senso se è collocato dentro le seguenti coordinate:

— *a servizio della vita:* « perché

sia possibile gustare un po' la vita e essere felici, per quanto è dato su questa terra ». A servizio non solo della « vita negli altri », ma anche della vita in se stessi: fare animazione deve essere fonte di felicità per l'animatori (1.3.1.);

— in un processo che da una parte realizza un *senso personale/soggettivo*: fare animazione è significativo per me, e dall'altra un *senso collettivo/oggettivo*: fare animazione è partecipare da cittadino attivo al processo di liberazione sociale (1.3.2.);

— è realizzare storicamente dei *valori* che sono al di là della soggettività dell'animatori e al di là della sua appartenenza ad una società o comunità: nel fare animazione si sperimenta un « appello » che si impone e chiama ad una decisione etica che non ha altra giustificazione che non se stessa; da questo punto di vista fare animazione ritorna ad essere (cf Q1 « credo dell'animatori ») una « scommessa » (1.3.3.);

— infine un *quadro di idee-valori significativo*: la ricerca di un senso e di valori si nutre di idee, visioni ideali, teorie: la maturazione dell'animatori richiede anche una progressiva e sistematica « coscientizzazione del proprio bagaglio di modi di intendere il mondo e la vita » (1.3.4.).

Il feed-back della relazione

I quattro punti vanno ripresi, « verificati » e trasformati in strategie operative.

■ Si può pensare anzitutto a un « *perché credo nell'animazione* », pensato prima in modo personale e poi in gruppi per arrivare ad un'unica formulazione.

Si chiede ad ognuno di scrivere il suo credo tenendo conto di alcune domande:

- che senso ha per me fare animazione? chi me lo fa fare? a servizio di chi o che cosa mi sento? quali valori mi « spingono » a farlo?
- per quale uomo o per quale so-

MA HA SENSO L'ANIMAZIONE?

Diciamo subito che la domanda va posta in particolare: *per me* che senso (può avere) fare l'animatori?

Rispondendo a questa domanda si parla di un altro capitolo della maturazione dell'animatori. Se finora la domanda era: « chi sono io che faccio l'animatori? », ora la domanda è « che senso riesco a dare al mio fare l'animatori? ».

Un esercizio di partenza

Partiamo con un *esercizio* che permette di « agganciarsi » all'esperienza personale di ogni animatori

cietà voglio lavorare? e insieme a chi? mi sento partecipe di un progetto più grande di me?

— cosa sono disposto a spendere per fare animazione? quale prezzo sono disposto a pagare? quale retribuzione mi aspetto?

— infine: cosa c'entra Dio (Gesù Cristo, il suo Regno) in tutto questo?

Una volta raccolti i vari « credo » ci si confronta a piccoli gruppi per stendere un testo comune che riprenda gli elementi più significativi dei vari credo.

In un altro momento, con maggior calma, si può arrivare ad una formulazione a nome di tutti.

■ Un altro lavoro è chiedersi a quali scelte operative conduce il dare concretamente senso al proprio fare animazione. In altre parole: quali *condizioni* rispettare, quali *attenzioni* avere, a quali *regole di vita* fare riferimento?

È un lavoro da fare a gruppi, riprendendo i quattro punti del contributo di Nanni e cercando di indicare attività (ad esempio: impegno a leggere qualche rivista culturale per non morire di attivismo), appuntamenti (partecipazione alla vita di quartiere e di parrocchia per sentirsi parte viva di un progetto collettivo, sentirsi parte viva di un gruppo di animatori), regole di vita (chiedersi spesso qual è la retribuzione che ci si attende dal fare animazione; smettere di fare animazione se non dà felicità anche personale)...

DAL RAPPORTO CON SE STESSI AL RAPPORTO CON GLI ALTRI

Un passo in avanti: la maturità dell'animatore va anche verificata dalla sua *capacità di stare davanti agli altri e relazionarsi con loro*. A cosa deve abilitarsi l'animatore perché sappia relazionarsi? quale maturità *interiore* gli è richiesta? A questi interrogativi risponde il

paragrafo 2.4. « Alcune condizioni materiali ed emotive per la "relazione" con l'altro » di Calorio-Scansani.

Alcuni modelli relazionali dell'animatore

Si può cominciare con alcuni mimi che rappresentano « modalità » di relazionarsi agli altri nel fare animazione. Così, si possono mimare quelli ripresi da Ulisse Enriquez (nell'articolo citato in « bibliografia »). Ne riprendiamo solo alcuni ricordando che l'animatore non deve aderire unicamente ad una di queste immagini (al massimo le altre convergono nel « formatore » — anche se è una parola non bella —, ma deve portarle ad una sintesi personale.

□ *Animatore-formatore*: colui che deforma gli altri, li riforma e li trasforma: trovandosi di fronte a persone che hanno una forma inadeguata egli si propone di aiutare a darsi una « buona forma »; con il rischio che l'animatore consideri se stesso come forma esemplare.

□ *Animatore-terapeuta*: colui che propone di far guarire e di restaurare gli altri; ma fino a che punto esiste uno « stato normale » di salute e di vita? in realtà non si guarisce mai...; per l'animatore è molto rassicurante credersi indispensabile; in effetti si evita così di porre il problema della propria vocità.

□ *Animatore-maieuta*: colui che fa nascere, fa sviluppare potenzialità inibite o represses; il postulato è la bontà originaria dell'uomo, con la conseguenza che per educare basterà rispettare incondizionatamente l'altro, accoglierlo in modo empatico, ascoltarlo in modo comprensivo e non valutativo, dare fiducia... fino a che punto però l'uomo è buono? Rispettare anche i desideri aberranti degli altri?

L'animatore in questo caso si idealizza (perché sa essere compren-

sivo, capace di non reagire alla violenza...) o si considera un taurmurgio onnipotente (la madre che assiste il figlio nella conquista della autonomia). Una illusione piacevole: l'animatore si sente « missionario ».

□ *Animatore-interpretante*: colui che vuole etichettare tutto, spiare le cose e acchiapparle, sopprimere la vita per farla entrare in schemi precostituiti; l'animatore prova sentimenti di potenza a buon mercato e sviluppa resistenze ad ogni messa in questione del suo parere.

□ *Animatore-militante*: colui che non rinuncia ad essere pilota delle trasformazioni sociali; si tratta di aiutare le persone a prendere coscienza della loro alienazione e di lottare attraverso azioni collettive per divenire padroni del proprio destino. L'animatore si sente missionario nel restituire gli ideali perduti alla gente, una visione del mondo utopica e millenaristica (vogliamo tutto subito!... chiediamo l'impossibile!). Dietro ogni animatore militante... si nasconde un profeta o un candidato alla santità. Dimenticando però che il male non è solo nella società, ma anche in coloro che si animano... e di lasciarsi mettere in questione dalle cose nella loro crudezza.

□ *Animatore-riparatore*: colui che, in una società « cattiva », offre amore a coloro che ne sono sprovvisti, ripara per quanto è possibile il male che è stato fatto. L'animatore si trasforma in buon samaritano, si sacrifica per gli altri, vuol essere un prete-laico, passerà le notti ad ascoltare confidenze, lavorerà in quartiere con i poveri. È un redentore. Che a scorrere sia il suo sangue piuttosto che quello degli innocenti... Niente di male, ma... riparando non contribuisce forse a tenere in piedi le strutture di esclusione che funzionano nella nostra società? Non c'è il rischio di proteggere troppo, divorare gli altri con il proprio affetto, fino a vivere della morte e distruzione degli altri?

Il lavoro di gruppo

Diamo indicazioni più precise per il lavoro di gruppo.

Ad ogni gruppo si assegna un « modello (inconscio) di animatore » tra quelli descritti da Enriquez, chiedendo di mimarli come un animatore che lavora nel gruppo o nel quartiere, facendo attenzione ad evidenziare ciò che l'animatore *vive dentro di sé* nel rapportarsi agli altri.

Appena pronti vengono rappresentati i mimi. Dopo ogni mimo (o dopo un blocco di tre) ci si chiede cosa si è voluto rappresentare del mondo interiore dell'animatore. Quali atteggiamenti positivi o negativi di maturità umana nel rapportarsi agli altri sono stati presentati o denunciati?

Colui che guida il lavoro aiuta a metter insieme il mosaico della maturità relazionale dell'animatore.

Al termine, seguendo le indicazioni di Scansani-Calorio (2.4.), offre una sua sintesi tra le cose dette dai gruppi e quelle dette nell'articolo. È importante che, a questo punto, il suo intervento faccia riferimento alla vita concreta che questi animatori devono condurre nei loro gruppi.

ALTRE PISTE DI LAVORO

Indichiamo velocemente altre piste di lavoro:

— per una « maturità di competenza »: Q1, articolo di C. Nanni, paragrafo 3;

— per la esperienza di fede dell'animatore: cf Q 4;

— per « apprendere dall'esperienza »: cf il metodo della « revisione di vita » (vedere-giudicare-agire).

Per concludere: l'esercizio del naufragio

È un esercizio abbastanza conosciuto e serve ad orientarsi, da soli o in gruppo, verso valori e preferenze.

Chi conduce il lavoro dice che è su una nave che sta per affondare, carica di... animatori! Il comandante dà cinque minuti di tempo perché ognuno possa scendere nella sua cabina e portarsi via quattro (soltanto quattro) oggetti tra quelli cari e importanti. Poi ci si imbarcherà sulle scialuppe.

Ciascuno sceglie da solo le cose più importanti da salvare per l'animatore (e la sua maturità), orientandosi tra le cose dette negli incontri precedenti.

Dopo che ognuno ha scelto, in gruppi di quattro o cinque persone si cerca di trovare velocemente un accordo sulle scelte da fare. Subito dopo si cerca un accordo in assemblea, raccogliendo su un cartellone le risposte dei vari gruppi.

I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

Attenzione. Per motivi tecnici i quaderni sono stati pubblicati fuori rivista raccolti a due a due come segue:
Q1-Q3 ■ Q2-Q4 ■ Q5-Q6 ■ Q7-Q9 ■ Q8-Q11 ■ Q10-Q14
■ Q12-Q13 ■ Q15-Q18 ■ Q16-Q17 ■ Q19-Q20

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio « dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale e la difficile identità dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

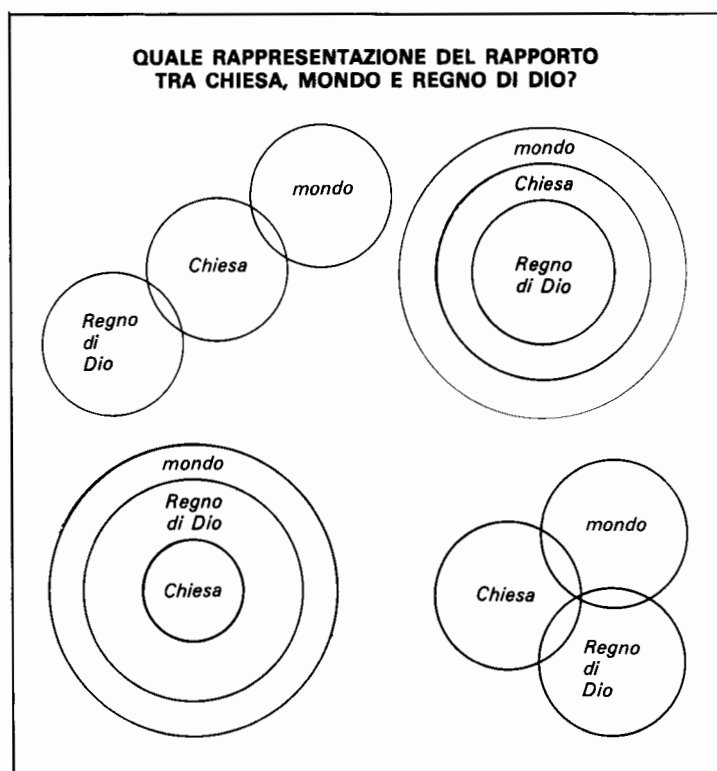
- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative nella chiesa
e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti,
impegno e servizio

Modelli di chiesa			
Elementi descrittivi	Chiesa istituzione	Chiesa comunione	Chiesa servizio
<i>La intuizione di base</i>			
<i>La legge fondamentale</i>			
<i>Il rapporto tra gerarchia e laici</i>			
<i>Attraverso che cosa si costruisce la Chiesa</i>			
<i>E chi non fa parte della Chiesa?</i>			
<i>Valori importanti</i>			

da un fatto di portata parrocchiale (iniziativa locale, celebrazioni, rapporto comunità cristiana-consiglio comunale...). Alcuni si investono della parte di qualche personaggio e sviluppano la situazione. Alla fine si fa un confronto con quanto emerge da L. Gallo alle pagg. 17-19.

Il rapporto tra chiesa-Regno di Dio-mondo

Mediante l'uso dei *diagrammi di insieme* (detti di Eulero-Venn) esprimere la relazione tra Regno di Dio, mondo e chiesa. Indichiamo alcune possibili combinazioni. Se ne possono inventare altre. Segue discussione.



Se manca fantasia, si possono già fornire questi diagrammi con l'intento di valutarne le formulazioni e ricercando quella più corretta.

PER UNO STUDIO E ASSIMILAZIONE DEI CONTENUTI

Sviluppo di alcune iniziative più ampie tese non solo alla comprensione dei contenuti dal punto di vista concettuale, ma all'assimilazione e conversione personale.

A ciò possono servire:

- ☐ campo-scuola sul tema « animatori per il Regno di Dio »;
- ☐ giornate di spiritualità da distribuire organicamente in un anno;
- ☐ giornate di studio o sere di aggiornamento.

Un camposcuola su « animatori per il Regno di Dio »

Per un camposcuola si può utilizzare tutto il materiale e il metodo suggerito in questo canovaccio con alcune attenzioni:

- dedicare un'ora ogni mattino a uno studio di gruppo sui contenuti. Per questi vedi le tabelle, i diagrammi, le stesse domande per ricerche bibliche di Luis Gallo distribuite nel testo del quaderno;
- riservare ogni giorno una mezz'ora di spazio personale (silenzio, deserto) in cui ogni animatore si fissa sul suo quaderno-agenda le sue impressioni di fronte a quanto acquisito e soprattutto come vi si colloca e quale arricchimento di motivazioni dà al suo far l'animatore (cf Q1);
- all'interno dell'economia del campo inserire una giornata di silenzio, interiorizzazione, preghiera.

Giornate di «spiritualità» per animatori

Possono esserne programmate almeno tre lungo il corso dell'anno sviluppando organicamente le tematiche di L. Gallo con accennazioni particolari in relazione al periodo liturgico (es.: Avvento come attesa del Regno di Dio, Quaresima come decisione «sofferza» per una causa, Pentecoste per vivere la Chiesa e il Regno...). Elementi che possono scandire le giornate di spiritualità sono:

- scambio di conoscenza e accoglienza (cf canovaccio Q1);
- alcune relazioni (due o tre) ben motivate, con traccia per il lavoro individuale;
- momenti coinvolgenti di preghiera celebrativi della scoperta e decisione per «la causa» di Cristo (veglia penitenziale, celebrazione del ringraziamento o dell'attesa, eucaristia...).
- scambio di gruppo su: «come risuona dentro di me questa causa» di Cristo;
- una esperienza di silenzio prolungato (quattro o cinque ore).

Suggerimenti per una celebrazione del «Regno»

Elementi fondamentali sono:

- canti e salmi ben scelti e appropriati;
- letture (cf le parabole del Regno);
- ascolto di testimonianze;
- diapositive;
- gesti.

Suggeriamo alcuni gesti possibili.
☐ Si ascoltano le parole brevi ed essenziali di Gesù, possibilmente incise su nastro e annunciate con precisione: «Cercate prima il Regno...»; «Mio cibo è fare la volontà...»; «Chi vuol venire dietro a me...».

Quando nel silenzio ciascuno si sente disposto a fare sua questa «causa» dal suo posto di ascolto si porta lentamente vicino all'altare o alla croce o a una candela

accesa o a un poster che indica un emarginato, o una situazione di povertà o una scelta di animazione.

Alla fine da questo posto, dandosi la mano, si prega il *Padre Nostro*.

Se si è in molti e il luogo non si presta si possono porre vicino al cero delle candeline e il gesto consiste nell'avvicinarsi al cero, accendere la candelina e con questa accesa tornare al posto precedente da dove si prega il *Padre Nostro*.

☐ Altro possibile gesto è il seguente:

— dopo l'ascolto di letture e l'esecuzione della prima parte ci si dispone in cerchio, a illuminazione minima, si assume una posizione scomoda con i pugni chiusi, in ginocchio, il corpo incurvato e raggomitolato; in questa posizione si ascoltano alcune parole di Gesù sul Regno di Dio;

— quando ciascuno è pronto, si alza in posizione eretta, dice in che cosa deve convertirsi e termina con la formula: «aiutatemi a credere al Vangelo»;

— alla fine, con le braccia alzate in una tensione di massima apertura del corpo, con tutti gli altri prega il *Padre nostro*.

☐ Per esprimere la gioia di aver ricevuto una vita piena, alla fine di letture, preghiere personali..., si può ricorrere ad una danza popolare con musica e canti.

☐ Come gesto personale per sottolineare la dimensione istituzionale del fare animazione radicato in «questa Chiesa» comporre prima della celebrazione un «credo la Chiesa in servizio all'uomo...» da leggere personalmente nella celebrazione.

Giornate di studio

Le giornate di studio sono diverse da quelle di spiritualità, perché il loro obiettivo è approfondire razionalmente i contenuti con ricerche biblico-teologiche. È nella tradizione di alcuni gruppi avere a disposizione qualche giornata

in cui con serietà si affrontano temi relativi non tanto ai contenuti da sviluppare nella catechesi ai più giovani, quanto alla formazione personale degli stessi animatori.

L'ossatura del lavoro è data da relazioni, di cui si può seguire l'ascolto o con schemi articolati o con fogli predisposti per gli appunti.

Altro strumento è la ricerca a gruppetti.

A tale scopo possono essere stimoli utili le domande incorporate nell'articolo di L. Gallo o le tabelle di cui sopra (cf pag. 29-30). Suggeriamo ancora per lo studio le seguenti tecniche descritte da B. Grom, *Metodi per l'insegnamento...*, o.c., *Gli stimoli della lettura biblica (e non biblica)*, n. 82, pag. 202; *Metodo Västerås*, n. 83, pag. 206; *Analisi di un testo biblico o religioso e nuova formulazione*, n. 84, pag. 207.

Tre sere o incontri

Non tutti possono lasciare la famiglia per qualche giornata e non sempre si può tempestivamente avere a disposizione un week-end. È utile allora programmare qualche serata, meglio se di seguito per favorire la continuità dell'approfondimento, sulle tematiche di L. Gallo che potrebbero essere articolate così:

- ☐ vita e Regno di Dio;
- ☐ salvezza e fede;
- ☐ chiesa, Regno di Dio, mondo.

Prima sera

Lavoro di gruppo con la tecnica delle *Associazioni a forma di stella* (cf B. Grom, n. 64, pag. 146) su «Regno di Dio» al fine di rievocare ciò che la fantasia o la memoria fanno cogliere di questa espressione.

Compilare un cartellone riassuntivo delle parole emerse, ascoltare la relazione e quindi fare un dibattito per confrontare le idee del gruppo e della relazione.

Seconda sera

Scambio attraverso una *metafora* (cf B. Grom, n. 62, pag. 140) della propria esperienza di fede. L'immagine di fede potrebbe essere una pianta (ad es.: la mia fede è una quercia, con questi rami, collocata... foglie... serve... d'inverno... ecc. Oppure fare una *drammatizzazione* seguita dal lavoro di gruppo.

Quindi seguono la relazione e le richieste di chiarimento.

Terza sera

Relazione, richieste di chiarimento.

Lavoro di gruppo in cui si ricostruiscono le tabelle o i diagram-

mi delle pagg. 27-28.

Infine confronto delle tabelle e dibattito.

Convegno o dibattito pubblico

Se le idee sopra approfondite sono diventate patrimonio del gruppo animatori si può aprire un dibattito pubblico, con relazione o tavola rotonda sul senso e tipo di servizio che la Chiesa può fare al territorio, al quartiere...

Se si fa una tavola rotonda è bene preparare l'uditorio a darsi dei punti di vista da cui ascoltare le testimonianze per poi animare il dibattito.

Indichiamo alcuni temi possibili per un convegno o un dibattito:

☐ la comunità ecclesiale è aperta al territorio (quartiere, città, paese...) o è chiusa al suo interno? Quali i problemi più urgenti di cui occuparsi?

☐ Come la comunità cristiana esprime il suo servizio ai giovani, agli anziani, agli handicappati? Il suo servizio raggiunge tutti o solo quelli che stanno all'«ombra del campanile»?

☐ la presenza dei laici nella comunità: è consapevole, attiva, critica? Esistono strutture di comunione e decisione?

☐ Giovani credenti a servizio nel territorio: come? attraverso quale educazione e qualificazione?



I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione
nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio
« dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale e la difficile identità
dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative
nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti,
impegno e servizio



IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

OBIETTIVO DEL QUADERNO

Va messo anzitutto in luce l'obiettivo del quaderno.

Trattando della spiritualità dell'animatore ci si pone al cuore del progetto dei « quaderni ».

Il « credo » dell'animatore (Q1) diceva: «l'animazione è una funzione che prende il volto concreto e quotidiano di una persona: l'animatore ».

Ma l'animatore ha una sua identità: attorno a che cosa, con quali riferimenti matura questa sua identità cristiana?

L'obiettivo è, allora, aiutare l'animatore a definire la sua identità di fede, nella scelta globale di quel particolare servizio ai giovani che è l'animazione.

Questo obiettivo generale viene raggiunto attraverso vari obiettivi intermedi, che non sono altro che l'ossatura di tutto l'impianto educativo dell'animazione, ma letti attraverso una particolare angolatura, quella della risonanza interiore, personalissima, di un animatore che nello svolgere il suo ruolo non deve sentirsi svuotare, ma crescere in consistenza e maturità umana e cristiana.

Diverse pagine del quaderno potranno sembrare ripetizioni o riassunti di cose già note, ma la novità sta proprio nel punto di vista da cui ci si pone. Se, per esempio, si parla della visione di Chiesa che sta alla base (cf Q3) o della Incarnazione (cf Q7), non è per studiare un impianto teorico di teologia, ma per cogliere la risonanza, le precomprensioni, l'unità interiore che ciascuno deve sentire pena il ridurre tutto ad una sorta

di mestiere dell'animazione. Con il rischio di un lavoro sterile sul piano umano e su quello della crescita di fede: si lavora senza più riconoscere le ragioni di fondo per spendere il proprio tempo a favore dei giovani.

PUNTI NODALI

Vediamo allora quali sono i « punti nodali » che raccolgono l'obiettivo generale e quelli intermedi del quaderno.

■ Parlare di spiritualità è anzitutto rintracciare un « punto di vista » per rileggere l'intera animazione. Per cogliere tale punto di vista occorre, concretamente, fare attenzione alla « introduzione » (paragrafo 1) e alle varie « premesse » agli altri paragrafi. Sono i luoghi in cui rintracciare i « punti di vista » per capire quello che segue, togliendo l'impressione che si tratti di un « déjà vu ».

I problemi sono più concreti di quanto si pensi. Proviamo a passarli in rassegna.

□ Se parlo di spiritualità perché devo ri-formularla? Ri-pensarla a partire dalle istanze teoriche dell'animazione culturale e dall'esperienza concreta di chi fa animazione, a quali conseguenze conduce? Che rapporto va stabilito tra cultura e animazione? Su tutti questi problemi si veda il primo paragrafo del quaderno.

□ I temi teologici tipici della scelta dell'animazione (la passione di Dio per la vita dell'uomo, il Regno di Dio e la chiesa a servizio

del Regno sviluppati nel Q3, come vengono a caratterizzare il modo di vivere e dunque la spiritualità dell'animatore? Si veda, a riguardo, la « premessa » al paragrafo terzo.

□ L'Incarnazione, fondamento del rapporto tra animazione e fede, può non essere il fondamento della spiritualità dell'animatore? Da questa angolatura va riletto il quarto paragrafo del quaderno.

□ Quali atteggiamenti, a questo punto, descrivono la spiritualità di un animatore e secondo quali modalità viene ad esprimersi? È questa l'angolatura da cui leggere il quinto paragrafo.

■ Come arrivare ad una spiritualità coerente con l'animazione, staccandosi da spiritualità che creerebbero disagio o schizofrenia qualora non fossero debitamente superate, anche se per l'animatore sono state fino a questo momento capaci di dare unità alla sua vita?

■ Puntare la ricerca e la costruzione della propria identità su un fondamento unificante: l'Incarnazione, e sull'antropologia teologica che ne sostiene tutti gli sviluppi.

■ Avere la pazienza di rendere praticabili i principi teologici e antropologici con gli atteggiamenti e le virtù tipiche del cristiano, rese coerenti, in una rigorosa ri-visitazione, con la scelta dell'animazione.

■ Operare una sutura tra la propria spiritualità e le sue manifestazioni e la spiritualità dell'animazione.

Ottimiamo alcuni semplici strumenti di lavoro per le varie fasi di utilizzazione del quaderno.

Un impegno preliminare: leggere la vita di un santo

Può essere arricchente, mentre in gruppo si studia questo quaderno, chiedere di leggere personalmente la vita di un santo per lasciarsi coinvolgere in una spiritualità vissuta concretamente.

Tra le varie figure di santi se ne possono consigliare alcune, come le vite di Don Bosco, don Orione, Carlo Borromeo, Teresa di Lisieux, Francesco di Assisi, Tommaso Moro, Charles De Foucauld, Madre Teresa di Calcutta, Piergiorgio Frassati, Armida Barelli, Simone Weil, Raissa Maritain, Don Mazzolari, Don Milani...

In concreto si legge la biografia (o il diario) e, man mano che si procede, si trascrivono alcuni slogan o frasi del santo oppure alcune riflessioni personali sul tipo di spiritualità che ne emerge e sugli imperativi per il proprio modo di vivere da credenti.

Finita la lettura si raccolgono i vari stimoli e si verifica in che modo possono essere mattoni utili per la costruzione della spiritualità dell'animatore. Facendo attenzione, tuttavia, a non sovrapporre in modo eclettico le esperienze dei santi e a riformulare nell'oggi i loro stimoli.

Strumenti per un primo approccio

Ecco alcuni modi per iniziare il lavoro sul quaderno.

■ **Affermazione e negazione.** Si scrive al centro della lavagna la parola « spiritualità » e si chiede ai presenti di aggiungere altre dieci che, a loro parere, hanno a che fare con tale termine. Una volta scritte le dieci parole si chiede di « negare » (sottolineando) le pa-

role scritte che, a parere di qualcuno, non c'entrano con spiritualità. Infine si chiede se qualcuno vuol far risuscitare una delle parole negate (facendo un cerchio attorno).

Inizia la discussione tra chi ha affermato e negato. Si arriverà ad alcune convergenze e ad alcuni punti controversi. E si arriverà anche, ed è lo scopo di questo strumento, ad una prima descrizione di cosa intendere per spiritualità.

■ **Scorrere l'indice.** Il primo problema da affrontare è la ricerca del « punto di vista ». L'operazione si ripropone sia al primo paragrafo, introduttivo a tutto il quaderno, sia alle singole premesse agli altri paragrafi.

Il lavoro può essere svolto osservando, prima personalmente poi in gruppo, l'indice del quaderno, per segnare su di esso cosa già si suppone di sapere. Subito dopo si ricerca, nella introduzione generale o nelle premesse ai paragrafi, il particolare punto di vista del quaderno su quel tema o problema. Una domanda molto semplice per concretizzare il lavoro può essere a questo punto: « io, rispetto a questo, come vivo? ».

■ **La drammatizzazione delle spiritualità.** Dopo una lettura delle varie fotografie (spiritualità degli intervalli, spiritualità dell'intenzione...) si può dare vita a delle drammatizzazioni di gruppo che evidenzino le caratteristiche del modello, magari applicando le varie scene alla vita di un ipotetico animatore di gruppo.

Dopo le rappresentazioni si può discutere sugli aspetti positivi e negativi di ogni modello e sulla possibilità o meno di assumerlo come spiritualità dell'animatore.

■ **Le strisce alla Mafalda.** Si disegnano su cartelloni delle strisce come le classiche strips di Charlie Brown e Mafalda. Una strip per ogni modello di spiritualità.

Indichiamo due possibili serie di soggetti. La prima è a soggetto libero: brevi scene, in tre o quattro quadretti, di vita spirituale di un animatore. Con le relative « nuvo-

lette » di parlato.

Una seconda serie potrebbe essere invece a soggetto obbligatorio. In ogni striscia i personaggi sono due sagome di uomo, una colorata (il credente) e l'altra in nero (il cittadino). I tre o quattro quadretti possono rappresentare dapprima il credente staccato dal cittadino, poi il credente ed il cittadino in lotta, infine il credente con tratti di cittadino o viceversa, oppure il cittadino con la testa del credente...

Segue discussione per evidenziare i vari modelli di spiritualità e per verificare fino a che punto l'animatore può farli suoi.

Al cuore del problema

Una volta entrati in tema, si tratta di evidenziare il problema: quale spiritualità per un animatore, laico e magari giovane, che vede nell'animazione in modo di *testimoniare* la fede ed uno stile per *annunciare* il vangelo ai giovani?

■ **Il gioco della metafora.** È importante anzitutto riprendere alcuni contenuti ecclesologici rifacendosi al Q3. Per non appesantire il lavoro si può ricorrere alla tecnica della metafora (cf B. Grom, *Metodi per l'insegnamento...*, LDC 1981, p. 140).

Mandato della metafora: « per me la chiesa è come... ». Questo per far emergere, più che i singoli contenuti su cosa è chiesa, gli atteggiamenti di fondo a proposito di chiesa e regno di Dio, chiesa e promozione umana, chiesa e salvezza. Una volta emersi questi atteggiamenti o stati d'animo, si può studiare il paragrafo terzo di questo quaderno, in particolare « Una comprensione della chiesa che ispira una spiritualità dell'animazione (3.1.). ».

■ **Una tavola rotonda.** Esigenza dell'animatore è spesso quella di mettere a fuoco una sua identità laicale rispetto al modo di vivere del prete o della suora. L'animatore non è un laico per insufficienza di prove, ma è un uomo che

vive a titolo originale la sua chiamata alla santità. Si può chiarire il problema con una tavola rotonda in cui sono messe a confronto e in dialogo varie vocazioni e vari modi di vivere quel « sacerdozio » dei fedeli che è alla base della secolarità. Per la tavola rotonda possono essere chiamati un prete, una suora, un professionista, un attivistà nel mondo del lavoro, un animatore... Tema per tutti: tratti fondamentali del proprio modo di fare esperienza di Dio e originalità della propria vocazione rispetto alle altre.

Da notare che il quaderno affronta la spiritualità in termini di serietà laica, ma non ha il tempo di trarre tutti gli orientamenti al vissuto quotidiano. È in questa direzione che la tavola rotonda dovrebbe proseguire l'approfondimento della spiritualità del laico.

■ **Una tabella.** Per puntualizzare il fondamento della spiritualità (l'Incarnazione) si possono riprendere le strips che sono state preparate in precedenza (vedi sopra) e valutarle alla luce di tale evento determinante per il cristianesimo. Invece che alle strips, si può ricorrere ad una tabella per ripensare in termini di spiritualità le prospettive di evangelizzazione presentate nel Q7 (gerarchica, dialettica, di incarnazione). Per ogni prospettiva si pone la domanda: quale risonanza spirituale ha nell'esperienza di un animatore, in particolare nella mia esperienza di animatore? In quale prospettiva allora riconoscersi?

Indichiamo come costruire la tabella. È divisa in due parti lungo l'asse verticale:

— sulla sinistra sotto il titolo: « stili di evangelizzazione » vengono riportate alcune affermazioni (vedi sotto) relative alle diverse prospettive di evangelizzazione;

— sulla destra sotto il titolo: « quale spiritualità per l'animatore? » si lascia spazio bianco in corrispondenza di ogni prospettiva.

A piccoli gruppi si compila la tabella, dapprima leggendo e commentando le affermazioni sulla si-

nistra e poi individuando i tratti caratteristici di una spiritualità coerente con ogni prospettiva.

Seguono ora le domande: in quale identikit di spiritualità ti ritrovi? Ti ritrovi in uno solo, oppure il tuo modo di vivere sovrappone i diversi identikit? Anche qui segue discussione in gruppo.

Diamo, per costruire la tabella, quattro affermazioni per la colonna di sinistra che descrivono sinteticamente quattro modi di pensare la evangelizzazione ed il suo rapporto con l'animazione.

□ 1. « Noi facciamo educazione solo per poter evangelizzare; l'interesse alla scuola, allo sport, alle cose che piacciono ai giovani è un momento di passaggio all'evangelizzazione ».

□ 2. « Essere cristiani è essere uomini; basta educare i giovani ed essere persone, promuoverli socialmente e politicamente per fare dei cristiani. Quando tu riesci a farli stare bene insieme, a farli parlare, a responsabilizzarli per qualche servizio, hai raggiunto l'obiettivo ».

□ 3. « Bisogna organizzarsi bene: 1) chi fa educazione, sport, attività di convivenza; 2) chi evangelizza e educa alla preghiera.

Di conseguenza occorrono:

1) un luogo per l'educazione religiosa e la preghiera ben raccolto, di un certo stile, difeso e recondito;

2) i luoghi della vita di relazione, di sport e di promozione umana ».

□ 4. « La grazia di Dio ha una potenza sconvolgente, non ha bisogno di tanti puntelli o mediazioni umane rischiando con queste di contaminarsi.

La fede è frutto di un annuncio puro e incontaminato. È Dio che dona la fede ».

Cosa si intende per cultura della vita?

Una delle parole chiave del quaderno è « cultura della vita ». È una intuizione molto fresca e vi-

vace a cui tuttavia va dato un corpo adeguato.

Indichiamo tre possibili tracce di lavoro in proposito.

■ Lettera a...

Si propone ad ognuno di scrivere una lettera ad un giovane drogato perché angosciato dalla vita o ad un giovane che ha subito un incidente stradale che lo rende inabile per il resto della vita. La lettera va scritta a partire da tre frasi:

— « non abituarsi alla morte prima che venga »;

— « accogliere la legge del seme »;

— « convertirsi al futuro, riformulando 'chi sono' ».

Una volta scritte le lettere, a piccoli gruppi le si legge insieme cercando di arrivare a precisare cosa si intende per « cultura della vita ».

■ Cultura della vita è...

Un altro lavoro di gruppo può essere il seguente. Si offre un elenco di affermazioni che lasciano intravedere cosa sia cultura della vita e quindi si discute, precisando gli aspetti che vanno accolti e quelli che vanno rifiutati o accolti in modo critico.

Ovviamente l'elenco deve contenere affermazioni positive e negative. Ad esempio, « cultura della vita è »:

— voglia di vivere;

— lasciarsi trasportare dalla corrente;

— vivere quel poco che la vita passa;

— innestare;

— tempo di tenerezza;

— dare un nome alle cose;

— divertirsi;

— sacrificarsi;

— spendere soldi;

— fare politica;

— lasciar sbocciare;

— soffrire per una causa;

— accontentarsi.

Quali di queste affermazioni rispondono al proprio modo di pensare la cultura della vita?

■ **Di fronte a un messaggio.** Per approfondire ancora cosa si in-

tende per cultura della vita si può leggere insieme un brano di Lucio Lombardo Radice riportato nella finestra di pag. 31. Il tema è quello della felicità e del suo contenuto e, in particolare, del luogo dove si può sperimentare felicità. È facile la trasposizione per quel che riguarda come vivere personalmente la cultura della vita.

Le beatitudini dell'animatore

L'approfondimento del paragrafo quinto « la spiritualità dell'animazione » può essere svolto affiancando le pagine del quaderno con una ricerca da parte dei presenti dal titolo « le beatitudini dell'animatore ».

Ecco una traccia operativa.

□ Si leggono insieme le beatitudini (ad es. Mt 5).

□ Si comincia a ripensare le beatitudini, ponendosi nell'ottica di chi fa animazione, secondo questa terna:

— viviamo in un tempo di... (come si caratterizza l'oggi per i giovani nell'attuale momento culturale?);

— il Signore annuncia e promette che... (qual è l'annuncio evangelico attualizzato per l'oggi?);

— sarete beati come animatori, se... (quale vissuto allora si raccomanda all'animatore che vuole vivere da credente oggi?).

La terna, come si vede, vuole evidenziare:

— la sfida in cui l'animatore e i giovani sono immersi;

— qualche « fatto » della vita di Gesù (andando oltre il testo puro e semplice delle beatitudini e cogliendo la intera vita di Gesù come « vivere da beati ») che offre una illuminazione ed una promessa di salvezza);

— il conseguente stile di vita dell'animatore.

□ A questo punto si può leggere insieme o, meglio ancora, presentare i contenuti del quaderno al paragrafo 5, in particolare ai punti « gli atteggiamenti 'spirituali' di ogni animatore » e « gli atteggiamenti 'credenti' dell'animatore ».

DOCUMENTO

QUALE FELICITÀ E AMORE ALLA VITA?

C'è una pratica e una ideologia di massa che colloca la felicità nel privato-presente, punto e basta, in modo netto e brutale. Parlo della pratica e della ideologia del consumismo. Il consumismo pratico ha un retroterra teorico nella definizione dell'« essere felici » come di un « fruire di piaceri individuali », di un « godere l'attimo fuggente », non nella contemplazione di un grande futuro, ma proprio così come è, attimo da vivere con il massimo di compiacimento, di soddisfazione, per gettarlo poi via consumato dietro le spalle. La vita « felice » sarebbe la vita facile, ricca di piaceri e se possibile di orgasmi frequenti; « libera », non gravata da responsabilità.

Si è felici quando si è liberi? Sì, senza dubbio: ma cosa vuol dire « libero »? Mario Alicata, nelle sue lettere dal carcere del 1942, con grande intensità e sia pure con la « retorica » che lo caratterizzava, esprime molto bene l'esperienza di altissima e completa felicità che fu la cella del carcere per una generazione di giovani cresciuti sotto il fascismo, che avevano scelto la via della cospirazione. Vi rendete conto, o no, che un uomo possa considerare come uno dei momenti più felici della sua vita quello nel quale per la prima volta fu ammanettato? Che un'ondata di felicità, un senso caldo di libertà ti invade l'animo quando, costretto in una cella, per la prima volta non ti senti più schiavo e vile?

Ma non occorre fare appello alla « grande » storia per trovare esperienze di felicità nel rifiuto di agi, di facilitazioni, di possibilità di consumare piaceri. Si tratta di esperienze quotidiane di felicità di tutti gli uomini e di tutte le donne che non si fanno corrompere, che non stanno zitti, che denunciano arbitri e soprusi pagando sempre un prezzo, spesso anche elevato.

L'ideologia della felicità-consumo sogna una settimana fatta tutta di domeniche; ma la festa è cosa in definitiva triste se non conclude un ciclo di lavoro. Una delle più grandi felicità, quella del creare (che è poi felicità di tutti, perché già il capire è ri-creare), per esplodere deve essere preparata da un lungo impegno di paziente « scavo », di ricerca con deviazioni di rotta, da un lavoro preparatorio insomma. Da un lavoro che costa sì fatica, ma che non è per ciò infelicità. Esiste infatti la felicità della tenacia, della applicazione, della ostinazione che fa andare avanti fino a che non si è giunti all'obiettivo; felicità certo più difficili di quelle legate alla fruizione immediata, ma con ciò e per ciò anche molto più piene.

Viva, dunque, non la « felicità » in sé, intesa come consumo di piaceri, ma il profondo e allegro amore alla vita, che ci può portare anche a sacrificarla.

Lucio L. Radice

□ Infine si può chiedere di integrare le beatitudini scritte in precedenza con gli stimoli offerti dal

quaderno. Si arriva così ad una sorta di programma di vita dell'animatore.

Verso un vissuto da animatori credenti

Dalle « beatitudini » occorre passare ad una verifica puntuale del modo di vivere dell'animatore. Indichiamo tre tecniche di lavoro.

■ *Un diario spirituale.* A mano a mano che si approfondisce il presente quaderno si può chiedere ai giovani animatori di scrivere, per un certo tempo (un mese o due), tutte le sere, un « diario spirituale » in cui « raccontare » a Dio, il vissuto quotidiano: esperienze positive e fatti problematici, slanci e paure nella ricerca di una identità personale, momenti di tristezza e interrogativi profondi sul senso « credente » della vita. Il tutto con un linguaggio interiore e sapienziale, evitando tuttavia toni intimistici e autocontemplativi. Scrivere un diario sollecita il giovane animatore ad un continuo esame di coscienza, ad una confi-

denza più immediata nel trattare con Dio, a ripensare il vissuto alla ricerca della trama nascosta...

Queste pagine possono essere rilette tutte insieme da una guida spirituale, meglio se estranea al gruppo, il quale offrirà poi una sua riflessione sulle intuizioni positive, su alcuni nodi problematici e su alcune « svolte » risolutive nella linea della spiritualità della Incarnazione.

■ *Le ventiquattro ore di un giovane animatore.* Su un foglio, in cui è disegnato un quadrante di orologio con l'indicazione delle varie ore, gli animatori segnano come spendono il loro tempo in ore e minuti nell'arco di una giornata tipo, per lo più feriale. I vari spicchi del quadrante esprimono delle misurazioni quantitative sulle quali si comincia a lavorare per arrivare poi a valutazioni qualitative, relative cioè al peso che i vari momenti della giornata ven-

gono ad avere nell'esperienza spirituale.

Si possono suggerire alcune voci che devono comparire nel quadrante: lavoro e/o studio, vita di relazione (amici, coppia), animazione di gruppo, tempo libero per se stessi (sport, scuola di danza...), lettura e meditazione, preghiera personale, partecipazione al territorio (rapporto con le istituzioni sociali, la parrocchia...), vita di famiglia...

Dopo aver completato il disegno, la domanda rivolta ai singoli diventa: *dove ti è più facile incontrare Dio?* In gruppo ci si comunica le risposte per vedere dove stanno le difficoltà e le intuizioni positive. Una attenzione particolare può essere data al verificare se l'incontro con Dio è visto più nella direzione di una sacramentalità « diffusa » o più nella direzione di una sacramentalità « espressa » nella preghiera o nella lettura della parola di Dio.

I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

Attenzione. Per motivi tecnici i quaderni sono stati pubblicati fuori rivista raccolti a due a due come segue:
Q1-Q3 ■ Q2-Q4 ■ Q5-Q6 ■ Q7-Q9 ■ Q8-Q11 ■ Q10-Q14
■ Q12-Q13 ■ Q15-Q18 ■ Q16-Q17 ■ Q19-Q20

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio « dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale e la difficile identità dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative nella chiesa
e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti,
impegno e servizio

possono portare a risultati differenti.

■ *La irriducibile diversità di ogni situazione educativa.* Questo principio ribadisce cioè la specifica e irriducibile diversità di ogni situazione educativa, di ogni essere umano. Ogni essere umano segue nella propria costruzione vie e percorsi propri che non sempre possono essere ricondotti all'interno dei modelli e degli schemi prefissati dall'educatore. Accettare l'equifinalità vuol dire ricercare un metodo formativo cen-

trato sull'utente e non sui valori statistici medi o solo ed esclusivamente sull'esperienza del passato.

Significa dare continuità alla tradizione, rinnovandola e reincarnandola in modo specifico in ogni situazione particolare. Infine offre la possibilità di ridefinire, di revisionare la propria condotta educante sulla base dei risultati effettivi e non su effimere e irreali speranze.

Concludendo questo punto si può dire che l'equifinalità affer-

ma un grande valore di giustizia sociale ed umana, perché ribadisce la libertà di ogni individuo e la sua possibilità di costruire, al di là delle condizioni di partenza, una vita che valga la pena di essere vissuta, in quanto luogo dove possono esprimersi le sue potenzialità. Equifinalità come rispetto della libertà e della pluralità dei percorsi attraverso cui l'uomo porta a compimento la propria umanità e la propria specifica individualità.

(continua nel Q6)



Franco Floris - Domenico Sigalini

IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

Il Q5 ed il Q6 rappresentano, nel progetto complessivo dei quaderni, la nostra « proposta » in termini di « prassi » (azione più riflessione) di animazione, con una determinante accentuazione dell'aspetto teorico, critico e scientifico. Si sbilanciano, volutamente, nel discorso culturale, invitano allo studio e alla ricerca, vogliono evitare che l'animatore sia uno che « fa tante cose », senza aver chiara una visione di uomo e di educazione.

La riflessione che si vuole richiedere non è immediatamente finalizzabile o utilizzabile. In un certo senso è « gratuita » rispetto al bisogno immediato di « fare », ma è decisiva anche per l'identità personale dell'animatore.

Il Q5 ed il Q6 fanno parte di un unico discorso che si propone di offrire una « visione generale di uomo e di vita » ed una « fondazione teorica » dell'animazione culturale.

Il presupposto è che chi incontra

questa proposta abbia un'esperienza di animazione che si porta dentro attese, intuizioni, interrogativi, anche se non è normalmente in grado di dirlo in forma compiuta e riflessa.

■ L'itinerario metodologico con cui avvicinare i due quaderni parte allora dalla « assunzione » (critica ed empatica ad un tempo) dell'esperienza dell'animatore, anche se povera e ambivalente, carica di una visione di uomo e di educazione. Questo è il *primo passo* metodologico.

■ Il *secondo passo* è « l'allargamento di confine », cioè la sollecitazione a ristrutturare i confini della propria esperienza di animazione, attraverso il confronto con altre esperienze e l'approfondimento di una « proposta teorica ».

■ Questo passo permette di dire in modo riflesso la propria esperienza, cogliendone la povertà e la ricchezza, e di aprirsi ad una

« prassi nuova », fatta di azione concreta e di riflessione, di animazione culturale. L'avvio verso una « nuova prassi » è il *terzo passo* metodologico.

La strutturazione dei due quaderni impone un lavoro complesso in cui il tema viene accostato da diversi punti di vista, relativamente autonomi, che convergono verso un centro attorno al quale si viene a costruire il « mondo dell'animazione ».

Le principali fasi di questo approccio riprendono gli argomenti dei due quaderni:

- ☐ L'uso del termine.
- ☐ L'antropologia di base.
- ☐ L'analisi dell'attuale momento culturale.
- ☐ L'obiettivo generale.
- ☐ Gli obiettivi intermedi e le strategie per aree di intervento.
- ☐ Il metodo: risorse, strumenti, tecniche.

In questo *canovaccio* ci occuperemo dell'uso del termine e dell'antropologia di base.

PRIMO APPROCCIO: USO DEL TERMINE

Definire i vari usi del termine per arrivare ad un «atteggiamento di ricerca» a partire dalla propria esperienza di animazione.

Si possono individuare *alcune* tappe.

1. *Far emergere la ricchezza nascosta* della personale pratica di animazione dove ognuno, anche senza saperlo, esprime l'utopia e la speranza verso la propria vita e verso l'uomo. In gesti spesso poveri e banali (c'è bisogno di ricordarlo?) che spesso approdano a scarsi risultati, è in atto una grande esistenziale « scommessa » che va esplicitata.

- nello *spazio*: in ambiti e con stili diversi tante persone scommettono oggi sull'animazione;
- nel *tempo*: l'animazione è una pratica con oltre dieci anni di sperimentazione; diversi stili e modi di concepirla si sono succeduti...

In questa tappa, in altre parole, ci si rende conto della pluralità dei modelli di animazione.

84/28

propri alcuni orientamenti teorici per la pratica di animazione.

Questa tappa presuppone:

— l'agganciarsi alle «motivazioni» personali o di gruppo che già spingono ad interessarsi dell'animazione;

— l'enucleare in modo riflesso alcuni «interrogativi dal basso», cioè dalla pratica, e alcuni problemi che sono nati dal confronto di esperienze diverse.

5. Una quinta tappa è puntare l'attenzione sui vari processi formativi (cfr l'articolo di C. Nanni in Q1, p. 24) per definire lo spazio tipico dell'animazione come luogo di interazione e unificazione. Questa tappa porta a maturazione «l'atteggiamento di ricerca» come incontro tra la propria esperienza e una riflessione teorica.

Strumenti

1. Per interrogare la propria pratica di animazione e vederne le speranze o gli obiettivi impliciti o espliciti si fa un disegno di gruppo su due cartelloni accostati.

Ciascuno, quando se la sente, in silenzio si accosta al cartellone e vi traccia un disegno in cui raffigura la situazione del suo gruppo, o dei ragazzi che vi partecipano o del clima che vi si trova e, subito dopo, sull'altro cartellone disegna come pensa che maturino o cambino le persone attraverso il suo lavoro di animazione.

(Se non fosse banale si può titolare il mandato così: «prima e dopo l'animazione»).

Alla fine si leggono i disegni per aiutarsi a evidenziare quali scommesse ciascuno fa sull'animazione.

Il lavoro fatto lo si riassume su un cartellone e lo si conserva per gli esercizi successivi.

2. Elencare quali persone hanno ruoli di animazione o si pongono gli obiettivi che ci siamo chiariti nell'esercizio precedente (es.: ge-

nitori, insegnanti, catechisti, allenatori sportivi...) e sottolineare con quali si è maggiormente in sintonia e perché.

3. Se, come era suggerito nel Q1 (pag. 30-31), non si sono analizzate le motivazioni per cui si fa l'animatore, bisogna a questo punto farle emergere completando con più libertà il cartellone dell'esercizio di apertura di questo Q5.

4. Visualizzare con qualche schema la collocazione dell'animazione nei vari processi formativi. Ogni schema tradisce le sfumature e la precisione ma può aiutare a rendere l'idea. Si veda, ad esempio, lo schema riportato nel Q1, a pag. 24.

5. Confrontare le proprie attese con la definizione di animazione (pp. 8-11) per allargare le attese e collocare concretamente la sua funzione.

6. Riempire lo schema che segue chiarendo quali azioni o ruoli devono svolgere gli educatori elencati rispetto ai vari processi formativi: catechista, prete, allenatore sportivo, animatore teatrale, insegnante, suora, genitori... (cfr la tavola riportata a pagina 28).

SECONDO APPROCCIO: ANTROPOLOGIA DELL'ANIMAZIONE

Obiettivo

Arricchire le proprie intuizioni sull'animazione con un forte «input» di informazioni.

Il secondo approccio all'animazione è il confronto con un quadro antropologico, che purifichi, arricchisca e consolidi un «terreno di base» su cui costruire l'animazione come stile e metodo educativo.

Il Q5 al paragrafo 4 offre alcuni «concetti base» in tale direzione:

uomo come animale simbolico, uomo come sistema, uomo nello spazio-tempo.

1. L'homo symbolicus

Ci sono alcune tappe metodologiche da percorrere per fare propria la ricchezza di questo concetto.

■ **Prima tappa:** rendere consapevoli, in modo riflesso, del fatto che l'uomo «vive» e «vive rappresentando il vissuto». Non c'è un semplice fare, ma un fare che si accompagna a delle rappresentazioni, le quali non sono uno specchio passivo, ma una organizzazione del vissuto, un porre in un particolare «ordine» le esperienze.

■ **Seconda tappa:** far emergere come la personale rappresentazione del vissuto non è mai attività individualistica, ma «sociale» in quanto ogni rappresentazione si avvale delle varie forme di linguaggio «ordinatore» elaborato in una cultura.

■ **Terza tappa:** far cogliere come i vari linguaggi offrono diverso «contatto» con la realtà, senza mai esaurirla: in particolare è possibile distinguere tra i linguaggi della razionalità scientifica e i linguaggi del mondo simbolico.

Sono linguaggi che si collocano a livelli diversi nel rappresentare l'uomo e il suo vissuto.

■ **Quarta tappa:** riportare la riflessione svolta finora all'animazione. A questo punto infatti è possibile spiegare perché la proposta del Q5 sia di «animazione culturale»: si propone di sollecitare i soggetti a vivere e rappresentare; e a vivere e rappresentare utilizzando la ricchezza dei linguaggi che la cultura ha elaborato per dire la vita.

Strumenti

1. Formulare un vocabolario per capire il senso delle parole: *segno*,

simbolo, mito, immagine, e per ogni voce fare degli esempi. Diamo alcune indicazioni, tanto per avviare la ricerca:

— *segno*: semaforo, segnaletica stradale, teschio davanti alle cabine elettriche;

— *simbolo*: la svastica, garofano rosso, focolare, albero di Natale;

— *mito*: Prometeo, la conquista di Icaro, la pace dei campi, la primavera;

— *immagine*: i fiori, un tramonto per rappresentare il passare del tempo, un fiume...

Per prendere coscienza dell'uso continuo di questi modi di esprimersi:

— presentarsi agli altri utilizzando una immagine. Es.: «io sono una pianta, ho queste foglie, d'inverno...», oppure: «io sono un fiume...»;

— ascoltare assieme un brano di musica classica cercando di fissare le immagini suscitate; quindi esprimerle con delle foto, scegliendone una ciascuno da un certo numero di foto già in precedenza selezionate.

2. Analizzare una poesia o una canzone di cantautore per elencarne immagini e simboli e comunicare agli altri che cosa evocano nella vita di ciascuno.

2. L'uomo come sistema aperto

Parlare di uomo come «sistema aperto» è reagire criticamente sia ad alcune ipotesi antropologiche

che ad alcune conseguenti impostazioni educative.

A livello antropologico si vuole reagire:

— alle *concezioni individualistiche* di chi vede l'uomo come pura interiorità che si costruisce una identità fuori dallo spazio e dal tempo;

— alle *concezioni deterministiche* di chi vede l'uomo come un calcolatore programmato che esegue operazioni dettate da altri, sempre che possa ribellarsi.

Parlare di sistema aperto porta invece a una concezione di uomo come essere-in-relazione, che attraverso le relazioni costruisce la sua identità, senza tuttavia venire programmato fino al punto da svuotare la sua libertà.

Vediamo alcune tappe.

■ **Prima tappa:** far emergere come *l'uomo è essere-in-relazione*, dove ogni relazione non è marginale o aggiunta ma decisiva e costitutiva per la propria identità. L'identità è data dalla relazione. L'identità personale è strettamente connessa alla appartenenza dell'individuo a vari sistemi e alle relazioni fra i sistemi.

Il problema della costruzione dell'identità è ricondurre ad unità le diverse appartenenze e relazioni.

■ **Seconda tappa:** rendere consapevoli che il far parte di sistemi e vivere quindi *in relazione non uccide la libertà* dell'uomo, che è invece capacità di decidere non nel

«vuoto» sociale e culturale ma dentro l'insieme delle relazioni sociali e culturali. Da una parte quindi l'uomo non è programmato, dall'altra la libertà è sempre libertà-in-situazione.

■ **Terza tappa:** parlare di uomo come sistema aperto orientato ad una concezione di animazione che rifiuta, come si diceva:

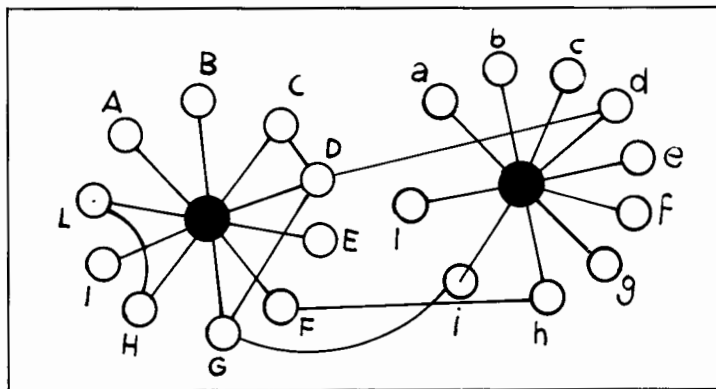
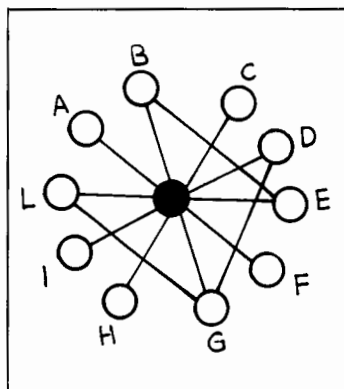
— un *approccio individualistico* alla formazione dei giovani, come quando si pretende di occuparsi della persona come pura interiorità, come «io» fuori dallo spazio e dal tempo, senza occuparsi della educazione/liberazione delle relazioni che il soggetto vive in un ambiente e nella società;

— un *approccio strutturalistico* alla formazione dei giovani, secondo cui per educare è sufficiente operare «cambi strutturali» nel sistema (o nei sistemi), nella pretesa che una volta operati questi cambi, il soggetto finirà per «adeguarsi»; in questo senso vanno certe concezioni politiche ed anche certe ipotesi tecnologiche di educazione.

■ **Quarta tappa:** parlare di uomo come sistema aperto orientato positivamente ad una concezione di animazione in cui:

— si opta per un'azione formativa giocata sul rapporto tra individuo e ambiente;

— si interessa, di conseguenza, della «liberazione» complessiva del contesto sociale a cui i giova-



ni appartengono (in questo sta la sua «dimensione politica»);

— se ne interessa tuttavia considerando l'uomo come sistema aperto, e quindi come oggetto di libertà e decisione personale, dove, oltre le informazioni più o meno scientifiche sulla realtà e i condizionamenti più o meno palesi dell'ambiente, un ruolo determinante è dato alla vita come «evento indecidibile» e come mistero.

Strumenti

— Ogni componente del gruppo compila in silenzio un elenco di persone che hanno influito nella sua vita. Tra queste sceglie le 10 più decisive e fa un disegno con un punto centrale che rappresenta se stesso e attorno i 10 nomi. Ciascun nome è legato da un raggio al centro; quindi da ogni persona si fanno partire delle linee che terminano su qualche altro dei 10 nomi. Questa è una prima tabella di relazioni.

— In un secondo tempo si mettono a confronto le varie tabelle nel tentativo di costruirne una con al centro i componenti del gruppo attornati dalle proprie 10 persone, e per tutti (componenti del gruppo e persone che hanno influito) si tracciano altre linee rappresentanti le relazioni tra le persone elencate. (Evidentemente al posto delle lettere... ci sono persone reali!).

— Se il mondo in cui si vive è sufficientemente omogeneo, alla fine il cartellone sarà una rete di linee inestricabile. Se ne discute, ma già a livello visivo rende un'idea di che cosa significa «uomo=sistema». Può essere usato come gioco prima di approfondire i contenuti di pagg. 24-27.

— Lo stesso effetto lo si può ottenere discutendo su che cosa è libertà e condizionamento con due esiti finali: di esaltare i margini di libertà che ognuno si riscopre

nella vita; o di prendere coscienza dei comportamenti indotti dalla realtà sulla propria vita.

3. L'uomo nello spazio-tempo

Parlare di uomo nello spazio-tempo significa avviarsi ad una concezione di uomo visto nella sua *concretezza storica*: è inserito in un determinato spazio, fa parte di un tempo particolare. Veniamo ad alcune tappe ed obiettivi.

■ *Prima tappa*: rendere consapevoli di come il soggetto è attraversato dallo spazio-tempo e si dilata secondo due dimensioni:

— *dimensione spaziale*: divenire uomo è apprendere a muoversi nello spazio nel quale si osservano due poli: da una parte sta l'esperienza dello spazio soggettivo rappresentato dal proprio corpo e dall'immagine che uno si costruisce; dall'altra sta l'esperienza dello spazio sociale rappresentato dal territorio, in senso fisico ma anche culturale;

— *dimensione temporale*: l'individuo fa parte di una «storia» vista come un continuum interrelato dove passato-presente-futuro si influenzano reciprocamente; si osservano due poli: il passato come «memoria culturale» («chi vive senza passato non ha un presente e non avrà un futuro») e il futuro come «utopia» e speranza.

■ *Seconda tappa*: rendere consapevoli che la distensione nello spazio-tempo è possibile solo se *progressivamente si costituisce un «centro» esistenziale* attorno al quale spazio e tempo si organizzano. Tale organizzazione:

— non è meccanica, passiva, già data. Con una battuta si può dire che il centro... non è un ombelico!;

— implica un soggetto che apprende a «controllare» gli eventi e quindi a *dar loro un «senso»* di volta in volta originale. Un esempio: il magnete che dispone attor-

no a sé secondo un disegno di forze, la polvere di ferro. Altro esempio: l'equilibrio dinamico dello sciatore.

■ *Terza tappa*: rendere consapevoli che il *conferimento di senso* non è una attività puramente soggettiva, ma è, insieme, scoperta e accoglienza di un *segno oggettivo diffuso*, anche se in modo non uniforme, nell'esperienza. Non solo altri prima di noi hanno organizzato la realtà dandole un senso, ma la stessa realtà evoca un «senso ultimo» che è nascosto nei vari «sensi penultimi» costruiti dall'uomo. Fare animazione è aiutare il senso-già-dato a livello ultimo e penultimo.

■ *Quarta tappa*: condurre a scoprire che «*dare senso*» è una attività soggettiva completa in cui si incrociano il «conferire il senso» e lo «scoprire il senso» a livello individuale e a livello collettivo: — *a livello individuale*: il soggetto è chiamato a conferire-scoprire il senso dandoriconoscendo rilievo ad alcuni eventi piuttosto che ad altri; il soggetto è chiamato a costituirsi spazi e tempi personali in cui il «senso» è più immediato, intenso, chiaro, evocativo;

— *a livello collettivo*: visto che l'identità del soggetto è data dall'essere-in-relazione nello spazio-tempo, il soggetto e il gruppo umano di cui fa parte è chiamato a conferire-riconoscere senso ad alcuni eventi piuttosto che ad altri, in quanto in loro emerge con maggior intensità e forza evocativa il senso complessivo della vita.

In questa direzione sono da comprendere i miti, i simboli, i riti, le feste di un popolo.

■ *Quinta tappa*: rendere consapevoli che lo spazio-tempo organizzato del singolo è in qualche modo diverso da quello degli altri. Questo comporta:

— *a livello personale*: maturare la consapevolezza della propria originalità come modo irripetibi-

le di organizzare gli eventi quotidiani;

— a livello sociale: maturare l'empatia, il dialogo, il pluralismo, la disponibilità ad arricchirsi delle diverse modalità di senso che soggetti e gruppi umani elaborano;

— a livello educativo: apprendere ad accogliere, valorizzare il modo originale secondo cui ogni giovane organizza lo spazio-tempo ed abilitare a creare relazioni nel rispetto delle varie modalità organizzative personali, di gruppo, culturali.

Strumenti

Esercizi che permettono di cogliere la propria corporeità, il proprio tempo (ritmo), la relazione con lo spazio non possono essere di tipo razionale o verbale, ma di vissuto corporeo, come esercizi di rilassamento, di ricerca dello spazio, di ascolto del ritmo cardiaco, di evocazione.

Un buon animatore deve imbarcarsi in questa ricerca. Suggesta-

mo, per averne un'idea più precisa, il testo: G. Moroni, *Educazione corporea. 1. Vissuto corporeo*. Ed. Scuola Viva, Milano 1982.

Per aiutare la percezione dell'importanza del passato, del ricordo, della « memoria » si può fare come segue.

■ Il mio ricordo:

— con un fotolinguaggio, seguendo il mandato « alcuni ricordi della mia vita », mettere in sequenza alcuni fatti che hanno segnato la propria vita e narrarne la storia;

— con i vari ricordi suscitati costruire una unica storia di un'ipotetica persona, incollando le foto su un cartellone;

— tutti assieme si analizza la storia guardando: i fatti, i gesti compiuti, gli atteggiamenti, i significati e le conseguenze nell'oggi di quanto narrato;

— con una breve comunicazione, che si può maturare da quanto sviluppato nel testo di M. Pollo, esplicitare ciò che non si è riu-

sciti ad ottenere col lavoro di gruppo, cioè far capire l'importanza dei ricordi per la vita di ciascuno.

■ Si divide il gruppo in due sottogruppi. Il primo osserva una sequenza di foto o di disegni che esprimono fatti importanti della vita di un giovane (almeno 6 o 7). Si spiegano questi fatti e continua la storia o a parole, o con foto o disegni.

L'altro gruppo, contemporaneamente, inventa la storia di un giovane conoscendo solo l'ultimo fotogramma (cioè non può sapere il passato) della sequenza preparata per il primo gruppo. Alla fine si confrontano le storie, soprattutto per sottolineare le difficoltà del secondo gruppo rispetto al primo.

■ A questo punto si può ascoltare e cantare la canzone *Radici* di F. Guccini per ricalcare il discorso del proprio spazio-tempo. Può essere utile, dello stesso Guccini, la canzone *Incontro*.



I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione
nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio
« dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale e la difficile identità
dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative
nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti,
impegno e servizio



IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

Il Q6, in continuità con il Q5, si propone di approfondire, a proposito di animazione culturale dei giovani:

- l'obiettivo generale e le sue specificazioni e mete intermedie;
- le grandi linee strategiche che ne derivano;

- una prima veloce introduzione al *metodo*, collegandosi ai quaderni della quarta serie «*Strumenti dell'animazione*».

Scegliendo tra i tanti temi del quaderno, il canovaccio offre degli spunti operativi su alcuni «passaggi» delicati.

VERSO L'OBIETTIVO GENERALE DELL'ANIMAZIONE

Il quaderno presenta l'obiettivo generale dell'animazione con una espressione molto concisa (cf p. 00). Accostarsi in modo corretto a questo obiettivo richiede una serie di tappe che ora proviamo ad individuare.

Tappe verso l'obiettivo generale

1. Una *prima tappa* è la *sensibilizzazione all'obiettivo generale*. In altre parole: cosa, in modo sintetico, ci si propone quando si fa animazione con i giovani?

2. Una *seconda tappa* è la riflessione sul *modello* messo in atto nel descrivere l'obiettivo. Si può sollevare il problema offrendo una griglia in cui emergono i tre «modelli» usuali in questa ricer-

ca: il modello deduttivo, il modello induttivo, il modello circolare (cf Q7).

3. Una *terza tappa* può consistere nel far emergere che al centro dell'animazione sta il *giovane alla ricerca della identità personale*.

4. Una *quarta tappa* può essere attenta ad esplicitare il *problema del senso*.

Della identità personale si può parlare in più modi, o meglio, a più livelli: a livello psicologico, a livello sociologico, a livello culturale, a livello esistenziale.

A quale livello si intende collocare l'animazione culturale?

La proposta di M. Pollo intende assumere i vari livelli, ponendosi però, fin dalla descrizione dell'obiettivo, dal punto di osservazione del «senso» della vita quotidiana.

5. Una *quinta ed ultima tappa* è la *presentazione dell'obiettivo generale* e delle sue tre specificazioni come sono offerte da M. Pollo.

Si può osservare, riassumendo quanto detto:

- l'obiettivo è stato elaborato con un modello circolare (da una parte l'antropologia dell'animazione e dall'altra la crisi di identità dei giovani);

- si colloca al livello del senso, ma include globalmente anche gli altri livelli;

- pone il senso come realtà da accogliere (e prima ancora da «scoprire» come un tesoro in un campo) e come realtà da far crescere, sviluppare attraverso la propria vita;

- l'animazione si propone di stabilire una intensa «comunica-

zione» tra individuo-società e cultura-trascendenza.

Strumenti per le varie tappe

1. Per le prime tre tappe ci si può dividere a gruppi e, dato un tempo breve (dieci minuti circa), arrischiarsi nello stendere un obiettivo generale per l'animazione culturale dei giovani degli anni '80.

Le varie descrizioni possono essere riportate su uno o più cartelloni per un confronto.

Siamo alla seconda tappa. Il compito del confronto è far emergere il «modello» utilizzato nell'elaborazione dell'obiettivo.

In altre parole: *come* è stato elaborato l'obiettivo? Con un modello deduttivo? Con un modello induttivo? Con un modello ermeneutico-circolare?

Per passare alla terza tappa si può porre l'attenzione sul fatto che procedendo secondo il modello circolare oggi l'animazione deve fare i conti con tre costatazioni:

- essere giovani è essere alla ricerca di una identità personale;
- la ricerca è resa «difficile» dalla attuale situazione socioculturale;
- l'educazione oggi deve porre al centro del suo servizio la formazione dell'identità personale.

2. Per la quarta tappa, che si propone di abilitare a parlare con correttezza del *problema del senso*, si può procedere come segue.

□ Si può iniziare con:

- un *foliolinguaggio* con il mandato: «a quali di queste foto ti rimanda il vocabolo "senso"?»;

- oppure: *associazioni libere* con il mandato: «senso è...».

□ Si passa alla costruzione di *dieci espressioni o frasi* in cui ricorra il vocabolo «senso». L'animatore può scriverne qualcosa su un cartellone e poi invitare a continuare.

Alcuni esempi:

— «che senso ha lottare per un ideale, sacrificarsi per una causa?»;

— «quello che stai facendo non ha senso»;

— «che senso ha vivere in città?»;

— «studiare in questa società non ha senso»;

— «se sei solo come un cane che senso ha la vita?».

Una volta raccolte una decina di espressioni ci si chiede: qual è il «contenuto» del vocabolo «senso»? Ed ancora: quali le condizioni per cui qualcosa abbia «senso»?

□ Ora la ricerca può essere portata sui *livelli di senso che il soggetto sperimenta in sé*.

Si possono utilizzare i *ricordi personali* («Ricordate qualche fatto, occasione, situazione, incontro in cui avete sperimentato che aveva «senso»? Perché?) per individuare:

— i diversi livelli di senso (benessere fisico, godimento psicologico, integrazione sociale e cosmica, pienezza esistenziale...);

— il senso come qualcosa che viene «accolto», perché gratuitamente dato, e come qualcosa che

nasce da ciò che si costruisce (con la fatica, studio, lavoro, amore...).

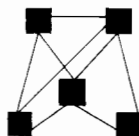
Si può concludere verificando insieme l'affermazione: «vivere è accogliere e dare senso alla vita».

— Si può ora passare a parlare dell'*avventura di senso che pervade l'umanità*.

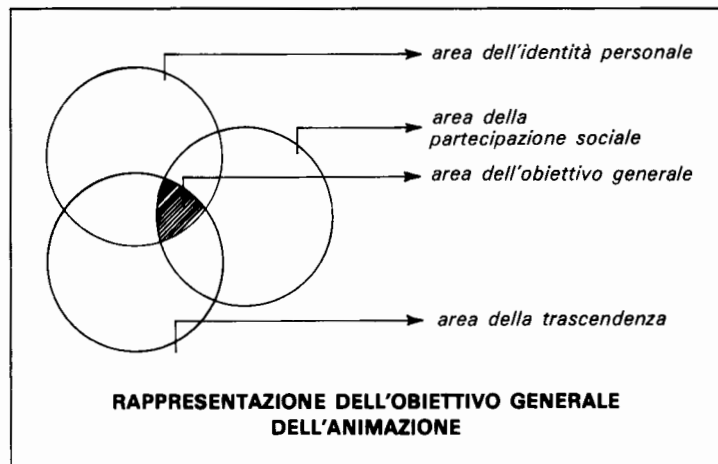
3. Per la quinta tappa (presentazione dell'obiettivo dell'animazione secondo M. Pollo) si può procedere con una relazione utilizzando il disegno dei tre cerchi riportato in questa pagina.

IDENTITÀ NEL GIOCO TRA VISSUTO PERSONALE E CULTURA

Una riflessione organica su questi temi (cf pp. 9-15) può essere sviluppata con l'aiuto di un disegno, da fare man mano che si procede nella relazione nel paragrafo 6.



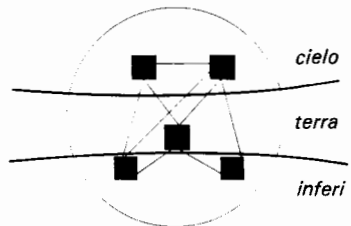
■ L'identità personale è data da:



— il fluire di esperienze (i quadratini);

— il collegamento delle esperienze (le frecce);

— fino a delineare un'unità (il cerchio tratteggiato).



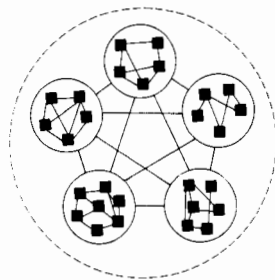
■ Il collegamento delle esperienze verso la individuazione è un processo che avviene a livelli diversi di profondità «dentro» il soggetto:

— il livello del cielo o della fede e dei valori (parte superiore);

— il livello della terra o della coscienza e della ragione (parte centrale);

— il livello degli inferi o dell'inconscio e del desiderio (parte inferiore).

Una osservazione: la coscienza (parte centrale) è il luogo in cui devono confluire sia il «cielo» che gli «inferi»: senza questa riunificazione dei livelli nella coscienza non esiste individuazione.

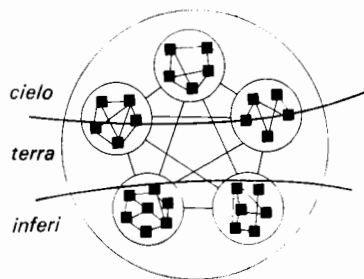


■ La maturazione dell'individuo non è data solo dalla capacità di «vivere dentro di sé», ma anche di collocarsi nella vita culturale e sociale dove si può osservare:

— la pluralità dei soggetti con una loro vita personale;

— la stabilità di «relazioni» tra di loro (le frecce);

— il processo di individuazione avviene dunque dentro la cultura che è unità (= una cultura) e diversità (= più esperienze).



■ La cultura non è la somma degli individui, ma ha una sua vita, quasi fosse un organismo vivente, dove si può osservare:

— una «memoria culturale» che regola la vita dentro la cultura, conservando e cambiando abitudini, tradizioni, modi di vivere, concezioni della vita...

— un cielo o fede collettiva, una terra o coscienza collettiva, gli inferi o un inconscio collettivo;

— anche per la cultura la «coscienza» è il luogo dove convergono la fede e l'inconscio collettivo;

— a fianco di una cultura ce ne sono altre (non rappresentate nel disegno) con le quali essa stabilisce

ulteriori rapporti di comunicazione.

■ Alcune conclusioni circa il processo di individuazione:

□ l'identità del soggetto ha una vita personale e una vita collettiva: ci si individualizza quando si riconosce tutto questo e si vive, di conseguenza, non considerandosi né slegato dalla cultura, né una sua appendice;

□ l'identità presuppone di saper vivere cielo-terra-inferi, a livello personale e collettivo;

□ l'identità non è mai raggiunta ma è vivente, dinamica, da perseguire continuamente per «esprimere» nuova vita.

Che ha a che fare questo con l'animazione?

Si possono evidenziare alcune osservazioni a proposito della *formazione dell'identità*:

— l'animazione è a servizio dell'identità delle persone per svilupparla nella globalità (cielo-terra-inferi) a livello personale e culturale;

— l'animazione si occupa non solo della vita delle persone (ad es. i giovani) ma anche di quella della cultura nel suo insieme;

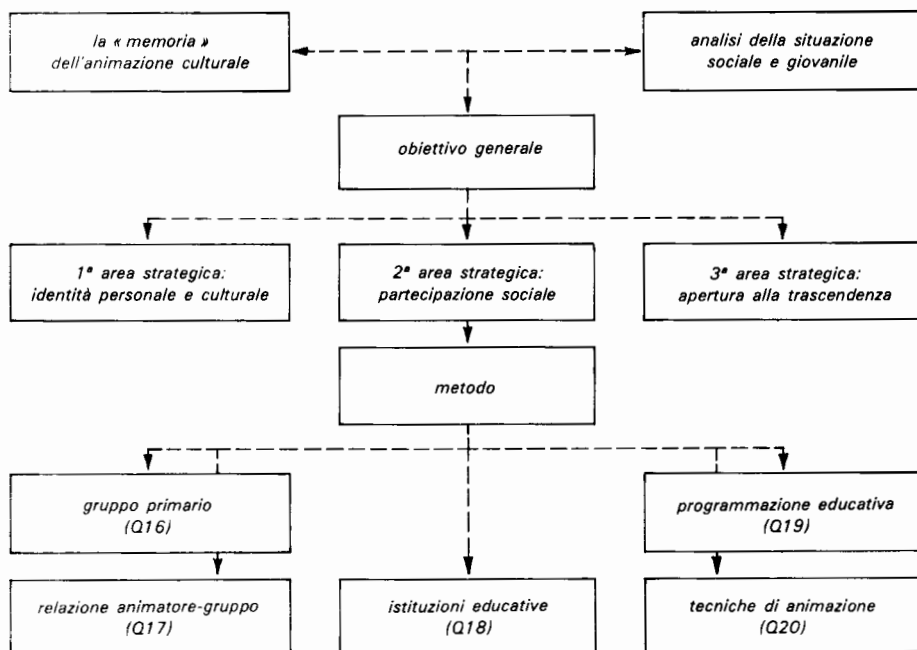
— l'animazione non è più riducibile a «fare attività» (gioco, teatro, gruppo...), ma pretende di essere un modello educativo dell'identità che partendo dal fluire delle esperienze si apre ad una «presa di coscienza» della realtà personale e culturale;

— se l'animazione non è «attivismo», non è neppure intellettualismo, perché il processo di formazione dell'identità non scatta se non a partire dal «fluire» concreto delle esperienze.

LINGUAGGIO LOGICO-RAZIONALE E LINGUAGGIO SIMBOLICO-EVOCATIVO

Per un primo approccio ad un tema difficile come quello del linguaggio logico-razionale e linguaggio simbolico-evocativo si

QUADRO SINTETICO DELL'ANIMAZIONE CULTURALE



possono utilizzare alcuni giochi. Ne indichiamo due molto semplici; alcuni possono essere facilmente inventati.

■ Un primo gioco può consistere nel mimare una scenetta a cui partecipano tre personaggi tipo: uno scienziato, un poeta ed un fraticello. Tutti e tre devono mimare la scenetta di chi è seduto ad un tavolo, sente fame, va a cercarsi una mela e... la mangia. Mentre mimano la scena, uno dopo l'altro, essi devono parlare, utilizzando il linguaggio tipico dello scienziato/medico (linguaggio logico-razionale della medicina), del poeta (linguaggio simbolico-evocativo) e del fraticello (linguaggio simbolico-religioso del credente e delle sue immagini bibliche).

I presenti prendono nota di ciò che ogni personaggio dice ed al termine si caratterizzano i tre linguaggi, dapprima opponendoli per far osservare che colgono li-

velli diversi della realtà e poi integrandoli per sottolineare l'unità del reale al di là delle sue letture. (Se si vuole complicare il gioco... si può far intervenire anche una capra che mangia la mela e non può dire niente perché... non possiede un linguaggio. Non è animal symbolicum!).

■ Altri giochi dello stesso tipo possono essere realizzati in gruppo. Si può, ad esempio, dividere il gruppo in tre sottogruppi (linguaggio logico-razionale, linguaggio simbolico-evocativo, linguaggio religioso) e proiettare una diapositiva con il sole che sorge o che tramonta, oppure con una mamma che allatta il suo bimbo, con un padre che cammina tenendo per mano il suo bambino...

Dopo aver osservato per un certo tempo la diapositiva, ogni gruppo ha cinque minuti di tempo per raccogliere la sua lettura della diapositiva. Si confrontano le di-

verse letture fino ad evidenziare la proprietà dei vari linguaggi.

PER UNA SINTESI SULL'ANIMAZIONE CULTURALE

Il lavoro conclusivo sul Q5 e sul Q6 non può essere che di sintesi, per ritracciare il filo sotterraneo che collega le pagine.

Proponiamo uno schema che riprende i principali paragrafi dei due quaderni, per organizzarli secondo le indicazioni della teoria curricolare applicata alla programmazione.

Lo schema riportato a pagina 31 e le sue caselle indicano le tappe ed il modo di lavorare. Si tratta di riempire progressivamente, rifacendosi ai due quaderni, le varie caselle attraverso brevi lavori di gruppo, magari con l'aiuto di tecniche come il *Philips 6x6* o simili.



I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatori
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatori

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5 6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione
nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio
« dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale e la difficile identità
dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative
nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti,
impegno e servizio

entro nel linguaggio nuovo del calcolatore.

Quando mi hanno regalato questa macchina, si sono verificate due cose: ho uno strumento prezioso e sono stato costretto a modificare il mio sistema di pensiero, per poterlo utilizzare. Senza questa modifica, lo utilizzerei così parzialmente da vanificarlo. La stessa cosa avviene quando si introduce l'animazione nei processi dell'educazione alla fede.

In un primo tempo, superate le iniziali resistenze, ci si accorge di possedere uno strumento privilegiato per risolvere quella funzione educativa che caratterizza anche l'educazione alla fede. Viene quasi da dire: finalmente quello che cercavamo. Attraverso l'animazione facciamo bene il nostro compito di educatori della fede. Immediatamente ci accorgiamo però di poter usare bene questo strumento (l'animazione) solo se «cambiamo logica»: se ripensiamo a fondo il modo di fare pastorale per fare una pastorale in stile di animazione. L'animazione infatti non è solo uno strumento, ma è un modello globale di relazione educativa e comunicativa.

BIBLIOGRAFIA

- Alberich E., *Catechesi e prassi ecclesiale*, LDC, Leumann 1982.
Metz J.B., *Al di là della religione borghese. Discorsi sul futuro del cristianesimo*, Queriniana, Brescia 1981.
Piveteau D., *Aprire i giovani alla fede*, LDC, Leumann 1979.
Rahner K., *Teologia dall'esperienza dello Spirito*, Paoline, Roma 1978.
Id., *Dio e Rivelazione*, Paoline, Roma 1981.
Id., *Sollecitudine per la Chiesa*, Paoline, Roma 1982.
Rahner K. - Weger K.H., *Problemi di fede della nuova generazione*, Queriniana, Brescia 1982.
Schillebeeckx E., *La questione cristologica: un bilancio*, Queriniana, Brescia 1980.
Tonelli R., *Pastorale giovanile. Dire la fede in Gesù Cristo nella vita quotidiana*, LAS, Roma 1982.,
Wacker B., *Teologia narrativa*, Queriniana, Brescia 1981.

L'animazione è, insomma, come il personal computer, uno strumento che posso usare pienamente solo se entro nella sua logica.

Le lunghe pagine di questo quaderno sono state tutte spese per motivare che è corretto usare questo strumento (cf paragrafo 3) e che è egualmente corretto «cambiare logica» nella pastora-

le per usarlo bene (cf. paragrafo 4).

Per essere ancora più concreto posso anche *elenicare* alcune delle esigenze che investono l'educazione alla fede, quando si prende sul serio l'animazione. Per stare ancora nell'esempio: la logica nuova da assumere per entrare nel linguaggio del calcolatore che voglio usare pienamente.



Franco Floris - Domenico Sigalini

IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

Gli obiettivi del quaderno sono riconducibili essenzialmente a tre:

- chiarire «se» e «come» la pedagogia elaborata dalle scienze umane ha a che fare con la educazione alla fede, oppure se sono due edifici diversi e separati;
- ripensare l'educazione dei giovani alla fede alla luce degli orientamenti di quel modello educativo originale che è l'ani-

mazione culturale;

- quali conclusioni operative ricavare per il proprio ambiente pastorale.

COSA C'ENTRA L'ANIMAZIONE CON L'EDUCAZIONE ALLA FEDE?

Veniamo al primo obiettivo. Raggiungere questo obiettivo

comporta un cammino nel quale possono essere individuate le seguenti «tappe».

Quattro tappe verso l'obiettivo

1. La prima tappa è *rendere consapevoli del problema e delle sue implicanze*.

Come farlo emergere, in modo da motivare la ricerca stessa nei

presenti? Può essere utile partire dal concreto ripensando i quattro « modelli negativi » che si riscontrano nella pratica offerti dall'autore (cf pag.).

Una volta individuati i modelli, applicandoli concretamente all'attività del gruppo, centro giovanile, scuola..., si può riproporre il problema. Dovrebbero emergere due interrogativi:

□ l'educazione umana del giovane è solo una fase preparatoria all'educazione cristiana?

□ nell'educazione alla fede si possono utilizzare le « scienze dell'educazione, oppure si deve ricorrere ad altre fonti di orientamenti educativi?

2. La seconda tappa è, senza dare per scontata alcuna risposta, portare l'attenzione sul fatto che al problema, anche a livello teorico, *esistono almeno tre soluzioni*:

□ la prospettiva incarnazionistica e la sua ottica « sacramentale »;

□ la prospettiva dialettica e la sua ottica di « distinzione »;

□ la prospettiva tradizionale e la sua ottica di « dipendenza ».

Dove allora rintracciare qualcosa che permetta di orientarsi?



3. Siamo così al momento cruciale, fondamentale, della terza tappa: *una meditazione sull'evento dell'Incarnazione*.

□ Da questa meditazione emerge anzitutto che ciò che è autenticamente umano è di fatto « sacramento » di incontro con Dio (quindi anche ogni impegno di animazione).

□ Ma dalla « meditazione » emerge, in particolare, che l'educazione alla fede coinvolge un vero processo educativo, nel senso che l'educazione alla fede deve utilizzare le indicazioni della ricerca umana in campo educativo.

4. La quarta tappa si pone la domanda: *l'animazione*, in quanto originale stile/modello educativo, *ha i requisiti sufficienti e necessari per essere « utilizzata » nell'educazione alla fede?*

Se sì, « come » stabilire un dialogo tra evangelizzazione e animazione? Siamo alle soglie del secondo obiettivo.

Strumenti

Esistenza del problema

Evidenziare lo stato d'animo di un animatore che si è imbarcato nel discorso dell'animazione e che, a questo punto, trova l'impatto col problema della educazione alla fede.

Esaminare il seguente elenco di affermazioni o di problemi per vedere quale può essere la soluzione.

— Bella l'impostazione dell'animazione culturale... ma io adesso devo entrare in classe e fare catechismo!

— Quando io mi spendo per far essere un giovane, liberarlo, renderlo protagonista, non sempre emerge un bisogno di Dio. È ancora animazione proporgli i « contenuti » della fede o è un tradimento dell'animazione?

— L'animazione « centra » sulla persona, la fede « centra » su Cristo. Bisogna che qualcuno venga « scenterato »!

— Animazione è tenere assieme

con gioia gli adolescenti; pregare e credere è un'altra cosa!

— Educazione, inculturazione, socializzazione stanno bene insieme senza la fede. Se animare è porsi a quel « crocevia » (cf Q5), che cosa c'entra la fede?

A queste frasi se ne possono aggiungere altre, che spesso sono nate da discussione su questi temi.

Se sono molte si fa un ciclostilo che viene messo a disposizione. Quindi si accostano queste frasi alle soluzioni negative presentate a pag. (modello funzionalista, dualista, soprannaturalista, riduzionista...) per concludere con un elenco di esigenze che ciascuno sente irrinunciabili sia per la fede, sia per l'animazione.

Diverse soluzioni al problema

■ Scrivere su un cartellone, in maniera disordinata, le seguenti parole: sport, preghiera, animatore, catechista, attività, amicizia, esperienza forte, impegno sociale (e altre che indicano ciò che si fa in gruppo). Di ciascuna dire a che « serve » e come viene utilizzata dentro le quattro « soluzioni negative » ora accennate (dualista, soprannaturalista, riduzionista, funzionalista). La discussione può essere orientata dal « mandato »: « A che cosa serve... (la preghiera) nel modello... (funzionalista)? ».

■ Confrontare quanto emerso con la prospettiva incarnazionistica dell'articolo (cf pagg. -). Per affrontare con profitto la « finestra » sull'evangelizzazione (cf pag.), fare un esercizio di associazioni libere su « evangelizzazione ». Scrivere le associazioni emerse e applicarvi il gioco della affermazione-negazione (cf Q1, pag. 31). Infine leggere e discutere sul contenuto di EN 20-23.

■ Un altro esercizio, dopo il precedente approfondimento teorico, ci riporta alla vita concreta per vedervi già utilizzato, anche senza accorgersi, un preciso modello educativo.

TRE MODELLI DI EDUCAZIONE ALLA FEDE

Preoccupazioni	Modello tradizionale	Modello dialettico	Modello ermeneutico (incarnazionista)
<i>A che cosa si dà più importanza per far crescere la fede?</i>			
<i>Quale spazio viene dato alla educazione umana?</i>			
<i>Come viene letta la bibbia?</i>			
<i>Come vengono presentati i sacramenti?</i>			
<i>Come viene esercitata l'autorità?</i>			

Descrivere sommariamente la vita di qualche gruppo di cui si è fatto parte o di qualche gruppo di associazione o movimento (ad es.: AC, AGESCI, Gioventù Aclista, CL, Gruppi Neocatecumenali...) per tentare di cogliere la concezione di educazione, di persona, di fede, di esperienza che li orienta.

Domande utili potrebbero essere:
— quale rapporto con la realtà?
— quali momenti educativi fondamentali e con quale scopo?
— come, e a che punto, viene interrogata la vita delle persone?
— quale rapporto tra cultura e fede?
— che «tipo» di uomo viene esaltato?

Il lavoro può essere svolto in maniera induttiva dopo una drammatizzazione in cui si rappresenta qualche caratteristica di questi gruppi, o in una discussione o in una attività.

(Fare attenzione a non mettere in ridicolo chi non la pensa come noi, ma semplicemente far risaltare le differenze o le convergenze. La valutazione del modello può essere fatta solo quando lo si conosce a fondo).

Le tre prospettive di fondo

A questo punto si deve essere in grado di orientarsi tra «modelli» diversi di educazione alla fede. Si può utilizzare lo schema riportato in questa pagina.

L'EDUCAZIONE ALLA FEDE A PARTIRE DALL'ANIMAZIONE

Veniamo al secondo obiettivo: «Ripensare l'educazione alla fede a partire dalle indicazioni dell'animazione culturale».

Fasi e tappe

Il raggiungimento di questo obiettivo include due fasi distinte:

□ *prima fase*: come, attraverso cioè quale procedura, far dialogare evangelizzazione ed animazione?

□ *seconda fase*: una volta stabilito il «come» del dialogo, concretamente in quali «campi/ambiti» si deve oggi sviluppare il dialogo?

1. Cominciamo dalla prima fase dedicata al «metodo ermeneutico», o, se si vuole, al cosiddetto *circolo ermeneutico*.

Si possono indicare alcune tappe metodologiche.

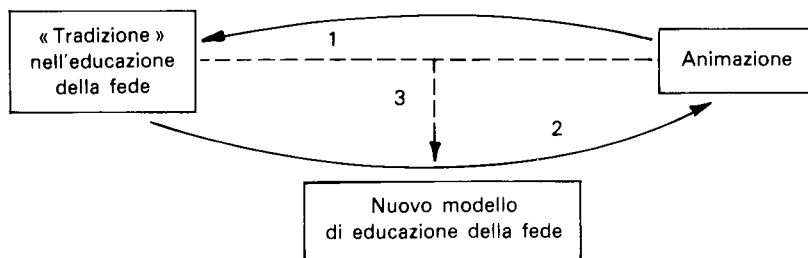
□ *Prima tappa*: partendo da esempi concreti, evidenziare come quel che si fa nella pastorale giovanile implica un certo modo di pensare l'uomo e la sua educazione che da qualcuno viene fatto derivare indebitamente dalla fede (dal Vangelo o dalla tradizione cristiana).

□ *Seconda tappa*: sottolineare come l'ermeneutica propone un procedimento attraverso il quale «separare» dentro l'azione pastorale ciò che è «indisponibile della fede» (= qualcosa da accogliere come «dato», sul quale non si possono fare adattamenti a piacere) da ciò che è «transitorio e riformabile».

□ *Terza tappa*: seguendo le indicazioni dell'ermeneutica «incarnare» alcuni assunti della animazione in una proposta di educazione alla fede, sottolineando insieme le «attenzioni» che l'educazione alla fede comporta.

Tutto questo processo può essere

IL CIRCOLO ERMENEUTICO TRA ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE



1. Dalla animazione
all'educazione
della fede



Con l'aiuto dell'animazione, della sua antropologia e dei suoi obiettivi educativi, si può «separare» nella attuale azione pastorale ciò che è «indisponibile» da ciò che è frutto di modelli antropologici ed educativi tramontati.

2. Dalla educazione
della fede
alla animazione



A partire dall'esperienza di fede: cosa ha da dire sul modello di uomo e di educazione globale verso cui deve tendere? Si intravede un doppio contributo: al momento in cui si analizzano le domande giovanili; al momento in cui si riformulano gli obiettivi del processo educativo.

3. Un nuovo modello
di educazione
della fede



Quali, a questo punto, le caratteristiche di un modello di educazione alla fede ispirato all'animazione? E quali le caratteristiche del modello di uomo a cui ispirarsi nella azione educativa?

riassunto in un disegno simile a quello riportato in questa pagina.

2. Veniamo alla seconda fase.

Essa consiste essenzialmente in alcune *esemplificazioni* su cui lavorare seguendo le indicazioni del «metodo circolare».

Le vediamo in ordine, seguendo l'indice del quaderno.

■ Il primo e fondamentale «scambio» tra animazione ed educazione alla fede avviene a livello dell'*orizzonte* entro cui muoversi: *la scommessa sull'uomo* (cf pag. 16). Può l'evangelizzazione assumere questa istanza suprema dell'animazione e comprendere se stessa dentro tale istanza? E cosa comporta tale assunzione per l'educazione dei giovani alla fede?

■ Il secondo scambio riguarda il modo di concepire la «*relazione educativo/pastorale*» dentro la evangelizzazione dei giovani. Co-

me esercitare l'«autorità» nell'educazione alla fede? (cf pag. 19).

■ Il terzo scambio è a proposito dei «*contenuti*» (cf pag. 20).

□ L'animazione culturale insiste sul fatto che mentre da una parte i giovani devono fare propria la cultura del loro ambiente, dall'altra sono chiamati a «inventare nuove rappresentazioni».

È possibile applicare questo procedimento alla pastorale giovanile? I contenuti che la fede propone non sono forse dati una volta per sempre e quindi solo da assimilare?

Come si può parlare di «nuove rappresentazioni» della fede?

□ L'animazione culturale distingue tra il linguaggio dei *segni* e il linguaggio dei *simboli* (cf Q5 e Q6).

Qual è, a questo punto, il linguaggio attraverso cui comunicare la fede: il linguaggio informativo/oggettivo dei segni scientifici?

o il linguaggio evocativo/narrativo dei simboli? oppure entrambi?

■ Il quarto esempio/scambio è a livello dell'*identikit* o del *modello di cristiano* a cui deve tendere una evangelizzazione ispirata all'animazione (cf pag. 24). Siamo dunque al livello della riformulazione generale dell'*obiettivo* dell'educazione alla fede.

Strumenti

■ Riprendere quanto scritto nella «finestra» sull'ermeneutica (pp. 16-17) evidenziando la novità della sequenza circolare sulle sequenze deduttive o riduttive. Si può arrivare a questo scopo con un disegno di gruppo dal titolo: «vita e fede», in cui ciascuno con un simbolo esprime la sua sintesi tra fede e vita. Quindi si discute e si verifica la maggiore o minore circolarità.

Lo stesso può essere ottenuto con un fotolinguaggio. Si sceglie la fotografia che rappresenta di più il rapporto fede-vita come lo «trasmetto» nel mio gruppo. La si fa leggere agli altri e dopo si discute.

■ Vedere brevemente come nella storia umana e nella storia della comunità cristiana è stato indispensabile un mutuo «interrogarsi» di dato di fede e vita concreta. Indichiamo alcuni «temi».

La sessualità

Come si è passati dalla concezione quasi esclusiva della procreazione a quella della mutua relazione di dono e di crescita?

È stato un calare oggettivo dei dati di fede nella esperienza? un venir meno del cristiano ai suoi principi? oppure né l'uno né l'altro, ma un «circolo ermeneutico»?

La concezione di Chiesa

Come si è passati dalla Chiesa-società alla Chiesa-popolo di Dio?

È stata una infedeltà allo Spirito e alla Parola di Dio per seguire la moda democratica? Che ruolo hanno avuto i discorsi dei «segni dei tempi»? Come si è coniugata fedeltà a Dio e fedeltà all'uomo?

Altri esempi, che possono essere discussi per capire meglio il problema, sono il rapporto fedepolitica, la figura del prete o le «immagini» di Gesù Cristo lungo i secoli... o altre realtà che mettono in evidenza la appassionata crescita del cristiano nella fedeltà a Dio e all'uomo, pur con oscillazioni talora devianti.

■ Approfondire a gruppi le riflessioni sulle «scommesse» nell'articolo di R. Tonelli e affrontare in una tavola rotonda il problema dei «contenuti oggettivi» (cf pag. 20ss).

Riprendere lo schema dell'articolo di M. Pollo (cf Q5; pagg. 4-5 e confrontare il paragrafo 4 (pagg.

«INDICATORI» PER UNA VERIFICA SUI MODELLI DI PASTORALE GIOVANILE

1. Obiettivi pastorali

- quale «fede»: contenuti privilegiati e loro organizzazione;
- quale «realizzazione di sé»: quale uomo e per quale società si intende costruire (a livello di identità personale e di rapporto collettivo);
- qual è la funzione della fede nel quadro dei valori generali della persona;
- quali obiettivi intermedi sono evidenziati in ordine al raggiungimento dell'obiettivo globale.

2. Giudizio sull'oggi

- valutazione della «cultura» del tempo in cui si vive;
- valori e disvalori a cui si fa più attenzione.

3. Orientamento metodologico e prassi educativa

- processo-itinerario metodologico: impianto metodologico, canali formativi per la circolazione dei valori, cicli e tappe educative;
- quale «relazione educativa»;
- rapporto tra «educazione» e «educazione alla fede».

4. Rapporto chiesa-mondo: quale chiesa?

- quale immagine di chiesa percorre il modello;
- rapporto chiesa-mondo: per quale salvezza si opera, quale rapporto con il mondo si privilegia nel modello pastorale, qual è la specificità del cristiano in rapporto all'umano;
- i momenti tipici dell'esistenza cristiana (ascolto della parola - celebrazioni - esperienza di comunione ecclesiale) come sono valutati, come sono organizzati in «spiritualità», qual è la loro funzione in rapporto alla presenza-impegno storico;
- dimensione missionaria;
- livello di appartenenza ecclesiale e rapporto con la chiesa-istituzione.

5. Prassi associativa

- ruolo affidato all'esperienza di gruppo in ordine alla maturazione personale e in ordine all'esperienza ecclesiale;
- quale modello di «transazione» viene ipotizzato tra il gruppo, le persone che lo compongono, il sistema sociale (chiesa istituzionale, società...);
- il problema dello «sbocco»: quale futuro per il gruppo (elaborazione di uno stile personale di vita - verso comunità alternative - verso semplici gruppi di riferimento...).

6. Orizzonte culturale

- quadro di riferimento antropologico fondamentale (definizione dell'uomo-in sé, del suo rapporto con la realtà, concezione della verità);
- valutazione globale del contesto socio-culturale in cui il modello è presente e per cui agisce.

(cf R. Tonelli, *Pastorale giovanile, o.c.*, pagg. 60-66).

20-27) con le «scommesse» di questo quaderno.

RIPENSARE CONCRETAMENTE LA PASTORALE GIOVANILE

Veniamo al terzo obiettivo: *come ripensare la pastorale giovanile*, nel proprio ambiente educativo tenendo conto delle stimolazioni del quaderno, in particolare delle «aree di riflessione» studiate nel secondo obiettivo?

Indichiamo due fasi di lavoro:

— la scelta preferenziale di una delle tre prospettive di evangelizzazione (incarnazionista, dialettica,

tradizionale) per evitare l'ecclettismo di chi usa «materiali» provenienti dalle tre prospettive, mutandoli in modo tale che si crea solo confusione;

— l'approfondimento della prospettiva incarnazionista, ripensata in modo «circolare» con l'animazione culturale, come «modello educativo» entro cui «ridire la fede con i giovani della vita quotidiana».

Strumenti

■ A questo punto lo studio dev'essere applicato alla propria situazione. Animare educando alla fede esige di costruire un modello di pastorale giovanile.

Le domande riportate nella «finestra» a pag. 31 possono aiutare

a definire quale modello di pastorale seguiamo e quali correzioni di tiro è opportuno fare.

■ Se questo lavoro è troppo arduo, dopo aver letto l'ultima parte dell'articolo di R. Tonelli (cf paragrafo 5) affrontare in un *Philips* qualcuna di queste domande provocatorie:

☐ Chiudiamo o no l'oratorio per far spazio a gruppi di preghiera, bibbia?

☐ D'ora in poi parliamo di catechisti o di animatori?

☐ Perché non aumentiamo le manifestazioni di massa?

☐ Non è utile un bel corso di teologia?

☐ Basta fare gruppo, facciamo comunità!

☐ Distinguiamo bene tra evangelizzazione e preevangelizzazione?



I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le «scuole animatori»
di gruppi e movimenti giovanili

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5 6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione
nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio
«dentro» la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale e la difficile identità
dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 «Immagini d'uomo» negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative
nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti,
impegno e servizio



5. L'ITINERARIO TRA ANIMAZIONE E SPIRITUALITÀ

Il lettore affezionato dei « quaderni » ha trovato molte cose familiari lungo lo sviluppo dell'itinerario. Tre indicazioni sono state poi riprese esplicitamente: gruppo, spiritualità e animazione. Viene logico chiedersi: quale « filo rosso » lega queste formule? Sono prospettive integrate e coordinate o fioriscono sotto l'urgenza dei problemi e delle speranze di coloro che sanno le difficoltà di un lavoro in ambito di pastorale giovanile? Scorrendo lo sviluppo dell'itinerario, abbiamo tentato di far emergere il coordinamento esistente. Lo riprendiamo a conclusione, per suggerire quasi una chiave di lettura generale.

Il gruppo è il luogo educativo dove si svolgono i processi e prendono corpo gli interventi.

La proposta di una « spiritualità »

per il giovane animatore cristiano ritaglia il punto d'arrivo ottimale del processo e, nello stesso tempo, serve quasi da precomprensione orientativa di tutta la ricerca. Le sue scelte di fondo, infatti, orientano quelle concrete e spicciole che si rincorrono nell'itinerario. Si pensi, per esempio, alla « passione per la vita », come importante per una « spiritualità del quotidiano », alla funzione della comunità ecclesiale e delle sue celebrazioni, alla dimensione di impegno concreto, alla festa, alla « logica del seme ». L'animazione rappresenta la grande intenzione educativa, lo spirito con cui l'operatore assicura la messa in opera dell'itinerario, per raggiungere la meta della « spiritualità ». Si confrontino, ancora per fare qualche esempio, gli obiettivi dell'animazione, le linee

centrali del modello antropologico soggiacente, le sue strategie fondamentali, con le scarse indicazioni contenute nell'itinerario (nei « movimenti » e negli « interventi »): è facile verificare la consonanza e scoprire come le proposte dell'animazione arricchiscono e concretizzano queste dell'itinerario.

L'itinerario è tutto giocato tra animazione e spiritualità.

Suggerisce l'operazionalizzazione di questi modelli e prospetta gli orientamenti metodologici globali.

Per questo i temi affrontati smarginano un poco reciprocamente: unici sono il soggetto-agente e il soggetto-destinatario; unica soprattutto è la passione educativa con cui vogliamo servire la crescita della vita.

Franco Floris - Domenico Sigalini



IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

IL PUNTO DI PARTENZA: QUAL È IL PROBLEMA

Si tratta anzitutto di sollevare, soprattutto con giovani animatori, il problema: *che fare per educare i giovani alla fede?*

Non sempre infatti l'educazione alla fede è un problema per gli animatori, i quali possono scartarlo o delegarlo al sacerdote o alla suora. Indichiamo una pista di lavoro.

1. Si può partire da alcune *storie*

di vita: qualcuna di giovani che non credono più, altre degli stessi giovani animatori che riflettono nel loro cammino di fede.

■ *Intervista a giovani non credenti.*

Anche ai giovani animatori fanno problema quelli che abbandonano il gruppo o il centro giovanile. Ci soffrono e si chiedono il perché. Una riflessione sull'educazione alla fede può cominciare da qui, andando a intervistare quei giovani che « prima » erano credenti ed ora non lo sono più.

A loro si chiede una storia di vita, individuando le fasi evolutive del loro cammino religioso. Perché se ne sono andati? Cosa non trovavano più nel gruppo? Cosa cercavano uscendo e abbandonando il gruppo? Come si sono evoluti i loro rapporti con Dio e i loro rapporti con la chiesa? Dove si sono « scandalizzati »?

■ *Una storia della fede personale.* Contemporaneamente si può chiedere ai giovani animatori di stendere una « storia della propria fede ». Quando hanno deciso di

credere? Che cosa ha influito nella loro scelta? Quali sono le principali fasi della loro evoluzione? Che cosa vuol dire oggi per loro credere in Gesù Cristo? Si sentono parte della chiesa e come esprimono questa appartenenza?

2. Una volta raccolte le due serie di storie di vita le si fa avere a tutti per interpretarle alla luce di una griglia, in cui dovrebbero essere presenti almeno queste « attenzioni »:

— « credere da cristiani »: cosa comporta?

— i fattori che hanno contribuito alla crescita o alla « morte » (se così si può dire) della fede personale;

— le tappe significative nella « morte » o nella maturazione della fede;

— le scelte operative necessarie per garantire ai giovani un cammino di fede.

MA POSSONO I GIOVANI D'OGGI CREDERE?

Questo interrogativo sviluppa un aspetto della « ricerca » del paragrafo precedente.

Obiettivo: problematizzare il fatto che tra esigenza della fede cristiana e situazione giovanile attuale l'« accordo » non è poi così facile.

Vediamo come si può organizzare il lavoro.

1. Ci si divide in due gruppi.

■ Il primo gruppo approfondisce cosa comporta « credere in Gesù Cristo » oggi: quale modo di vivere, quali conoscenze fare proprie, quale appartenenza alla chiesa sviluppare, quali pratiche di vita sono determinanti...

Ovviamente questo gruppo lavora sul « dover essere » del cristiano. Ne verrà fuori un quadro ideale e, entro certi limiti, astratto... Si

dirà, ad esempio, che per credere bisogna far parte della chiesa, partecipare alla messa, accettare il vangelo, amare gli altri...

■ Il secondo gruppo risponde all'interrogativo: « i giovani d'oggi possono credere? ».

A loro si chiedono le « difficoltà » personali che i giovani incontrano nel credere. Il punto di vista, in altre parole, è quello di un giovane che « vorrebbe credere, ma... ». L'attenzione va posta non tanto sui problemi « strutturali », quanto su quelli che emergono dalla cultura giovanile: frammentazione, ricerca di soggettività, primato dell'esperienza, rifiuto di modelli etici prefabbricati...

2. A questo punto dopo che i due gruppi hanno steso su un grande cartellone il loro elaborato, si pone di nuovo la domanda: *possono davvero i giovani d'oggi essere cristiani?*

Dalla discussione emergerà facilmente che un certo tipo di proposta di fede (basata sul dover essere, sul « prendere o lasciare »...) non è « praticabile » dalla maggioranza dei giovani.

Allora che fare? « Arrendersi » non ha senso per chi sente di voler arricchire i giovani con l'esperienza di fede.

D'altra parte non si può « mutilare » la fede... abbassando le sue pretese.

Per evidenziare il problema si può ricorrere a delle immagini.

Ne suggeriamo una: *la casa*:

— se si definisce la fede in astratto e in modo oggettivo... si può pensare all'educazione alla fede come a un castello secolare in cui uno entra e deve cominciare a vivere « adattandosi »;

— se si guarda ai giovani si deve riconoscere non solo che non interessa entrare nel castello, ma neppure mettersi a costruire una casa in proprio. Almeno a prima vista, non interessa costruire una casa e tanto meno costruirla « da cristiani ».

C'è ancora spazio di azione?

È uno degli interrogativi centrali

del quaderno (cf il paragrafo 3.2. del quaderno).

La via di uscita, praticabile ma senza abbassare le attese della fede, sembra essere quella di aiutare i giovani a costruire la *loro* casa, ma in modo che lo « stile » con cui costruirla sia, fin dalle fondamenta, capace di esprimersi come cristiano.

Quando allora un giovane d'oggi nel costruire la sua « casa », la costruisce, anche se implicitamente, da cristiano?

Come trovare, in altre parole, qualcosa che interessi davvero il giovane e sia, allo stesso tempo, fondamentalmente cristiano?

Siamo alla riflessione sull'« obiettivo » dell'educazione alla fede ripensato con questi giovani.

È facile a questo punto proporre e discutere le affermazioni del quaderno e verificarle alla luce dei problemi affrontati ora (nel paragrafo terzo: « La meta ultima dell'itinerario »).

3. Una domanda ulteriore: *una casa in costruzione oppure un seme che diventa pianta?*

È necessario far riflettere su un aspetto del lavoro fin qui svolto.

Se la crescita della fede è come la costruzione di una casa... allora si è credenti solo quando la casa è finita? È facile esemplificare giocando sull'immagine. Ci si può chiedere: l'immagine della casa non va forse abbandonata (superata) perché insufficiente?

Con quale altra immagine può essere sostituita o per lo meno arricchita? Alcuni esempi: un bambino che si fa adulto ma che lungo tutte le fasi è già uomo; la stesura di un libro da parte di uno scrittore; il pittore che abbozza un quadro e che fin dalla prima linea si esprime per intero; un seme che cresce e si fa pianta; un alpinista che si arrampica e che fin dai primi passi « vive » in pieno la sua avventura...

Una volta individuate alcune immagini, le si discute alla luce delle riflessioni utilizzate da Tonelli attorno all'immagine del « seme » che si fa pianta.

ELABORARE UN ITINERARIO DI FEDE

Quali sono, a questo punto, le fasi principali di sviluppo del « seme? » Siamo al discorso dell'*itinerario*, dopo aver rintracciato l'obiettivo generale o meta ultima. Vediamo come procedere.

Si tratta in primo luogo di precisare *cosa si intende per itinerario*, una volta definito il « soggetto in cammino » (il giovane di oggi) e l'obiettivo del cammino.

L'immagine di itinerario sviluppa da sola il discorso delle tappe e della loro successione logica.

Ora si può procedere con un lavoro a gruppi, per elaborare un « itinerario ».

Su una parete si prepara un grande cartellone (3 metri di lunghezza, uno di altezza).

Dopo aver spiegato che attraverso il contributo di tutti si delinea l'*itinerario*, si chiede ad ognuno di provare personalmente (o a piccoli gruppi di tre) a tracciare su un foglio di quaderno quelle che, a suo parere, sono le tappe principali dell'*itinerario*.

Il lavoro dovrà essere svolto seriamente occupando da 30 a 45 minuti. Solo nei primi minuti l'animatore darà spiegazioni, in modo da avviare il lavoro, precisare che devono immaginare un giovane in

cammino e indicargli come in una strada i passi che deve fare per diventare cristiano.

Si consiglia di lavorare con schemi, frecce, riquadri, rifacendo da capo il lavoro se necessario.

Scaduto il tempo di lavoro personale (o dei gruppi di tre) ci si siede davanti al cartellone, in modo che tutti siano in grado di leggere, quel che si scriverà.

Si pongono a disposizione dei penarelli e si invita chi desidera a scrivere sul cartellone le fasi che ha individuato.

Queste le indicazioni di lavoro:

— l'*itinerario* inizia alla sinistra del foglio e termina alla destra (si può tracciare una freccia che attraversa tutto il foglio);

— ci si esprime attraverso « parole chiave » che individuano la tappa o fase;

— chi scrive colloca la sua fase nella parte del cartellone che meglio gli sembra rispettare il luogo che ha nell'*itinerario*;

— ognuno si preoccupa non di riportare il suo schema, ma di arricchire (o correggere, ma senza cancellare niente) lo schema comune che viene a delinearsi nel cartellone; in questo modo si passa dai singoli itinerari a un *itinerario* costruito insieme.

Quando il grande cartellone è ormai ultimato, si chiede quali sono le « fasi » principali in cui si può dividerlo.

Una volta arrivati a dividere in senso verticale il cartellone nelle fasi principali (da due a quattro al massimo; nella proposta del quaderno sono tre: invocazione, incontro con Gesù, vita nuova), si esaminano le fasi una per una per descriverne globalmente il contenuto e per cogliere i movimenti interni.

È da notare che, facilmente, in questo lavoro si confonderanno i « movimenti », gli interventi educativi, le esperienze da fare... È meglio per ora non farci caso, per concentrarsi sulla individuazione delle fasi.

Durante la discussione l'animatore metterà man mano a fuoco alcuni « punti fermi », riprendendoli dal-

l'itinerario del quaderno, con l'intenzione di valorizzare e arricchire il lavoro di gruppo. Il servizio più importante che egli fa al gruppo è aiutarlo a « dare un nome » alle fasi e a cogliere la logica dei vari movimenti e il loro coordinamento.

STUDIO DELL'ITINERARIO DEL « QUADERNO »

Finora si è proceduto con un lavoro dal basso, cioè attraverso la ricerca e il dialogo tra i presenti.

Si può fare un passo avanti e presentare, attraverso « lezione », magari con l'aiuto di cartelloni e schemi, l'*itinerario* del quaderno alle pp. 15-25, limitandosi ai soli « movimenti », senza quindi entrare in merito agli interventi educativi.

L'esposizione dovrà essere sufficientemente ampia, preoccupata di far cogliere le tre grandi fasi e i movimenti al loro interno.

Dopo inizia il lavoro di gruppo; indichiamo due compiti.

1. Il primo è un *confronto sul vocabolario*, per verificare il contenuto di termini come: invocazione, trascendenza, finitudine, soggettività, domanda di senso, apologetica...

Si può chiedere ai presenti di fare in silenzio l'elenco dei termini su un cartellone... Quando l'elenco è ultimato chi vuole può « spiegare » agli altri qualcuno dei termini scritti... Su quelli più controversi può intervenire l'animatore, oppure si può lavorare a piccoli gruppi.

2. Veniamo al secondo compito: *verifica e arricchimento dell'itinerario proposto*.

■ Si distribuiscono ai presenti tre schede, una per « fase », sul modello di quella riportata sotto. Si lavora a gruppi di 10/12 soggetti (a piccoli gruppi risulterebbe un lavoro troppo difficile).



PRIMA AREA: VERSO L'INVOCAZIONE

Il cammino dei giovani		Gli interventi educativi
In sintesi	I movimenti	(esperienze, piste di lavoro, scelte operative...)
In questa fase il giovane...	1. Da un sì soffocato a un sì riconquistato	
	2. La scoperta della solidarietà e responsabilità	
	3. L'esperienza della finitudine	
	4. Dalla finitudine alla invocazione	

Come si può notare, nella scheda sono scritti solo i « movimenti » della fase. Lavorando in gruppo si deve:

— correggere, se si vuole, la formulazione dei movimenti;

— esprimere « in sintesi » il cammino che il giovane è chiamato a fare;

— e, soprattutto, indicare attraverso quali « interventi » (esperienze, in particolare) l'animatore aiuta il gruppo a crescere...

Se l'individuazione degli interventi per ogni movimento risultasse difficoltosa, si può lavorare più in generale per la fase nel suo insieme. Toccherà all'animatore, in questo caso, sottolineare come l'intervento riguardi i singoli movimenti...

Il lavoro di gruppo non può durare meno di 90 minuti.

Nella « finestra » a parte offriamo un abbozzo di lavoro, peraltro da organizzare, relativamente alla terza area « verso una vita nuova » a pagina 30.

■ Ci si raduna in assemblea, dopo aver lasciato il tempo ai capigruppo di preparare un cartellone riassuntivo del loro lavoro. Segue confronto tra i vari cartelloni, ricerca delle convergenze principali, individuazione di alcuni problemi, lettura delle pagine corrispondenti del quaderno.

■ Questo lavoro si ripete per le

tre fasi. È un poco « noioso », ma utile per l'apprendimento.

Al termine si può chiedere di rappresentare con delle immagini la caratteristica di fondo di ognuna delle tre fasi.

Ad esempio: il punto interrogativo o il cercatore d'oro (fase dell'invocazione); l'incontro a due o il raccontare in gruppo (fase dell'incontro con Gesù); il progetto di una costruzione o uno spartito musicale senza le note (fase della vita nuova).

COSA C'ENTRA L'ANIMAZIONE?

Anche a questa domanda va data una risposta esplicita, altrimenti si viene ad avere una separazione tra animazione ed educazione alla fede.

Ecco alcuni « punti di sutura » tra l'animazione e l'itinerario.

■ L'itinerario è stato pensato in una « logica educativa », preoccupati di abilitare il soggetto concreto a vivere la fede, più che di tracciare un quadro oggettivamente perfetto di cosa è fede cristiana (cf sulla « logica educativa » il Q 1, pp. 27-28).

■ L'obiettivo dell'itinerario è stato pensato in termini ermeneu-

tici, facendo propria una scelta tipica della animazione; di più, nel precisarlo, si è assunta la riflessione dell'animazione a proposito del rapporto identità-senso e lo si è definito a partire dalla riscoperta del senso della vita (cf Q 6, pp. 6-9).

■ La logica educativa la si ritrova anche nella suddivisione dell'itinerario in tre fasi:

— rispetto alla prima fase, si è accolta tutta la riflessione tipica dell'animazione quando si parla di « liberare la trascendenza nascosta nell'esperienza quotidiana dell'uomo » (cf Q 6, pp. 21-27);

— rispetto alla seconda fase, si è assunto il principio dell'animazione secondo cui non c'è crescita dei giovani senza uno « scambio » tra la loro esperienza e quella delle generazioni (credenti) che li hanno preceduti. Perché il senso della vita, prima che costruzione personale, è dono « che ti precede e quindi va accolto ». L'animazione si conferma così come un'educazione che non ha paura di « fare proposte » (Q 5, pp. 20-23);

— rispetto alla terza fase, l'animazione si ritrova nell'idea di « vita da inventare » dopo che si sono acquisiti con serietà gli « strumenti » culturali e religiosi per farlo. L'animazione, si diceva, non ha un suo progetto, ma fornisce gli « strumenti » per progettare e realizzare (cf Q 5, p. 20).

TERZA AREA: VERSO UNA VITA NUOVA INTERVENTI E STRUMENTI

Interventi

- Leggere la vita alla luce della Risurrezione.
- Decifrare la vita nel suo senso cristiano e operare per una sua progressiva trasformazione.
- Il senso e il valore della vita non è nel « dopo », ma nel quotidiano.
- Riscoprire il gusto delle piccole cose.
- Aiutare a decifrare la propria storia (silenzio, confronto, direzione spirituale).
- Sottolineare la libertà del cristiano: offerta di valori e criteri d'azione più che norme pratiche.
- Inventare la vita: dalla passività alla fantasia.
- Da esperienze di frammentazione a una coerenza etica.
- Proporre modelli di vita nuova.
- Testimonianza dell'adulto e della comunità.
- Proporre l'associazionismo come missione e impegno.
- Proporre vocazioni significative (dal volontariato alla vita consacrata).
- Accoglienza degli altri come portatori anch'essi di un dono.
- Educazione alla politica.
- Apertura ad esperienze di pace, di giustizia, di non violenza.
- Non ritualizzare la liturgia.
- Portare la vita nella celebrazione e la celebrazione nella vita.
- Prospettare la celebrazione come festa e sostegno della vita quotidiana.
- Riscoprire il valore della comunità come segno e partecipazione della comunità ultima (piena e ultima).

Strumenti

- Responsabilizzazione dei giovani con ruoli diversi nelle attività.
- Incontri, ritiri, esercizi spirituali con vocazioni significative.
- Diffusione di queste vocazioni attraverso i mass media.
- Campi scuola.
- Campi proposta.
- Ricuperare il senso « familiare » della morte.
- Impegni nel sociale.
- Ritiro come verifica costante del cammino compiuto.
- Promozione del volontariato femminile.

ALCUNI APPROFONDIMENTI

Indichiamo velocemente alcuni approfondimenti necessari dopo aver delineato l'itinerario.

■ Come e dove i giovani manifestano « domande religiose »?

Lungo l'itinerario si è accennato al movimento che porta dalla invocazione alla « domanda religiosa ». In che consiste una domanda religiosa è stato accennato in quel contesto.

Si possono però fare due approfondimenti.

Primo: *quando una domanda sulla vita è religiosa*. Per questo approfondimento rimandiamo al documento/3, a pag. 19.

Secondo: *dove o come si manifestano le domande religiose dei giovani*.

Rimandiamo alla ricerca di G. Milanese e altri, *Oggi credono così*, LDC 1981. In particolare: vol. I, pp. 361ss e la riflessione di Riccardo Tonelli, nel volume II, pp. 197-218.

■ « Fare proposte facendo fare esperienza ».

L'espressione ritorna più volte lungo il quaderno. Si è parlato, in particolare, della esperienza come modalità privilegiata di intervento educativo. Ci si è anche soffermati sui tipi diversi di esperienza lungo le fasi dell'itinerario.

Ora la domanda è: quando un'attività educativa e pastorale diventa un'esperienza? a quali condizioni un'esperienza è « riuscita? ».

Nel documento/5 di pag. 31 Tonelli offre una risposta.

Per lavorare al corso animatori si può isolare una singola esperienza « riuscita » (ad es. una settimana di camposcuola, un ritiro spirituale, una gita, un recital, un paio di giorni a Taizè...) e ci si chiede in base a che cosa lo si dice. Poi ci si confronta con la chiarificazione offerta da Tonelli.

■ Quali sono i grandi contenuti della « narrazione » su Gesù Cristo?

Si può ripartire dal Q 7 (pp. 22-23) dove si presenta la narrazione come un racconto di una storia a tre storie (la storia di Gesù, la storia di chi narra, la storia di colui che accoglie la narrazione) per poi chiedere: quali sono i grandi contenuti della narrazione di Gesù Cristo? Che cosa, in altre parole, si vuole annunciare attraverso tale narrazione?

Anche qui si può lavorare a gruppi. Poi ci si verifica con la proposta del documento/4 di pag. 21.

■ *Dove sono « nascoste » la catechesi, la liturgia, la comunità e il servizio?*

Normalmente quando si parla di cammino di fede, lo si struttura secondo queste quattro dimensioni: catechesi, liturgia, comunità, servizio.

L'itinerario di Tonelli non procede secondo le quattro dimensioni che ovviamente sono però presenti, anche se nascoste. Dove sono collocate e in che modo, in quali fasi dell'itinerario?

Senza questo approfondimento si rimane a disagio, anche perché spesso gli itinerari di fede sono solo degli itinerari catechistici, intendendo con questo termine una presentazione articolata della fede cristiana.

Allo stesso modo, se non si pensa il ruolo della preghiera e della liturgia, c'è il rischio di far sembrare che siamo di fronte ad un itinerario dove si fa calcolo solo sulle forze umane.

■ *Il confronto con altri « itinerari di fede ».*

Un ulteriore approfondimento potrebbe venire dal confronto con altri itinerari di educazione alla fede. È importante sceglierli fra quelli che esprimono modelli diversi di pastorale giovanile.

UN'OCCASIONE DI CRESCITA PER GLI ANIMATORI

Dato che « il canovaccio » fa riferimento a una scuola per giovani

DOCUMENTO/5

COSA SIGNIFICA « FARE ESPERIENZA »

« Esperienza » e « fare esperienza » sono espressioni ormai inflazionate. Quando si ricorre a queste formule, lo si fa spesso più per giustificare l'isolamento della propria autonomia che per aprirsi verso nuove domande.

Dobbiamo precisarne l'ambito. Possiamo dire, in sintesi, che si fa esperienza quando si costruisce un incontro tra realtà, pensiero e linguaggio.

L'esperienza comporta prima di tutto un contatto vitale con la realtà, nella sua resistenza non manipolabile. In ogni esperienza si cela un'offerta di realtà: il nostro pensiero si piega a « testimone » accolliente di uomini e cose diversi-da-sé.

In questo confronto disponibile, che giudica implacabilmente la nostra soggettività, ci viene dischiusa la possibilità di prospettive sorprendenti, nuove e promozionali.

Questo contatto, però, non è solo fredda oggettività. Esso viene sempre riempito dai ricordi, dalle sensazioni e dai progetti di colui che fa esperienza. Esperienza è quindi interpretazione soggettiva di dati oggettivi. Interpretando (operando cioè sul reale attraverso il nostro pensiero), noi identifichiamo ciò di cui abbiamo fatto esperienza.

Da una parte, infatti, raccogliamo ed evidenziamo gli elementi di interpretazione che trovano la loro ragione e fonte nella realtà sperimentata, che il nostro pensiero rende trasparente; dall'altra, colmiamo questa realtà della nostra soggettività, fino al punto che attraverso il nostro pensiero interpretante noi abitiamo in un mondo diverso da quello abitato da persone che hanno fatto esperienze differenti dalle nostre. Soprattutto questo avviene quando si fanno esperienze di totalità, come sono, per esempio, le esperienze religiose.

È importante sottolineare che questa interpretazione del vissuto non è un fatto di ordine puramente razionale, ma coinvolge tutta la persona, anche se richiede un momento di riflessione sull'interpretazione esistenziale (dunque un momento a più larga risonanza razionale), per favorire l'integrazione riflessa e tematica del vissuto. Infine, chi ha fatto esperienza sente il bisogno di comunicarla, a sé e agli altri. Racconta quanto gli è capitato e tale narrazione pone in movimento qualcosa di nuovo.

Per raccontare serve un linguaggio. Può essere utilizzato l'insieme dei segni linguistici accumulati nello sviluppo della tradizione, oppure ci si può sentire sollecitati a pro-

(continua alla pagina seguente)

animatori, bisogna aggiungere che una riflessione sull'itinerario di fede non può essere svolta in modo asettico e neutrale, ma deve coinvolgerli per una verifica sulla fede personale.

Concretizziamo una proposta. Una volta « studiato » l'itinerario del quaderno, è utile una giornata di ritiro (o un corso di esercizi spirituali) in cui far emergere la « storia della propria fede » fino a quel momento, cogliere la ricchezza e la povertà di tale storia, individuare le svolte necessarie per una ulteriore crescita.

La giornata (o gli esercizi) va vissuta con due attenzioni:

— incoraggiare gli animatori a individuare le « tappe » che devono concretamente percorrere per crescere da cristiani;

— verificare se la personale esperienza di fede è così ricca da sentire il bisogno di testimoniarla, comunicarla agli altri, in particolare al gruppo dove si fa da animatori.

durre nuovi sistemi simbolici, perché si costatato l'insufficienza di quella già posseduti.

Come sempre, parliamo di linguaggio in senso globale, perché pensiamo a sistemi simbolici verbali e non-verbali (parole e gesti), anche se riserviamo un compito importante alla parola, soprattutto nel momento riflessivo, come atto di metacomunicazione dell'esperienza stessa. Facendo così allacciamo profondamente parola, gesto e vissuto.

Troppo spesso abbiamo invece contrapposto parola e esperienza. E così la parola e rimasta vuota rincorsa di suoni, senza agganci con l'esistenza, e il fare esperienza è diventato una ragione in più di incomunicabilità.

È urgente superare questi limiti, per le gravi conseguenze che hanno in campo educativo e pastorale. Bisogna ridare ai segni linguistici il sapore della vita e trasformare le esperienze in nuovi segni linguistici, carichi di espressività allargata e condivisa. Per raggiungere questi obiettivi si richiede, da una parte, di privilegiare il momento esperienziale.

I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

(■ = quaderni pubblicati su NPG nel 1983
e di cui esistono gli estratti
presso LDC)

(□ = quaderni pubblicati su NPG nel 1984)

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione
nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio
« dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale
e la difficile identità dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Il « centro giovanile »
nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti
impegno e servizio



IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

Il quaderno si propone i seguenti obiettivi:

- una *chiarificazione di alcuni termini* e dei loro rapporti;
- una *riflessione teologica* per definire l'ecclesialità di un gruppo;
- una *riflessione educativa* sul cammino del gruppo ecclesiale verso la maturità.

I TERMINI E I PROBLEMI IN GIOCO

Un primo obiettivo del quaderno è la chiarificazione e l'apprendimento corretto dei termini, anche perché spesso vengono usati in modo generico con sovrapposizione di significati.

Vediamo subito come può essere organizzato il lavoro nel corso per giovani animatori.

1. Gruppo-associazione-movimento

- Se non è già stato studiato il Q16

Il gruppo come luogo di comunicazione l'attenzione va posta anzitutto sul termine centrale chiedendo di rispondere alla domanda: *cosa è gruppo?*

Si possono utilizzare diverse tecniche di lavoro: una riflessione sulla propria esistenza di gruppo alla ricerca dei tratti che lo caratterizzano; si può usare il *Philips 6x6* con il mandato: « quali sono i tratti costitutivi di un gruppo? »; si può ricorrere alla definizione offerta dal quaderno (pag. 4) o ad altra ripresa da qualche manuale di dinamica di gruppo (si veda, più da vicino, il Q16). Non è necessario arrivare ad una definizione scientifica, ma solo ad un quadro sufficientemente chiaro di cosa si intende per gruppo.

- Una seconda fase di lavoro può essere la ricerca della continuità e discontinuità tra i *tre termini: gruppo-associazione-movimento*.

Il lavoro può prevedere questa articolazione:

- ci si divide in vari gruppetti, e partendo dalla propria esperienza, si individuano forme aggregative, nella chiesa e fuori, che è possibile eti-

chettare come gruppo, associazione, movimento;

— sempre divisi a gruppi ci si chiede in che cosa queste tre realtà aggregative si differenziano. Per farlo è importante mettersi d'accordo sugli « indicatori », cioè sui punti di vista da cui osservare e valutare. Si può utilizzare la tavola riportata in questa pagina.

Segue il confronto in assemblea (se si è lavorato a gruppi) e lo studio delle pagine 4-5 del quaderno dedicate all'argomento in esame.

2. Gruppo-comunità-società

Si può articolare il lavoro come per la terna precedente. In concreto:

— raccolta di *informazioni* sui tre termini, in particolare sulla distinzione tra comunità e società; per facilitare il lavoro si può porre la domanda: « perché si parla di *comunità* ecclesiale e di *società* civile? » o anche la domanda: « perché si parla di comunità europea e di società italiana? »

— può seguire un approfondimento ulteriore dei tre termini attraverso una tavola simile, anche per gli

LA DISTINZIONE TRA GRUPPO - ASSOCIAZIONE - MOVIMENTO

Indicatori di differenza	Forma di aggregazione	Gruppo	Associazione	Movimento
Quali obiettivi si propone? (fare un elenco, anche se alcuni obiettivi sono comuni alle tre forme aggregative)				
Attorno a che cosa « si gira »? (un interesse, un leader, un programma, una istituzione, un valore...)				
Su quali strutture si regge e come è esercitata l'autorità? (strutture: poche/molte; centralizzate/decentralizzate...)				
Quale adesione e partecipazione è richiesta ai membri? (presenza continua/occasionale; adesione totalizzante/parziale)				
Come sono i rapporti tra i membri? (caldi/formali; centrati sul compito o sulla gratificazione)				
Come è vissuto l'inserimento nell'ambiente? (parrocchia/diocesi; territorio/cultura locale)				

indicatori, a quella offerta per la terza precedente;
— infine, il confronto in assemblea e lo studio della pagina 6 del quaderno.

3. Gruppo primario/secondario, di appartenenza/riferimento

È opportuno cambiare la tecnica di lavoro. L'animatore o l'esperto possono dare la definizione di gruppo primario e gruppo secondario, gruppo di appartenenza e gruppo di riferimento.

Dopo si lavora insieme per trovare gruppi che corrispondano, grosso modo, alle distinzioni enunciate e per individuare i problemi che nell'arco di alcuni anni incontra un gruppo che da primario diventa secondario o da appartenenza vuol diventare di riferimento.

4. Transazione gruppo-persona-istituzioni

Il quaderno utilizza la transazione in chiave di soluzione dei problemi educativi del gruppo (cf paragrafo 4.1.). È però possibile ed importante utilizzare tale schema fin dall'analisi dei problemi del gruppo giovanile oggi.

Indichiamo una traccia di lavoro.

□ In un primo momento ci si chiarisce ancora una volta i termini, in particolare la coppia *gruppo-istituzione*. Cosa si intende per istituzione? Un gruppo è, o almeno può essere, una istituzione? E, prima ancora, cosa si intende per *transazione*? (su questo cf anche Q5, pp. 14-15).

□ In un secondo momento si può passare a raccogliere i problemi educativi nella propria esperienza di gruppo, suddividendoli in due aree: — area della transazione gruppo-persona;
— area della transazione gruppo-istituzione.

Si può utilizzare, per ora a livello di descrizione dei problemi, la tavola di pag. 31 dove è previsto anche un momento di riflessione sul versante educativo, sotto il titolo: « quali iniziative per una soluzione positiva? ».

Elenchiamo alcuni possibili problemi. Altri vanno ricercati insieme.

— *Area persona-gruppo*: il gruppo non riesce a portare a maturazione i suoi membri; il gruppo richiede una adesione totalizzante impossibile a molti giovani; il gruppo non ha obiettivi o sono estranei alla vita dei suoi membri; ogni persona usa del gruppo quando gli fa comodo...

— *Area gruppo-istituzione ecclesiale*: manca una comunità a cui il gruppo possa far riferimento; il gruppo si è chiuso al suo interno come « mondo vitale », separato dalla comunità più grande; la comunità pensa al gruppo come serbatoio di mano d'opera da utilizzare senza vera corresponsabilità; compiacimento della comunità perché i giovani non « contestano » più, anche se poi non fanno niente; il gruppo vive all'oratorio ma non si sente chiesa o parte della chiesa né accetta l'esperienza cristiana; nessuno si occupa dell'educazione dei giovani e dei piccoli in parrocchia...

PERCHÉ I GRUPPI GIOVANILI NELLA CHIESA?

Il secondo obiettivo del quaderno è dimostrare, attraverso la *riflessione teologica*, come il gruppo giovanile sia (o possa essere) luogo ecclesiale a titolo originario (paragrafo 2).

Il quaderno articola la sua riflessione in cinque passaggi: il compito della chiesa nel mondo (2.1.); dalla Chiesa in generale alla « comunità concreta » (2.2.); la chiesa come « condizione » della fede (2.3.); il gruppo ecclesiale è chiesa a pieno titolo (2.4.); quale gruppo è ecclesiale? (2.5.).

La presenza del gruppo giovanile nella comunità ecclesiale

Come si è già detto questa parte del quaderno è di taglio teologico. Come tale è possibile presentarla attraverso un *momento di studio del te-*

sto scritto.

Il lavoro può essere organizzato in quattro tempi:

— sensibilizzazione sul tema attraverso alcune domande distribuite ai gruppi;

— introduzione al tema attraverso la relazione di un esperto;

— studio delle pagine 8-11 del quaderno, suddivisi a piccoli gruppi;

— assemblea di verifica della comprensione del testo e tentativo di risposta, questa volta documentata, alle domande di partenza.

Le domande possono essere di questo tipo:

— a che serve la chiesa nel mondo? è un'istituzione inutile, oppure...?

non basta essere credenti per essere salvi? (2.1.); che ne dite dello slogan « Cristo sì, Chiesa no! »? Per una sensibilizzazione su questo argomento si può anche utilizzare il gioco dei tre cerchi (chiesa, mondo, regno di Dio) e delle loro possibili sovrapposizioni (cf Q3 alla pag. 30);
— potete dire di appartenere alla chiesa? in base a che cosa lo affermate? a « quale » chiesa vi sentite appartenenti: universale, diocesana, parrocchia, il vostro gruppo?

— un parroco ha il diritto, secondo voi, di abolire i gruppi giovanili o chiudere il centro giovanile per fare comunità tutti insieme?

— il gruppo giovanile: quando, secondo voi, può attribuirsi il titolo di « gruppo ecclesiale »? quali condizioni deve rispettare? è sufficiente che un gruppo partecipi alla liturgia? una squadra sportiva può essere un gruppo ecclesiale?

Su un tema scottante come quello della presenza o meno dei gruppi giovanili nella parrocchia si può organizzare una tavola rotonda con un parroco, un giovane, un animatore di gruppo, un genitore. Tema: « gruppi sì, gruppi no nella parrocchia ».

Per una documentazione su « giovani e chiesa » si può ricorrere alla « ricerca Milanese », *Oggi credono così*, LDC 1981, vol. II, pp. 195 ss.

Per un approfondimento invece dei modelli di presenza dei gruppi giovanili nelle comunità ecclesiali, si veda R. Tonelli, *Gruppi giovanili e*

Il gruppo tra « signa ecclesiae » e « signa regni »

Una riflessione a parte, per le sue implicanze educative, merita la definizione dell'ecclesialità del gruppo nel rapporto tra « signa regni » e « signa ecclesiae ». Spesso è proprio su questo terreno che ci si scontra tra giovani e istituzione ecclesiale. Il rapporto tra « signa regni » e « signa ecclesiae » è problematico anche per i giovani i quali a volte preferiscono chiudersi all'interno della amicizia di gruppo o della preghiera oppure limitare l'identità cristiana al servizio di piccoli o agli anziani o al terzo mondo.

Una tecnica di animazione che può risultare simpatica per affrontare questo scottante argomento è un *processo giudiziario* a cui prendono parte tutti i presenti come giudici, avvocati, imputati, pubblico accusatore, gruppi di sostegno delle tesi degli imputati...

Dopo aver scelto un giudice e due imputati, il primo dei quali espone il punto di vista dei giovani (che difendono l'ecclesialità concentrata sui « signa regni ») ed il secondo il punto di vista del parroco e dei suoi collaboratori (che difendono i diritti dei « signa ecclesiae » nella vita di gruppo), il pubblico si divide in due partiti.

Ogni partito ricerca convincenti materiali di sostegno per la tesi dell'imputato che vuole difendere. Segue l'esposizione in assemblea, ulteriore discussione e, infine, verdetto del giudice.

Il tutto svolto, dall'inizio alla fine, come un grande gioco, che non per questo sarà meno serio. Senza drammatizzare le cose o colpevolizzare alcuno.

Vantaggi e limiti pastorali della scelta del gruppo

Parlando di gruppo giovanile come mediazione di chiesa e quindi di educazione alla fede il quaderno propone due scelte pastorali sulle quali è

importante soffermarsi:

— scegliendo il gruppo come luogo educativo ed ecclesiale si sceglie tra pastorale giovanile di massa e pastorale della moltiplicazione degli « a tu per tu »; a questo punto si pone un interrogativo: e per quei giovani che non entrano nei gruppi che si fa? più in generale, quali sono i vantaggi e gli scompensi della « scelta di gruppo »?

— scegliendo il gruppo come mediazione di chiesa il quaderno si orienta tra altre concezioni circa la presenza dei gruppi nella chiesa. Alcuni affidano al gruppo una funzione solamente *propedeutica* rispetto alla comunità ecclesiale. Altri gli affidano una *funzione strumentale*. Altri ancora una funzione di *chiesa parallela*. Altri infine, come del resto anche il quaderno, una funzione di *ecclesiogenesi*. Su queste prospettive si veda R. Tonelli, *Gruppi giovanili e esperienze di chiesa, o.c.*, pp. 25-29.

LA MATURITÀ DEL GRUPPO ECCLESIALE

Nella parte terza del quaderno viene ripensata l'ecclesialità di gruppo in chiave educativa, cioè dal punto di vista del gruppo che si propone di « maturare » come gruppo ecclesiale.

Come misurare la maturità del gruppo ecclesiale

Nel quaderno la maturità del gruppo:

— non è vista come punto di arrivo di un cammino, ma come qualifica che deve avere il cammino fin dall'inizio;

— non è vista in astratto ma in concreto come « sintesi vitale » tra due tensioni che creano un campo di forze dentro cui si vive l'ecclesialità come cammino sempre nuovo.

C'è un altro aspetto della maturità del gruppo che va esplicitata, ed è il rapporto tra « maturità di grup-

po » e « maturità ecclesiale » che porta anche a parlare di ecclesialità *implicita* e di ecclesialità *esplicita*. Per sollevare il problema si può utilizzare un esempio. Siamo di fronte ad un gruppo in cui regna, come si dice, l'amicizia. Quando si può dire che questo gruppo sta maturando come ecclesiale? Cosa è richiesto? Il quaderno vuol portare a riflettere su due aspetti:

— è ecclesiale un fenomeno come l'amicizia se misura la sua maturità non solo sulle indicazioni della dinamica di gruppo, ma anche su quelle dell'esperienza cristiana, in modo da attivare un circolo ermeneutico tra le due serie di indicazioni;

— è ecclesiale un fenomeno come l'amicizia se in qualche modo è accompagnato dallo sforzo di passare dall'implicito all'esplicito, cioè da una ecclesialità vissuta in modo inconsapevole ad una ecclesialità riconosciuta, confessata e celebrata. Su questi criteri per un cammino verso la maturità ecclesiale del gruppo ci si può verificare insieme.

Maturità del gruppo nella coesione interna e nella prassi politica

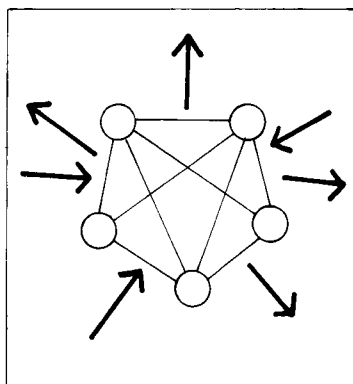
Nelle due parti seguenti (paragrafi 3.2. e 3.3.) il quaderno riprende la logica di maturazione ecclesiale esposta al 3.1. e la applica a due fenomeni di gruppo: la *coesione* e la *prassi politica*.

Il quaderno, è importante ripeterlo, non è di dinamica di gruppo come lo sono invece il Q16 *La comunicazione del gruppo* e Q17 *La comunicazione fra animatore e gruppo*, ma di pastorale giovanile. Se parla di « coesione » non è per sostituirsi alle loro indicazioni, ma per assumere proprio quelle indicazioni e ripensarle nel contesto della maturità ecclesiale.

Veniamo ad alcune indicazioni di lavoro prima sulla « coesione come stile di aggregazione » e poi sulla « prassi del gruppo ecclesiale ». Il primo tema riguarda il gruppo nella sua vita *interna* ed il secondo il gruppo nel suo proiettarsi verso *l'esterno*.

Quale coesione è ecclesiale?

□ Si può partire da una riflessione sulla propria esperienza di gruppo. Alla lavagna l'animatore disegna prima il gruppo e le interrelazioni e poi delle frecce, alcune rivolte verso il centro del gruppo (= forze centripete) e altre verso l'esterno (= forze centrifughe). Si veda il disegno.



Ora chiede quali sono, nelle loro esperienze, le forze di coesione e le forze di dispersione del gruppo. Da notare che viene richiesto non di indicare gli impegni verso l'esterno, ma le forze che rendono difficoltoso lo « stare insieme » perché la

pressione di conformità è opprimente o perché le forze di dispersione prevalgono su tutto. Una volta raccolto il materiale si possono presentare le « variabili psicologiche che influenzano la coesione (3.2.1.) e le « condizioni » che l'esperienza ecclesiale pone alla coesione di gruppo (3.2.2.) e cioè una coesione che non deprima responsabilità e creatività personale e non impedisca l'insediamento nell'ambiente.

□ A questo punto si chiede: *quale coesione è ecclesiale?* In altre parole come tradurre l'esigenza di *unità* e di *diversificazione* dentro il gruppo? Su questi interrogativi si può far lavorare il gruppo chiedendo di fare una piccola « regola di gruppo » che salvi l'unità e la diversità. Facilmente emergerà un elenco in cui si dice che ci vuole l'unità e la diversità. Il quaderno (paragrafo 3.2.3.) osserva che questo è insufficiente ed offre una formula alternativa: unità sui valori e sul progetto; diversificazione nella loro traduzione operativa.

Questa proposta del quaderno può essere discussa e soprattutto esemplificata.

□ Infine: « come » fare aggregazione?

Nel quaderno viene delineato un cammino educativo che può essere sintetizzato come passaggio da « una coesione realizzata attorno a rapporti primari e a obiettivi a forte risonanza emotiva, verso una coesione assicurata dalla condivisione di valori » (3.2.4., pag. 17-18).

Dell'itinerario vengono tracciate alcune grandi tappe:

1. il punto di partenza: tutto può servire;
2. far emergere quello che esiste. Alcuni esempi: favorire una condiziona risonanza collettiva dell'obiettivo (anche se povero) che si è scelto; far acquisire « prestigio » all'obiettivo; cercare veramente quello che si dice a parole...
3. integrare quello che è carente. Alcuni esempi: integrare efficienza e gratificazione, integrare personale e politico; integrare tempo forte e routine quotidiana...
4. elaborare insieme un progetto. Indicazioni: un progetto centrato sui valori; spazio alle diversificazioni operative: vita di gruppo giocata tra prassi e riflessione; infine un gruppo non più come luogo di efficienza o gratificazione ma luogo di « supporto » all'identità.

Evidentemente questa parte è da esporre attraverso una relazione e poi da applicare alla vita dei singoli gruppi facendo attenzione a centrare la verifica sui problemi che emergevano attraverso il gioco delle frecce centripete e centrifughe.

Quale prassi politica per il gruppo ecclesiale?

La riflessione sulla maturità di gruppo prosegue, nel quaderno, con alcune indicazioni sulla prassi del gruppo verso l'esterno. Coesione e prassi sono così due grandi « criteri » su cui misurare la maturazione del gruppo.

Una parola sul senso di queste pagine del quaderno. Non vogliono « esortare » il gruppo all'azione, ma farlo riflettere sulla *qualità* dell'azione che sta sviluppando. Non si vuole quindi parlare dei gruppi ec-

LA MATURITÀ POLITICA DEL GRUPPO ECCLESIALE					
Atteggiamenti ecclesiali					
Voto	-2	-1	0	+1	+2
Il gruppo vive dentro i conflitti creando riconciliazione?					
Il gruppo si impegna perché il potere sia usato a servizio di chi non conta?					
Il gruppo crea spazi di speranza e offre a tutti ragioni di speranza?					
Il gruppo fa della povertà un atteggiamento di vita e una pratica quotidiana?					
Il gruppo crede nella convivialità e nel dialogo nell'attività sociale ed ecclesiale?					
Azione concreta					
Voto	-2	-1	0	+1	+2
Il gruppo organizza attività culturali al suo interno e nel territorio?					
C'è corresponsabilità nelle decisioni, controllo, gestione delle attività di gruppo?					
Come valutare le presenze del gruppo nel prepolitico e nel sociale?					
Si crede e si pratica la militanza in movimenti, associazioni e partiti politici?					

clesiali che vivono il gruppo come strumento di gratificazione. Si vuole piuttosto parlare di quei gruppi che già si sono buttati (o si stanno buttando) nell'azione.

Questi gruppi si trovano esposti a due rischi o crisi contrapposte: la crisi di *identità* o la crisi di *rilevanza*. Come ora vedremo.

Un mimo per rappresentare crisi di rilevanza e crisi di identità

Si può partire da un gioco. Ci si divide in quattro gruppi: gruppo bar o degli indifferenti; gruppo politicizzato violento chiasoso; gruppo sportivo superficiale; gruppo ecclesiale. Inizia il gioco: mentre i primi tre gruppi rappresentano la loro vita, il gruppo ecclesiale osserva in silenzio la scena poi si riunisce per rappresentare la sua identità. Quando questo avrà rappresentato se stesso, gli altri tre gruppi potranno mimare la loro reazione verso di lui che, a sua volta, potrà modificare il proprio mimo come crederà meglio. Ad un certo punto l'animatore blocca il gioco e inizia la interpretazione dei mimi. L'animatore avrà cura di sottolineare:

— la difficoltà del gruppo ecclesiale a mimare la sua identità (si potrà riprendere l'interrogativo: da cosa è data l'ecclesialità?)

— i mimi che denotano *crisi di identità*: il gruppo ecclesiale si butta nella imitazione degli altri, senza porre « segni » di ecclesialità...

— i mimi che denotano crisi di *ri-*

levanza; il gruppo ecclesiale pone segni che gli altri gruppi non comprendono e quindi ignorano e a volte disprezzano.

A questo punto si possono ricercare insieme i sintomi più comuni di crisi di identità o di crisi di rilevanza nella presenza dei gruppi giovanili ecclesiali nell'ambiente, nelle iniziative culturali, nella partecipazione alla vita sociale (ad es., nella partecipazione alla vita scolastica...).

La proposta politica

La proposta politica del quaderno per orientare l'azione dei gruppi ecclesiali è divisa in momenti:

— gli atteggiamenti esistenziali e i valori che devono permeare l'azione dei gruppi ecclesiali: riconciliazione, uso del potere, speranza, povertà, convivialità;

— gli orientamenti operativi: attenzione alla dimensione culturale della prassi politica; abilitazione alla decisione, al controllo, alla gestione del cambio; educazione al politico attraverso l'impegno « prepolitico »; verso una militanza politica proporzionata al livello di maturità personale.

Il lavoro su questa parte del quaderno può essere così articolato:

— presentazione a grandi linee dei contenuti e magari *studio del testo a piccoli gruppi*;

— compilazione della *tavola riportata a pag. 30*. A piccoli gruppi si compila la scheda, discutendo il voto

(una crocetta nel riquadro del voto scelto) da dare al proprio gruppo (o ai gruppi ecclesiali in genere). Dati i voti si traccia una linea che collega tutte le crocette: emergerà la « linea politica » del gruppo...

La discussione in assemblea sui voti dati alle singole caselle, permetterà una ulteriore verifica sulla maturità politica del proprio gruppo. Naturalmente è un gioco... Può aiutare ad esaminare più da vicino la vita del gruppo e ricercare insieme alcune correzioni di linea.

— Proprio la correzione di linea è la terza fase di questo lavoro: in quale direzione prospettare il « cambio » del gruppo?

Il gruppo come luogo di transazione

L'ultima parte del quaderno (« verso la comunità? ») affronta due aree problematiche dal punto di vista educativo:

— la prima prende atto della difficoltà di relazione nella terna persona-gruppo-istituzione e si chiede come superare l'impasse;

— la seconda prende in considerazione il « gruppo-a fine-corsa », cioè il problema dello « sbocco » dopo che il gruppo ha terminato il suo compito educativo.

Ci limitiamo alla prima area.

Anche in questo caso è possibile ricorrere al mimo come punto di partenza. Ci si divide in piccoli gruppi. Ad alcuni si dà come mandato di rappresentare i « nodi » nella rela-



zione fra il gruppo e i singoli, così come emergono dalla vita del loro gruppo. Ad altri di rappresentare i « nodi » nella relazione fra il gruppo e l'istituzione parrocchiale.

Se non si vuole ricorrere al mimo si può utilizzare la tecnica del disegno spontaneo prima con il mandato: « rappresentate come voi vedete il rapporto fra il vostro gruppo come insieme e le persone al suo interno » e poi con il mandato: « rappresentate come si svolgono i rapporti tra il vostro gruppo e l'istituzione parrocchiale ». Al termine si esaminano i disegni e l'animatore aiuta a decodificarli utilizzando il modello di transazione presentato alle pagg. 24-25.

Dopo le rappresentazioni, per decodificare i mimi o i disegni e per sollecitare ad un lavoro in positivo, l'a-

nimatore può progressivamente presentare su lavagna o cartellone la tabella riportata a pag. 31. Si può far osservare man mano che si fa il disegno:

— il concetto di transazione come scambio bidirezionale;

— la transazione persona-gruppo può « partire per la tangente » della soluzione individualistica o della soluzione « organologica »;

— la transazione gruppo-istituzione può « partire per la tangente » della soluzione « gruppo-rifugio » o della soluzione « gruppo-funzionalità »;

Ecco, ad esempio, alcuni gesti o iniziative possibili per consolidare una transazione positiva tra gruppo giovanile ed istituzione ecclesiale: partecipazione di qualche giovane al consiglio pastorale parrocchiale; collocare l'attività del gruppo dentro il

piano diocesano di pastorale giovanile; fedeltà del gruppo alla messa domenicale; un giornalino di collegamento parrocchiale preparato da adulti e giovani; incontrarsi con il vescovo o con altri gruppi; fare la programmazione annuale ritrovandosi tra vari oratori di una zona; sensibilizzare e far partecipare gli adulti alla gestione del centro giovanile o oratorio...

Si può terminare con un interrogativo: nel proprio ambiente giovanile per favorire la transazione è preferibile orientarsi verso una o più associazioni (Azione Cattolica, Scout...), verso un movimento nazionale (Comunione e liberazione, GEN, Gioventù Aclista...), oppure è preferibile orientarsi verso gruppi locali, collegati magari a livello zonale o diocesano?

I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

(■ quaderni usciti su *Note di pastorale giovanile* nel 1983)

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede

- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio
« dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale e la difficile identità dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative
nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti,
impegno e servizio

Questa è soggetto della parola in quanto ne è l'effetto.

A che cosa tende infatti la parola di Dio?

Tende ad arricchire l'uomo dei beni che ne disegnano l'esistenza come vita, come shalom, come benedizione. Ma questo, non attraverso colpi di fortuna bensì mediante la pratica del dono, della condivisione, così che quei beni siano portatori anche del bene spirituale della fraternità. Allora *ognuno si arricchisce di tutto ma senza possedere nulla*, e dona tutto ma senza mancare di nulla. Ognuno vive per gli altri, e ognuno vive degli altri; cerca la loro sufficienza e trova in loro la propria sufficienza.

È questa *la società messianica*, espressione incoativa — terrestre — del Regno; è questo l'effetto a cui la parola di Dio tende, il frutto che essa vuole maturare nella storia. Ma è evidente che questo frutto è al tempo stesso il terreno su cui matura,

che quest'effetto è al tempo stesso il soggetto che lo realizza.

La parola di Dio può realizzare la società messianica soltanto *attraverso la libertà di coloro che la compiono*: fecondando questa libertà con l'ispirazione al dono; può realizzare la vita e la pace soltanto in-

terpellando alla giustizia e alla reciprocità.

Perciò la comunità dei poveri — frammento della società messianica — è il soggetto a cui la parola di Dio si affida per essere interpretata e attuata; è soggetto ermeneutico per essere soggetto pratico.

6.3. CONCLUSIONE

Il centro del messaggio biblico è il nesso indissolubile tra soggettività e oggettività, tra cuore e mondo; cioè, in positivo, tra giustizia e pace, tra dono e bellezza; in negativo, tra colpa e rovina, tra possesso e alienazione. Perciò la vita quotidiana è il luogo privilegiato della captazione del messaggio: essa infatti non è altro che quella giuntura in cui soggetto e mondo si saldano. Come prospettiva, la vita quotidiana è l'oriz-

zonte del senso, che il soggetto umano proietta sul mondo postulandone la realizzazione; come spazio, è la trama primaria della ricerca di questo senso.

Accostata alla bibbia, la vita quotidiana ne fa splendere il messaggio e ne riceve — dono e compito, seme da far fruttificare — il senso cercato; diventa abitazione dello Spirito, apparizione puntuale della città di pace.



Franco Floris - Domenico Sigalini

IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

Il quaderno di Armido Rizzi può essere letto e studiato da *due angolature* tra loro complementari.

La *prima* è leggere il quaderno dal punto di vista dei *contenuti* che offre per dare una risposta al problema centrale dell'animazione culturale dei giovani (aiutarli a dare un senso alla vita) e dell'educazione alla fede (apprendere a dire la fede in Gesù Cristo come « amore alla vita » in un tempo di vita quotidiana). La *seconda* angolatura legge invece il quaderno dal punto di vista del *metodo* (*ermeneutico*) con cui affrontare un problema specifico nell'educazione alla fede, cioè abilita-

re ad un corretto approccio alla bibbia.

Il canovaccio è così organizzato:

- ☐ dal punto di vista dei *contenuti* vengono offerte tre tracce di lavoro:
 - il collegamento fra questo quaderno e gli altri quaderni, soprattutto quelli della « seconda serie »;
 - cosa intendere per vita quotidiana e per ricerca di senso;
 - il « dono » come modo per riconoscere e dare senso alla vita quotidiana;
- ☐ dal punto di vista del *metodo ermeneutico* vengono date altre tracce di lavoro:

- riflessione sui procedimenti ermeneutici attraverso cui si è formata la bibbia;
- tre momenti tecnici nel cammino di interpretazione.

IL COLLEGAMENTO CON GLI ALTRI QUADERNI

La utilizzazione del materiale di Rizzi richiede anzitutto una sua ambientazione nel progetto generale dei quaderni.

Indichiamo alcuni « agganci ».

■ Si può ripartire dai Q5 e 6 (l'animazione culturale) e dal Q7 (la scelta dell'animazione nell'educazione alla fede).

Mario Pollo, nel Q5, ha offerto una analisi della realtà culturale e giovanile come crisi di identità e di senso. Nel Q6, a partire da questa analisi, ha affermato che il problema cruciale della animazione dei giovani oggi è aiutarli a darsi una identità (cf pp. 9-15).

Riccardo Tonelli, a sua volta, nel Q7 ha definito « l'amore alla vita » come orizzonte della pastorale giovanile, un amore che comporta una « scommessa » sull'uomo a partire dall'evento sull'Incarnazione di Dio in Gesù di Nazaret.

■ Armido Rizzi riprende le istanze di fondo dei due autori e le sviluppa, in modo originale, procedendo con lo stesso metodo.

Rispetto a M. Pollo si colloca dentro lo stesso problema ma ne cerca la soluzione non più in una « antropologia dell'animazione » e dunque in una filosofia della vita, ma in una rilettura della parola di Dio e dunque dell'esperienza religiosa dell'uomo biblico.

Rispetto a R. Tonelli, Rizzi offre un originale contributo sul problema del senso della vita per un cristiano e quindi del « contenuto » da dare all'amore e alla passione per la vita.

COSA INTENDERE PER SENSO NELLA VITA QUOTIDIANA

Su cosa intendere per « senso » e « senso della vita », sono già state offerte indicazioni operative nel canovaccio del Q6. Si rimanda a quelle pagine, qualora non fossero ancora state utilizzate.

Il quaderno di A. Rizzi affronta lo stesso problema, non in generale ma nell'ottica della *vita quotidiana*, cioè in un momento di attenzione, soprattutto tra i giovani, alla cosiddetta vita quotidiana.

LA DOMANDA DI SENSO NELLA VITA QUOTIDIANA

Età	Adolescenti	Giovani	Giovani adulti
Area di domanda			
Area affettiva			
Area religiosa			
Area intellettuale			
Area del sociale			
Area dell'intimità personale			

Cosa intendere per vita quotidiana?

Le risposte possono essere numerose, a seconda anche della diversa disciplina (sociologia, psicologia, filosofia...) che se ne interessa. Accentuazioni diverse, ad esempio, si possono trovare nel Q12 (i giovani della vita quotidiana), nel Q5 e 6, o in questo quaderno.

Seguiamo più da vicino le riflessioni di A. Rizzi.

Egli parla di vita come « *luogo della realizzazione del senso* », non in quanto portatrice da se stessa di senso, ma in quanto è al suo interno che si dà la domanda di senso.

Strumenti

1. Ci si può chiedere come riflettere sul significato del termine *vita quotidiana*.

Indichiamo alcune piste di lavoro.

■ Si può anzitutto fare una ricerca su quali sono « per me » i luoghi, i fatti, le esperienze che più mi provocano e che chiedono una qualche risposta.

Si può utilizzare lo schema riportato a pagina 27, chiedendo di rispondere all'interrogativo: « in quali spazi, tempi, occasioni un adolescente (o un giovane o un giovane-adulto), si pongono domande sulla vita? ». Subito dopo può riprendere la trac-

cia offerta nel Q6 (pp. 29-30) sulla ricerca di senso.

■ Altra possibilità: un mimo sulla vita quotidiana. Può essere un mimo di gruppo sullo sfondo di una canzone moderna. Il mimo può rappresentare « scene di vita quotidiana »: i diversi rapporti con le cose e le persone nei vari momenti della giornata. La canzone può evidenziare il bisogno di senso (e di salvezza) che la routine silenziosamente rilancia.

2. Altra ricerca che può essere affrontata è *come riempire di senso la vita quotidiana*.

Si possono organizzare due diversi procedimenti.

■ Il primo è un dialogo sul come i giovani oggi cercano di « riempire » di senso la loro vita. Attraverso quali strumenti e strategie? Da che cosa fanno dipendere il senso della vita quotidiana?

■ Si può anche pensare ad un gioco: *riempire il bicchiere*.

Vengono rappresentate tre scenette: — nella prima si prova a riempire d'acqua un bicchiere senza fondo, oppure si prova a riempire un bicchiere con una bottiglia vuota; in altri termini: la vita non ha senso; — nella seconda su un tavolo stanno un bicchiere e una bottiglia (piena, questa volta), ma nessuno si al-

za per riempire il bicchiere; per complicare la scena uno si può mettere in ginocchio e mima una invocazione a Dio perché riempia il bicchiere; in altre parole: la vita non ha senso se non esiste un'operazione di travaso...;

— nella terza scena uno prende bicchiere e bottiglia, riempie e poi offre da bere; in altre parole: la vita diventa sensata quanto è donata. Il gioco non deve essere preso troppo sul serio...; serve solo per scatenare una ricerca sul *come*, attraverso il dono, dare senso alla vita quotidiana.

A questo punto si può iniziare un dialogo su come i giovani oggi cercano di « riempire » di senso la loro vita.

IL « DONO » COME SENSO DELLA VITA

Facciamo ora riferimento a quanto svolto nel quaderno ai paragrafi 4, 5 e 6.

Riprendiamo il filo di collegamento.

□ Il *paragrafo 4* parte dall'attuale sensibilità per le tematiche della vita quotidiana per rileggere il testo biblico. Non dunque una lettura qualsiasi, ma a partire dalla pre-

comprensione: ricerca del senso della vita quotidiana.

Emergono tre grandi punti di riferimento: l'alleanza, il fallimento e la redenzione messianica.

□ Il *paragrafo 5* compie un percorso inverso: dalla parola di Dio, compresa alla luce della vita quotidiana, si ritorna proprio alla vita per far rivivere il messaggio biblico.

Emergono tre grandi punti di riferimento: il dono, il rifiuto del dono, il riscatto attraverso il perdono.

□ Il *paragrafo 6* tira alcune conclusioni da questo doppio cammino ed afferma, in sintesi:

— se oggi esiste crisi di senso, questa non può essere assunta fino in fondo da un cristiano;

— il senso biblico della vita inizia « già » nella nostra storia: è un dono che crea responsabilità;

— far fruttificare il dono non è un fatto di pura interiorità: richiede frutti sul piano obiettivo, a livello della « trasformazione » del mondo in cui viviamo;

— infine: il senso della vita si dà per intero nei « frammenti » di dono e di perdono che l'uomo realizza nel piccolo della vita quotidiana.

Il collegamento con il progetto dei « Quaderni »

Dopo questa rilettura veloce dei tre paragrafi ci si può chiedere: come

« collocarli » in una riflessione sull'animazione dei giovani alla fede?

□ Abbiamo già parlato del fatto che la ricerca del senso è il problema centrale per la animazione e la educazione alla fede (cf Q6 e Q7).

Con questi presupposti (eventualmente da richiamare) procediamo oltre.

□ La prima cosa da mettere in luce è che la risposta al senso della vita quotidiana viene data non da una filosofia della vita, come nel caso dell'animazione culturale (Q6), ma in chiave religiosa e anzi biblico-cristiana.

In altre parole: la risposta viene non cercata, ma « accolta » nel messaggio biblico-cristiano.

□ Il messaggio biblico viene a sua volta ri-formulato nella categoria del « dono ». Nella scelta di questo termine si attua il circolo ermeneutico tra vita quotidiana (che parla del dono come luogo di comprensione del mondo e di se stessi) e parola di Dio. Sulla categoria dono è importante soffermarci un attimo perché la parola non sembra, anche per i giovani, immediatamente significativa. Proviamo ad individuare una traccia di lavoro.

Traccia di lavoro

□ In un *primo momento* si può chiedere ad ognuno di prendere un foglio e fare un « elenco delle cose che ti circondano, a partire dall'importanza che esse rivestono per te ». Esempi: moto, tavolo, quadro, poster, libro, maglietta, ecc... Dopo ogni oggetto si deve dire perché è importante « per me ».

□ In un *secondo momento* si può chiedere di stralciare da questo elenco « le cose che hai ricevuto in dono ». Ad esempio: un disco, un libro, una collanina... Di ciascun oggetto-dono raccontare in quale occasione e con quali sentimenti è stato regalato e ricevuto.

□ In un *terzo momento* si può guidare ad una verifica personale su: « sei maggiormente orientato al dono o al possesso? ». Si può utilizzare lo schema riportato a pagina 28. Lo si presenta dicendo di fare un'e-

ORIENTAMENTO AL DONO O AL POSSESSO?			
Dono		Possesso	
Fatti	Sentimenti	Fatti	Sentimenti

lenco di fatti concreti e di sentimenti provati in tali occasioni) che lasciano intuire un orientamento personale al dono oppure al possesso.

□ In un *quarto momento* si possono offrire alcune riflessioni sul « dono » riprendendole dalle pagine di Rizzi.

La comprensione biblico-cristiana del dono

Con queste premesse si può passare a riflettere sulla dimensione biblico-religiosa del dono.

□ La bibbia si propone come risposta al problema fondamentale: *ma ha senso il dono?*

La prima e grande affermazione della bibbia è proprio: la realtà ha senso.

□ Su questa affermazione si costruisce il *resto del discorso* che si muove tra due polarità distruttive: — il senso è già dato per intero e l'uomo non ha che da viverlo. Se questa fosse l'affermazione della bibbia andrebbe contro l'esperienza che l'uomo e il giovane hanno del « non-senso » oggi;

— il senso non esiste, ma l'uomo lo costruisce e lo « produce ». Se questa fosse l'affermazione biblica l'uomo non avrebbe bisogno di una salvezza.

La risposta biblica è invece quella del « germe » di senso che viene offerto gratuitamente e che l'uomo è chiamato responsabilmente a far crescere: il senso è un dono che chiede responsabilità.

□ L'uomo biblico quando parla di dono non s'inganna della situazione di fatto. Sa bene invece che il « rifiuto » del dono è frequente a livello personale e collettivo.

Si entra qui nella « triade »: *dono-rifiuto del dono-perdono*.

È il realismo dell'uomo biblico: il senso non è dato una volta per tutte se non come germe. Dar senso, attraverso il dono, è una possibilità. Il « perdono » che emerge non è solo più una indicazione moraleggiante: viene a far parte in modo *costitutivo dell'uomo*. Non è solo un fatto intimista e interpersonale, ma strutturale e politico.

Abilitare al dono per amare davvero la vita

Si tratta a questo punto di ritornare all'animazione ed educazione alla fede. Come il tema del dono può arricchire l'animazione e l'educazione alla fede?

Una risposta può essere data a due livelli.

□ A livello di *obiettivo generale*. La riflessione sul dono può aiutare a precisare i contorni, a volte sfumati, di termini come: amore alla vita, scommessa sull'uomo, passione per l'uomo, la vita come sacramento di incontro con Dio. La riflessione sul dono assume e qualifica tutte queste affermazioni.

□ Un secondo modo di utilizzazio-

I TRE MOMENTI DELL'INTERPRETAZIONE DI UN TESTO BIBLICO

Comprendere un testo, anche quello biblico, è un cammino, con cui il lettore s'avvicina sempre più al mondo del testo, sintonizzandosi progressivamente alla sua lunghezza d'onda attraverso l'esercizio stesso della lettura. Ma non tutti i testi hanno le stesse condizioni d'esistenza, non tutti sono nella stessa situazione di fronte al lettore.

Due tra le variabili di maggior peso sono la distanza e la rilevanza.

Distanza: una cosa è un testo contemporaneo, appartenente allo stesso mondo culturale che è il mio; altra cosa un testo lontano, in cui prende voce un mondo il cui tessuto linguistico (categorie mentali, rappresentazioni, forme di discorso...) mi è estraneo.

Rilevanza: una cosa è un'indagine storica, che intende ricostruire il passato in quanto tale, altra è un messaggio — per esempio, religioso — che contiene sempre una volontà di influsso sul presente e sul futuro. Ora, il testo biblico si caratterizza appunto per il peso che vi hanno queste due circostanze: distanza culturale e rilevanza esistenziale. Vi sono allora modalità ermeneutiche specifiche che ne scandiscono il cammino di comprensione.

Diciamo che per testi come la bibbia questo cammino deve articolarsi in tre tappe o momenti, che chiamiamo esegesi, attualizzazione culturale (o transculturazione), attualizzazione esistenziale (o applicazione). Egesi è la ricostruzione del senso che il testo ha nel suo contesto culturale; attualizzazione culturale è la trascrizione di quel senso entro il contesto del lettore; attualizzazione esistenziale è l'incidenza del messaggio che il testo porta sulla vita del lettore. L'esegesi è il presupposto di ogni ulteriore operazione ermeneutica; l'attualizzazione culturale risponde al problema della distanza; l'attualizzazione esistenziale a quello della rilevanza. Dobbiamo ora dedicare un po' di attenzione a ognuno di questi momenti dell'itinerario interpretativo.

Egesi: leggere il testo nel contesto

Il primo suo compito è di rendersi contemporaneo al testo, di acquistare familiarità con tutto quel mondo di rappresentazioni entro cui il testo diventa significativo, comincia a parlare. In certo senso, l'esegeta mette tra parentesi la sua cultura di partenza, il suo essere uomo d'oggi, per diventare l'uomo che ascolta Geremia o Marco parlare ai rispettivi uditori del loro tempo.

Il grande servizio che l'esegesi biblica ha reso nell'ultimo secolo è stato di dare carne e sangue alla scoperta della storicità della parola, di aver cancellato (o estremamente ridotto) la lunga fila di fraintendimenti che

secoli di lettura meno attenta avevano accumulato. Il carattere dissacratore che molti studi critici del nostro secolo sembravano avere non era, salvo eccezioni, rivolto al testo biblico e al suo messaggio, bensì alla crosta di letture non appropriate che si era fermata attorno al testo, lo aveva parzialmente corretto e ne ostruiva la corretta comprensione. Si trattava di restituire la parola alla bibbia, di rimetterle in bocca le sue parole, di riapprendere che cosa fossero, nell'ambito dell'esperienza religiosa biblica, grazia e peccato, fede e incredulità, spirito e carne: che cosa fossero creazione, alleanza, salvezza, rivelazione, parola di Dio, chiesa, battesimo, speranza, amore.

L'attualizzazione culturale: portare il testo al nostro contesto

L'attività interpretativa non può limitarsi a restituire al testo il mondo di significati dentro l'orizzonte co-originario al testo stesso, ma deve ridire quei significati entro l'orizzonte di comprensione dei lettori.

Si deve anzi dire che questo trapasso culturale si verifica sempre, in una certa misura; il problema riguarda piuttosto il modo in cui si verifica: con la necessaria vigilanza critica o con un'attualizzazione che si identifica con una ingenua e rozza appropriazione.

Comunque sia, ogni generazione che si accosta alle parole fondamentali — nel caso nostro, all'Antico e al Nuovo Testamento — istituisce nei confronti di quelle un tipo di lettura che non è più soltanto il commento interno al loro mondo, ma una ri-significazione entro il proprio mondo; istituisce una ri-lettura. Questo fa sì che le generazioni seguenti non si trovino più soltanto in rapporto con il testo fondante, dietro di loro c'è tutta la storia delle riletture, quella storia che è, in senso proprio, la tradizione. Il rapporto con il testo è mediato dal rapporto con la tradizione. In ogni caso proiettare nel testo le categorie di oggi (o quelle di un « oggi » passato) è attualizzarlo in maniera indebita; un'attualizzazione corretta distingue i due momenti ed orizzonti: quello del testo e quello dell'oggi. Più che di una « fusione degli orizzonti », si tratta di una capacità, da parte del lettore, di trascendere i due orizzonti in gioco, di raccogliergli sotto un unico sguardo e di scoprirne le equivalenze, di individuare i punti o le strade di una possibile comunicazione tra di essi. Per questo l'attualizzazione è normalmente un lavoro interdisciplinare, ed esige la collaborazione di più competenze.

L'attualizzazione esistenziale: portare il testo alla vita

Per un testo che vuol essere portatore di verità salvifica l'approdo ermeneutico decisivo non può essere costituito da un'operazione culturale, per quanto riuscita. Ogni rilettura sul piano delle rappresentazioni e dei concetti non può che essere al servizio di una lettura sul piano personale, dove il testo, capito nel suo significato contestuale e ricapito nell'orizzonte dell'attualità, viene « applicato » all'esistenza dell'uditore, individuo e/o comunità.

Possiamo parlare di attualizzazione esistenziale; ma con due precisazioni. Anzitutto, attualizzazione è qui il farsi atto della parola nella vita dell'uomo, il diventare principio delle sue scelte e operazioni. In secondo luogo, esistenziale non si riferisce a una qualche filosofia dell'esistenza umana (per es. l'esistenzialismo), ma all'esistenza stessa nel suo farsi, nel suo responsabile dispiegarsi in azione.

Il punto di arrivo è dunque la decisione sotto il segno della Parola. La decisione genera una prassi ed è illuminata da quell'autocomprensione davanti a Dio che è l'essenza della contemplazione.

Il rigore dell'esegesi, la proprietà e originalità della trans-culturazione, sono soltanto premesse di quel movimento dell'ascolto che tende alla fecondità, alla fruttificazione.

(A. Rizzi)

ne può essere relativo al *prodotto*, dall'animazione ed educazione alla fede. In altre parole: le riflessioni di Rizzi quale contributo possono dare per un identikit e spiritualità di un giovane credente?

Offriamo alcuni spunti da cui partire per un eventuale « decalogo di vita cristiana » per i giovani degli anni '80:

- la crisi non può essere assunta fino in fondo da un credente;
- il senso della vita non è solo al di là, ma già qui;
- il senso della vita è « dono » (di Dio) e responsabilità (dell'uomo);
- ogni uomo è chiamato al « dono »;
- non si vive senza perdono;
- l'uomo non produce il senso: accoglie un germe e lo fa fruttificare;
- le cose esistono quando vengo-
no « regalate ».

PER LEGGERE LA BIBBIA CON SENSIBILITÀ ERMENEUTICA

E veniamo allo studio del quaderno come introduzione alla interpretazione alla bibbia.

Il materiale offerto può essere organizzato in tre fasi di lavoro:

- ☐ presentazione e studio delle pagine che parlano del come si è formata la bibbia dal punto di vista ermeneutico e di come sia soggetta ad una continua re-interpretazione nei secoli;
- ☐ messa a fuoco di alcune condizioni preliminari per un corretto uso della bibbia in chiave religiosa;
- ☐ indicazione dei tre principali momenti tecnici nella interpretazione di un testo biblico.

Prima riflessione sulla storia della bibbia

Facciamo riferimento ai primi due paragrafi del quaderno che affrontano la dimensione ermeneutica della bibbia esaminando come è nata (§ 1) e come è stata di fatto utilizzata nei secoli (§ 2).

□ Nel primo paragrafo l'autore fa osservare come la bibbia sia nata da un popolo che voleva interpretare i fatti della sua storia alla luce di un « evento religioso », quello della vicinanza di Dio al popolo ebraico e della sua Incarnazione in Gesù Cristo.

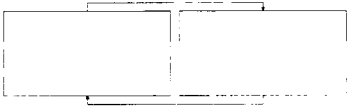
Due sono le esemplificazioni: la nascita del capitolo primo di Genesi; la formazione dei quattro Vangeli. Partendo da questi due esempi è facile far rilevare che la bibbia è nata attraverso processi ermeneutici e che l'ermeneutica include sempre una reciproca interpretazione fra esperienza religiosa (e testo religioso) e colui che si accosta a tale testo ed esperienza. Ed è anche facile rilevare come all'interno dei libri della bibbia si è attuato un continuo processo interpretativo.

□ Nel secondo paragrafo invece l'autore fa osservare come la duplice interpretazione non sia finita, ma sia continuata nei secoli e continui oggi.

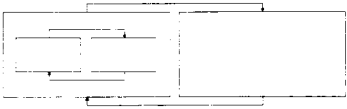
Traccia di lavoro

Offriamo una traccia di lavoro per illustrare come si è formata nei secoli la bibbia. Prevede una serie di disegni schematici con relativo commento.

Tre disegni eseguiti in successione su un cartellone o lavagna permettono di attivare una ricerca tra i presenti.



□ Il primo disegno rappresenta il primo procedimento ermeneutico alla base della bibbia. Potrebbe essere Abramo con la sua « cultura » da una parte e dall'altra la sua esperienza religiosa, rappresentata dall'incontro con i vari messaggeri di Dio. Si può subito far notare il doppio cammino interpretativo.



□ Il secondo disegno può rappresentare i diversi ermeneutici di cui sono frutto i libri dell'Antico Testamento e anche quelli del Nuovo Testamento. Si può far notare che Gesù non solo

è interprete dell'Antico Testamento, ma che con la sua esperienza gli dà fondamento e innesca ulteriori processi interpretativi, rappresentati dai libri del Nuovo Testamento.



□ Il terzo disegno può essere applicato alla bibbia ormai consolidata e alle diverse interpretazioni lungo i secoli a partire da sempre nuove « domande » sollevate dalla storia. È importante sottolineare che:

— mentre il rimando interpretativo tra i vari libri della bibbia fonda l'esperienza religiosa del credente oggi, le successive interpretazioni lungo la storia della Chiesa da una parte arricchiscono ma dall'altra possono impoverire l'interpretazione. Per evitare questo rischio è necessario un continuo « ritorno alle fonti »;

— per essere competenti sull'ermeneutica biblica occorre non solo conoscere la Bibbia, ma anche conoscere l'uomo d'oggi e le sue domande e, infine, conoscere le regole del gioco ermeneutico.

TRE MOMENTI NELL'INTERPRETAZIONE DELLA BIBBIA			
Momenti di lettura	Esegesi	Attualizzazione culturale	Attualizzazione esistenziale
Compiti			
Che obiettivo si propone?			
Quale angolatura di lettura è scelta?			
Che competenza è chiesta al lettore?			
A quali rischi si corre incontro?			

TRE MOMENTI NELL'INTERPRETAZIONE DI UN TESTO BIBLICO

Una riflessione più articolata può essere fatta sul metodo da utilizzare nell'interpretare una pagina della bibbia.

Oltre alle indicazioni offerte dal quaderno si può fare riferimento alla finestra preparata dallo stesso Rizzi e riportata alle pp. 29-30.

La interpretazione prevede tre momenti:

- ☐ primo momento: *esegesi: leggere il testo nel contesto;*
- ☐ secondo momento: *l'attualizzazione culturale: portare il testo al nostro contesto;*
- ☐ terzo momento: *l'attualizzazione esistenziale: portare il testo alla vita.*

Traccia di lavoro

☐ Occorre anzitutto ambientare e motivare allo studio di tali pagine del quaderno. Si può partire dalla vita dei gruppi giovanili, stimolando attraverso un « gioco » a identificare modi di commentare la bibbia che soddisfano o meno. Si può fare riferimento alle omelie, alla catechesi, ai momenti di preghiera di gruppo...

Si può arrivare così ad una prima catalogazione da cui emergeranno aspetti negativi e indicazioni positive, che vengono raccolti in un cartellone.

Ricordiamo i « rischi » estremi che si possono correre nel leggere la bibbia: *il fondamentalismo, il soggettivismo, l'emotività e l'intimismo.*

☐ Sulla base dei dati offerti dal gruppo si può tentare di fare insie-

me una omelia. Si sceglie un testo e si dà il mandato: « *preparare l'omelia domenicale per una messa con adolescenti e giovani* ». Si può lavorare a piccoli gruppi e si raccoglie il materiale giudicandolo alla luce dei criteri positivi e negativi raccolti in precedenza.

☐ Ora tocca all'animatore prendere la parola. Riprende il lavoro appena svolto e lo mette in ordine seguendo la traccia in tre momenti offerta da Rizzi.

Subito dopo a gruppi si può leggere il testo riportato nella finestra.

È possibile una sintesi finale utilizzando lo schema riassuntivo di pag. 31.

Infine si può prendere un testo biblico e percorrere insieme, con l'aiuto di strumenti esegetici, le tappe dell'interpretazione.



I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5.6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione
nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio
« dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale e la difficile identità
dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative
nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti,
impegno e servizio



Franco Floris - Domenico Sigalini

IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

Ci sembra che la utilizzazione del Q11 debba proporsi i seguenti obiettivi:

- sollevare il problema: cosa vuol dire parlare di moralità di un'azione?
- aiutare ad individuare, sul piano del metodo, *quando* un fatto è etico;
- impostare il rapporto tra etica e fede e aiutarlo a risolverlo in chiave ermeneutica;
- indicare, sul piano dei contenuti, una proposta etica per i giovani degli anni '80.

SOLLEVARE IL PROBLEMA

Premessa. Piana non solleva il problema morale come « deriva morale » dei giovani, ma quello di ordine più generale, storico e culturale, del passaggio da una « morale tradizionale » ad una « morale nuova ». È importante cogliere che in questa svolta sono implicati direttamente i giovani.

Cosa si intende per problema morale

Qualè allora il problema da sollevare e come?

Il problema è l'evoluzione morale in cui si è immersi tutti, giovani ed adulti. Posto che i giovani vivano la svolta in modo più convulso, rimane che vivono la stessa svolta degli adulti da una morale *misurata* oggettivamente *sugli atti* ad una morale *misurata sul soggetto in azione*.

Per sollevare il problema sembra

VITA QUOTIDIANA TRA POSITIVO E NEGATIVO								
Perché positivo?	positivo			Atteggiamenti	negativo			Perché negativo?
	+ 3	+ 2	+ 1		+ 1	- 2	- 3	
				<i>Primato dell'esperienza</i>				
				<i>Fare perno sulla soggettività</i>				
				<i>Rispondere ai propri bisogni</i>				
				<i>Vivere alla giornata</i>				
				<i>Agire per piccoli obiettivi</i>				
				<i>Rifiutare precetti imposti</i>				
				<i>Decidere personalmente cosa è bene/male</i>				
				<i>Volere tutto e subito</i>				
				<i>Stabilire un rapporto con Dio senza mediazioni</i>				

più facile, in una scuola per animatori, partire dal modo con cui i giovani vivono la dimensione etica della vita. Dopo, si possono allargare i risultati al rapporto uomo moderno-morale.

Il problema può essere così impostato: *giovani senza morale?* In altre parole: esiste una morale per i giovani? O ancora: esistono per i giovani norme, leggi, valori in base a cui orientare la propria azione?

Alcuni strumenti

Indichiamo alcuni strumenti di lavoro, a scelta.

1. Una *inchiesta* tra giovani sui « criteri » di orientamento della condotta morale. Ipotesi da verificare: « i giovani vivono alla giornata, senza molta progettualità, organizzando il proprio tempo all'insegna della casualità, senza grandi valori ideali a cui fare riferimento ».

Per rintracciare ulteriori domande si veda la finestra alle pp. 29-30.

2. *Gioco dei ruoli* attorno al tema « i giovani, una generazione senza valori? »

Si sceglie un caso di vita familiare da cui emerga che i genitori « insinuano » che i figli sono senza valori e non osservano alcuna norma. Al gioco partecipano quattro personaggi, due nel ruolo di genitori e due nel ruolo di figli.

3. *Lettura e discussione* del testo di F. Garelli riportato a pp. 29-30. Il lavoro potrebbe essere organizzato in tre fasi: individuazione del problema: « ma esiste una morale tra i giovani? »; lettura del testo di Garelli; discussione: si condividono le tesi di Garelli?

Da notare che allo stesso modo possono essere lette alcune pagine (12-17) del Q13.

4. Un *cartellone* in cui riportare i « fatti » e le « interpretazioni » a proposito di morale dei giovani. Obiettivo: la scoperta, da sintetizzare appunto in un cartellone, degli elementi positivi che emergono tra i giovani in vista del passaggio dalla morale degli atti alla

morale della persona; ed insieme la scoperta di alcuni rischi che questi stessi elementi comportano. Si potrebbe partire da un interrogativo così formulato, per poi utilizzare la finestra riportata a pp. 27: « quali atteggiamenti o comportamenti che a prima vista sembrano disfattisti possono essere interpretati e orientati ad una nuova e positiva sintesi morale? ».

Legenda della tabella. Al centro sono stati riportati alcuni atteggiamenti tipicamente giovanili. Sono situazioni, come si diceva, caratterizzate da ambivalenza, in quanto hanno in sè aspetti negativi e aspetti positivi. Per una comprensione dei singoli atteggiamenti rifarsi, oltre che alle pagine di Piana, al testo di Garelli pp. 29-30 e soprattutto al Q 13 dello stesso Garelli.

Ecco le istruzioni da dare per la compilazione dopo aver spiegato i vari atteggiamenti. Tu come li vivi? prova a segnare quanto sono positivi o negativi nella tua vita e perchè. Ad esempio: primato dell'esperienza: + 2 di positività (perchè mi aiuta ad essere con-

QUALE GRADUATORIA PER I VALORI?						
	Per gli adulti (1971)	Per i giovani (1971)	Per te (1971)	Per gli adulti (1984)	Per i giovani (1984)	Per te (1984)
<i>Il potere politico</i>	3°	5°	11°			
<i>Il lavoro, il succ. professionale</i>	1°	6,5°	12°			
<i>L'onestà e la dignità personale</i>	3°	8°	2°			
<i>La sincerità e la coerenza</i>	7°	10°	4°			
<i>Il denaro e il possesso di beni di fortuna</i>	2°	3°	9°			
<i>La libertà</i>	5°	1°	1°			
<i>La giustizia sociale</i>	9°	2°	7,5°			
<i>La pace mondiale</i>	8°	4°	5°			
<i>Il piacere, l'esaltazione dei sensi</i>	10°	6,5°	13°			
<i>La vita di famiglia normale e felice</i>	5°	11°	10°			
<i>L'amore ricambiato</i>	11°	9°	3°			
<i>La continua ricerca della verità</i>	13°	12,5°	7,5°			
<i>La coscienza tranquilla in pace con Dio</i>	12°	14°	6°			
<i>La solidarietà nell'amicizia</i>	14°	12,5°	14°			

creto e mi dà identità ...). — I di negatività (perché non mi permette di riflettere ...). Una volta compilata la tabella si lavora a piccoli gruppi e dopo in assemblea.

5. Analizzare i *peccati secondo i giovani*. Si può fare riferimento alla tavola qui sotto che è ripresa da G. Grasso (*Gioventù e innovazione*, AVE Roma 1974, pag. 107) ma modificata per fare spazio al parere dei giovani di oggi. La ricerca di Grasso, condotta nel 1971, conteneva una domanda così formulata: *A quali beni, tra quelli sottoelencati, si attribuisce più importanza nel mondo come è oggi?* La graduatoria viene riportata sulla parte sinistra della nostra tavola. Alla destra lo spazio libero per ripetere la graduatoria con i giovani oggi.

Una volta compilata la tavola si può lavorare seguendo queste fasi:

- valutare la classifica riportata, secondo il proprio indice di gradimento;
- ricostruire la classifica secondo il proprio punto di vista;
- suddividere i « peccati » in aree e sottolineare le polarità che emergono;
- ipotizzare il perché si è modificata la classifica.

6. *Allargamento* all'attuale momento culturale, mediante la lettura delle prime pagine del quaderno ed in particolare della fine-stro riportata alle pp. 9-10.

I termini in gioco: definizioni

Dopo aver riflettuto sul « problema morale » sembra importante definire i termini in gioco ed il loro uso corretto. Che contenuto dare, ad esempio, a termini come coscienza e norma, etica e libertà, valore e ideale...?

Si può procedere come segue. Ci si divide a gruppi: alcuni lavorano sul contenuto da dare a ogni termine e sulle relazioni tra i vari termini (magari rappresentandoli mediante schemi con frecce di relazione); altri lavorano sugli « usi scorretti » dei termini da parte dei

giovani; altri ancora lavorano con un « dizionario di morale » o con questo quaderno, alla ricerca di definizioni scientifiche.

Se c'è tempo si può pensare ad un cartellone in cui compaiono sulla linea verticale i vari termini (coscienza, norma...) e sulla linea orizzontale la definizione sintetica data dai gruppi, gli usi scorretti, le definizioni scientifiche. Segue discussione.

COMPRENDERE LA STRUTTURA DEL FATTO ETICO

Il secondo obiettivo del quaderno è far entrare il lettore nel mondo dell'etica attraverso la comprensione della sua struttura.

Dire « struttura del fatto etico » è esplicitare quell'insieme di carat-



DOCUMENTO/4

LA MORALE DEI GIOVANI

Sembra possibile individuare alcuni criteri alla base dei comportamenti dei giovani, il nucleo di valori attorno ai quali costruiscono i loro modelli di comportamento, il loro stile di vita, le loro pratiche quotidiane.

La morale del non assoluto

Il primo dato che emerge è che il giovane esprime un atteggiamento di forte relativismo. Egli tende a riconoscere che non esiste una morale universalmente valida per un soggetto, in grado di informare tutte le situazioni della propria vita.

In questa linea sembra prevalere una situazione di frammentarietà, propria di chi non si preoccupa di individuare nella propria esistenza un filo conduttore unitario, dal momento che l'obiettivo che si pone è quello dell'autorealizzazione, non quello della congruenza dei comportamenti.

Ciò che oggi viene messo in discussione è il concetto di dato morale, di norma morale, come di una realtà per certi versi oggettiva, esterna alla coscienza, in grado di dare senso, significato, a tutta l'esperienza.

I giovani, in altri termini, rischiano di far coincidere il dato morale con le libere decisioni che prendono nelle varie circostanze.

Con ciò non si intende affermare che i giovani oggi rifiutino i principi morali o che evidenzino un modo istintuale di vivere e di porsi

nel sociale. I giovani non rinunciano alla progettualità, ad organizzare la propria esistenza attorno ad alcune idee e valori, a far ordine nella propria vita quotidiana.

Essi ricercano però nel piccolo gruppo di amici, nelle piccole pieghe della vita quotidiana, una risposta a quel problema del significato che sembra irrisolvibile a livello dei macro-sistemi, delle ideologie, delle idealità sociali e politiche.

Più che il rifiuto di principi morali, i giovani sembrano quindi prevalentemente negare una morale assoluta, in quanto fanno fronte al problema della realizzazione personale determinando autonomamente ciò che è bene e ciò che è male.

La morale della non tensione

La prospettiva della soddisfazione individuale, più che dipendere da un bene collettivo, viene per lo più considerata come obiettivo valido in se stesso e da ottenere in termini immediati.

Si considera pertanto morale ciò che è significativo qui-ora.

Molti comportamenti dei giovani sembrano già avere un valore per sé, presentano un senso finito, non si inseriscono in un quadro di progettualità ampia, non fanno parte di un disegno di forte tensione.

Più che di insensibilità si potrebbe parlare di disincanto nei confronti di molte prospettive sociali, di riluttanza ad abbracciare strade e percorsi che possono apparire velleitari, di forte senso del condizionamento sociale e dell'impotenza individuale.

Stiamo disegnando una condizione giovanile non attraversata da forte tensione, o che esprime per lo più una tensione alla realizzazione secondo una prospettiva autonoma e secondo criteri interni.

La morale della non perfezione

L'ideale della perfezione sembra sempre più allontanarsi dalla prospettiva dei giovani d'oggi. I giovani infatti fanno esperienza che è velleitario, utopico, improponibile, tendere alla perfezione. Al posto dell'ideale della perfezione prevalgono la coscienza delle « ali spezzate » e atteggiamenti realistici e pragmatici.

In questa linea l'appagamento, la bassa tensione, lo scarso peso dell'idealità e del dover essere, possono rappresentare da parte dei giovani un meccanismo di difesa, quasi una soglia che attesta l'impossibilità di mirare ad obiettivi più impegnativi, di far fronte ai problemi della propria condizione con le sole forze personali.

Di qui, in una situazione di scacco, il non porsi troppi problemi, il vivere aderenti alla vita quotidiana, l'accettare il ritmo del « vivere alla giornata ».

Il giovane appare refrattario alle opzioni fondamentali, alle grandi prospettive, ad una tensione caratterizzata da forte progettualità. L'idea di programmare avendo presente il massimo raggiungibile, la concezione del progressivo e graduale miglioramento in funzione dell'optimum, l'obiettivo della perfezione... appaiono estranei all'orientamento dei giovani, troppo lontani dalle condizioni di partenza.

Inoltre particolarmente estraneo ai giovani risulta la perfezione come metodo, cioè l'insieme di regole, condizioni, atteggiamenti, in base ai quali soltanto è possibile raggiungere la perfezione o tendere ad essa.

(Franco Garelli, da NPG, ottobre '82)

teristiche per permettono ad un fatto, ad un'azione, ad un comportamento di qualificarsi come fatto-azione-comportamento « etico ».

La risposta complessiva a questo problema è data dicendo che un fatto acquisisce una tonalità, qualità, struttura etica quando viene ad essere il risultato vivo di queste tre coppie di polarità:

- polarità dell'oggettivo/soggettivo;

- polarità del naturale/culturale;

- polarità dell'individuale/politico.

Le tre coppie di polarità vengono a costituire la struttura etica di un fatto quando esistono insieme formando un sistema di relazioni interagenti tra loro.

Prima di esaminare le polarità, il quaderno si sofferma sul passaggio da una morale tradizionale ad una nuova morale.

La « novità », secondo Piana, è data da due « fatti ».

Il primo è il modo attraverso cui viene fondato il fatto etico. Non più attraverso l'ancoramento in Dio (morale tradizionale), ma attraverso l'ancoramento alla ragione (morale moderna). Su questo primo fatto non ci soffermiamo nel « canovaccio ». Rimandiamo semplicemente alle pagine del quaderno.

Il secondo fatto è il modo di collocarsi dentro le tre coppie di polarità.

Da sempre l'uomo nell'agire si è collocato tra il polo dell'oggettivo ed il polo del soggettivo, tra il polo del naturale ed il polo del culturale, tra il polo dell'individuale ed il polo del sociale.

Mentre tuttavia nella morale tradizionale l'uomo si teneva « vicino » ai poli dell'oggettivo, del naturale dell'individuale, nella nuova morale tende a vedere/valutare/agire facendo attenzione a stare « vicino » ai poli del soggettivo, culturale, sociale. Ciò che è cambiato è, allora, lo stile globale con cui un'azione acquisisce la qualificazione di azione etica. È cambiata l'attenzione verso alcune polarità.

Il quaderno lascia intuire che è inutile chiedersi quale sia la mo-

rale migliore. Semplicemente osserva che lo spostamento di sensibilità è in atto e, di conseguenza, occorre ripensare l'educazione morale dei giovani. Tenendo conto ovviamente dei rischi. Più che elencare i singoli rischi è utile cogliere il *meccanismo* alla base e cioè lo spostamento unilaterale verso uno dei due poli. Così, ad esempio, se nella morale tradizionale il rischio era ridurre la morale a porre « oggettivamente » certi atti al di là del come il soggetto li viveva, nella morale nuova il rischio è ridurre la moralità all'intenzione del soggetto, qualunque sia l'azione concreta. Per rifarsi ad un esempio comprensibile si può osservare che eliminando, come in una calamita, uno dei due poli, è la forza d'insieme che viene distrutta.

Strumenti di lavoro

Veniamo ad indicare alcuni strumenti di lavoro.

Lo strumento privilegiato rimane la *lezione*, visto che vanno fatte proprie alcune informazioni di base.

Si può utilizzare una traccia come quella che segue.

1. Anzitutto annunciare le *polarità* e l'*insieme* che vengono a costituire.

Si disegna, alla lavagna o su un cartellone, un *giovane che studia* a tavolino. Si chiede ai presenti: quando studiare è « azione morale »? Non sempre, ovviamente, perchè si può studiare per sfuggire alle responsabilità familiari, per supplire alla carenza di socializzazione, per diventare « uomo di potere »...

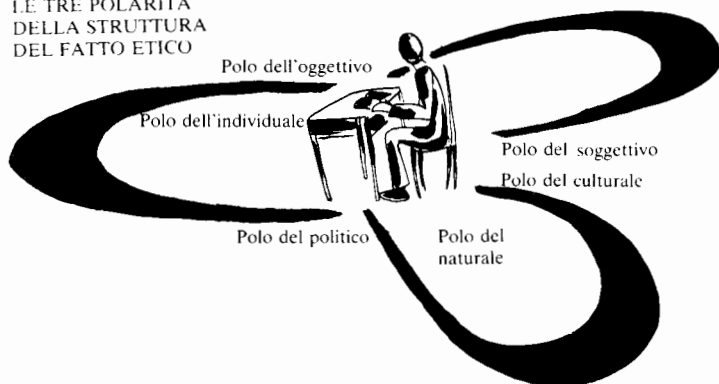
Cosa dunque permette di qualificare l'azione di studiare come azione morale?

Su questo interrogativo si organizza un lavoro a gruppi e poi si raccolgono in una griglia che riprende le tre polarità del quaderno, le risposte.

Alcuni esempi di risposte: lo studiare è *azione morale* se:

– il giovane sta studiando non

LE TRE POLARITÀ DELLA STRUTTURA DEL FATTO ETICO



perchè gli viene imposto, ma perchè è consapevole che si realizza come persona (polarità oggettività/soggettività);

– il giovane sta studiando non tanto per tornaconto personale, ma perchè vuole essere di aiuto alla società (polarità personale/politico);

– il giovane trova motivazioni non tanto nel fatto che « per l'uomo studiare è sempre un bene », quanto nel fatto che « in questa società lo studio è opportuno perchè... » (polarità naturale/culturale).

2. A questo punto si può procedere con il disegno alla lavagna come segue.

La moralità dello studiare è data dalla presenza di tre *campi magnetici*:

Il disegno permette di osservare:

– l'importanza di ogni polo della coppia;

– i rischi che derivano dall'accentuare un polo a scapito dell'altro;

– la moralità di una azione è data dal sistema di polarità in cui è inserita;

– lo specifico della morale è rendere vivo un soggetto aiutandolo a porre in concreto gesti liberanti e umanizzanti.

3. Ora si può passare all'*analisi delle tre coppie* di polarità. Per ogni polo si deve individuare:

– ciò che di liberante e umanizzante introduce prima nella coppia e poi nel sistema;

– il rischio di accentuazione unilaterale di un polo.

Così, ad esempio, il polo del politico insiste sul fatto che studiare è un'azione morale se in qualche modo è utile alla trasformazione della società. Il rischio è dimenticare che lo studio è un arricchimento personale.

4. C'è un lavoro successivo e consiste nell'immergere questa struttura dell'edificio etico nell'attuale passaggio da un modello etico tradizionale (attenzione prevalente ai poli dell'oggettività, naturalità, individualità) ad un nuovo modello (attenzione prevalente ai poli della soggettività, cultura, socialità).

5. La lettura e lo studio delle pagine del quaderno possono ora risultare più facili, anche se complesse, e assimilabili.

Altri esempi

Oltre al caso dello studente, si possono esaminare altri comportamenti. Ad esempio, i rapporti prematrimoniali. (Non conviene però partire da questo esempio, perchè può suscitare reticenze e fughe). Indichiamo alcuni « indici » a proposito di una verifica morale.

I rapporti prematrimoniali sono « morali »:

– quando si sta nei ranghi imposti dai tabù e dalle convenzioni di famiglia;

– quando ci si sente realizzati come persona e come coppia;

– quando non ci si chiude nel classico « due cuori ed una capanna », ma l'amore diventa efficace per quanti stanno vicini;

– quando non è risposta esclusivamente ai bisogni istintuali, ma è

implicata una responsabilità sociale.

Altri « fatti » di cui si può lavorare alla ricerca della loro moralità: giustizia, divertimento, preghiera, consumo, lavoro.

UNO « SCHIZZO » DI NUOVO STILE DI VITA

L'approccio alla quarta sezione del quaderno « la sequela di Gesù nella vita quotidiana » è facile. Soltanto alcune avvertenze.

□ È importante anzitutto far cogliere il *metodo* attraverso cui si arriva a dare un nuovo quadro di valori. Ancora una volta è il circolo ermeneutico. Si procede attraverso la ragione umana, ma a partire da una precomprensione sulla vita dell'uomo ispirata al Vangelo.

□ In secondo luogo è importante aiutare gli animatori a rendersi conto *del quadro dei valori* come

insieme sistematico, organico, coerente. Non si è di fronte ad un elenco, ma all'abbozzo di un'immagine d'uomo per gli anni '80 nella triplice dimensione di personalizzazione, socializzazione, partecipazione, e questo sia a livello culturale che di fede esplicita.

□ In terzo luogo è importante far cogliere *l'idea di etica* sottostante a queste pagine; non più elenco di norme e di comportamenti da porre in atto qui-ora, nè serie di ricette per risolvere i casi della vita, ma quadro di valori e atteggiamenti a cui ispirarsi e fare riferimento nell'inventare la vita, che è il vero ed unico compito della morale.

Indicazioni di lavoro

1. Si può procedere mediante un'*esposizione* delle pagine del quaderno per poi invitare a 'tradurne' quei contenuti ancora troppo generali in stile di vita personale e di gruppo. Oppure si può

partire da una ricerca in gruppo per individuare alcuni valori che sembrano oggi fondamentali, per poi passare ad un tentativo di organizzazione ed infine al confronto con la proposta di Piana.

2. Queste pagine si prestano per essere visualizzate mediante *cartelloni e disegni*, anche per l'immagine del « passaggio da ... a ... » su cui sono costruite.

Molto utile, per la sua forza evocativa e scatenante, può essere la tecnica del *mimo*, soprattutto se si procede alla espressione in gruppo di nuovi valori per il futuro dell'uomo e della vita sulla terra.

3. Un'ultima tecnica per interiorizzare queste pagine può essere la stesura di un *manifesto* per la vita di gruppo oppure di una *regola di vita personale*.

In questa prospettiva si può pensare alla utilizzazione dell'ultima parte del quaderno in una o più giornate di deserto, in corso di esercizi spirituali, in una serie di incontri dibattito sul « futuro dell'uomo ».

I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

(■ = quaderni pubblicati sul NPG nel 1983)

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione: l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio « dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale e la difficile identità dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti impegno e servizio

sione alla fusione, permette all'adolescente di vivere in un'area più protetta di quanto non sia la società nella sua globalità. Gli permette la prima esperienza di

fusione non soltanto più con le immagini parentali, cioè con la coppia dei genitori o qualche parente vicino, ma anche con sconosciuti e semisconosciuti, perso-

ne che si sono sempre conosciute, che sono cresciute insieme e che ad un certo punto instaurano dei rapporti significativi in termini più rassicurativi.



Franco Floris - Domenico Sigalini

IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

Il quaderno si propone *tre obiettivi*:

- ☐ far prender atto della importanza, per un animatore, di una attenta lettura della realtà, e, prima ancora, di una intelaiatura concettuale non solo per leggere oggi, ma per essere capace di leggere anche domani;
- ☐ offrire concretamente una lettura della odierna realtà sociale e giovanile, con l'aiuto di due discipline come la sociologia e la psicologia;
- ☐ sollecitare l'animatore a muoversi nella «logica dell'educazione» (cf l'articolo di Carlo Nanni nel Q1) fin da quando si studia la realtà.

UNA INTELAIATURA CONCETTUALE

Il primo obiettivo è sollecitare, in chi fa o vuole fare animazione, *una presa di coscienza*: l'animazione è al crocevia di socializzazione - inculturazione - educazione e quindi chi fa l'animazione non deve solo conoscere «il giovane» ma anche il complesso sistema sociale e culturale in cui questi è immerso. Per rea-

lizzare questo deve possedere una buona «intelaiatura concettuale» per leggere e rileggere continuamente la realtà in evoluzione. Consideriamo due tappe intermedie.

1. Liberarsi da alcuni pregiudizi nel leggere la realtà

L'animatore deve, nel leggere la realtà, liberarsi da alcuni pregiudizi che compromettono la obiettività e serietà della lettura. Ne indichiamo, a titolo esemplificativo, tre: il moralismo, il volontarismo, l'ideologismo. Se ne possono individuare altri.

2. Motivare l'importanza di una intelaiatura concettuale nella lettura della realtà

- ☐ Il quaderno non offre dei flashes a effetto, ma uno «schema di base» con cui accostare in termini scientifici la realtà sociale e giovanile: questa è già una scelta con cui confrontarsi.
- ☐ In concreto il quaderno propone un vocabolario sul quale è importante riflettere senza darlo troppo per scontato, pena il genericismo. Cosa intendere, ad esempio, per svolta e trapasso culturale, cultura del privato,

frammentarietà giovanile, innovazione giovanile...

UNA INTERPRETAZIONE E UNA VERIFICA

Il secondo obiettivo del quaderno è invitare a confrontarsi concretamente con *la interpretazione* proposta da G. Milanese e F. Amione e verificarla alla luce della propria esperienza.

Tre tappe intermedie.

1. G. Milanese e F. Amione hanno offerto una loro interpretazione e, prima ancora, un loro schema concettuale per leggere la realtà. Occorre anzitutto prenderne visione e, come si dice, studiare la loro analisi.

2. In un secondo momento, alla luce della propria esperienza, è importante chiedersi:

- ☐ si condivide lo schema concettuale di base? si può arricchirlo? si possono utilizzare altri schemi?
- ☐ si condividono le analisi che ne risultano? sono sufficienti? rispondono alla realtà? ci sono aspetti rimasti in ombra?

3. Primi passi verso la interdisciplinarietà (cf l'articolo di C. Nanni nel Q1):

- come si completano la lettura sociologica e quella psicologica? qual è il contributo specifico delle due discipline?
- quale altra disciplina sarebbe utile (e opportuno) utilizzare per capire la attuale situazione sociale e giovanile?

IMPERATIVI PER L'ANIMAZIONE

Il terzo obiettivo è sollecitare l'animatore a muoversi nella *logica dell'educazione* anche quando studia la realtà.
Tre tappe di lavoro.

Una analisi della realtà non «neutrale»

L'animatore legge con una ottica originale, che non è quella dello psicologo o del sociologo. Se poi l'animatore è un credente, alla logica dell'educazione viene ad integrarsi quella della «lettura di fede».

Come caratterizzare questa ottica dell'animatore nel leggere la realtà attraverso le scienze sociologiche, psicologiche, filosofico-culturali? Si veda, sempre nell'articolo citato di C. Nanni, la riflessione sulla interdisciplinarietà e transdisciplinarietà.

Istanze ed imperativi per l'animazione

Dallo studio della dimensione strutturale e culturale della società e dei giovani possono derivare alcune «istanze» ed «imperativi», che non indicano cosa deve essere l'animazione, ma di che cosa deve seriamente tener conto.

In concreto:

- quali istanze educative si possono ricavare dal quadro strutturale e culturale della società delineato da G. Milanese?

- quali istanze educative ricavare dal quadro della identità sociale dei giovani tracciato dallo stesso Milanese?
- quali istanze educative si possono ricavare dal quadro della identità psicologica dei giovani oggi offerto da F. Amione?

Alcuni atteggiamenti che l'animatore come persona deve acquisire

Ci sono alcuni atteggiamenti che l'animatore, alla luce degli spunti offerti dal quaderno, deve progressivamente acquisire come persona. Quali?

Si possono anche vedere nel Q1 alcuni atteggiamenti suggeriti da C. Nanni alla pagina 28.

PER LO STUDIO DELLE IDEE DI BASE

È importante, come si diceva, insistere sull'apprendimento critico del vocabolario di base del quaderno. Indichiamo alcune possibili piste di lavoro.

Studio formale per acquisire la terminologia di base

In concreto il lavoro può organizzarsi così:

- leggere a gruppetti l'articolo di Milanese (o quello di Amione);
- stilare, in ogni gruppetto, un piccolo vocabolario, fissando un numero minimo di termini che si intende spiegare;
- confrontare il proprio vocabolario con quello degli altri gruppetti.

Studio contenutistico per un quadro d'insieme

In concreto:

- mettere in una tabella comparsa le voci più importanti dell'articolo in esame; ad esempio:

sottosistema, cultura, sottocultura, lettura culturale...

— descrivere, dentro le caselle della tabella, le qualità di ogni termine e poi valutarne le differenze o le convergenze.

Apprendere a leggere un testo, delle tabelle, dei grafici

■ È importante che chi fa animazione prenda gusto ad uno studio critico dei testi che analizzano la realtà.

Indichiamo un «esercizio» che lo sollecita in questa direzione.

Si prende in analisi una tabella o un grafico (ad esempio, il grafico sul rapporto *giovani e politica* in G. Milanese, *Oggi credono così*, LDC 1982, vol. I, pag. 227); si fa una personale interpretazione della tabella o grafico; infine, la si confronta con la interpretazione dell'autore (per l'esempio indicato si veda Milanese).

In concreto:

- fotocopiare una tabella ed esaminarla in gruppo;
 - formulare delle ipotesi di ricerca;
 - allenarsi ad una lettura interpretativa;
 - confrontare la propria interpretazione con quella dell'autore;
 - risalire alle ipotesi della ricerca leggendo nel testo;
 - confrontare queste ipotesi con quelle elaborate dal gruppo.
- Indichiamo altre tavole utili per questo lavoro.

Nel testo di Milanese si possono vedere le seguenti tavole o grafici e le loro corrispondenti interpretazioni dell'autore, oltre che le domande del «questionario» che fa da base alla tabella o grafico:

- grafico n. 1: *i bisogni più urgenti* (vol. I, pag. 111);
- grafico n. 2: *valori, progetti di vita* (vol. I, pag. 115);
- tavola n. 3: *ostacoli che impediscono la realizzazione dei propri obiettivi e progetti* (vol. I, pag. 117).

Questi grafici e tabelle vanno confrontate, oltre che con la interpretazione che se ne dà nelle

pagine vicine, con le domande del questionario (vol. II, pag. 303 e seguenti).

PER UNO STUDIO DEL PROPRIO AMBIENTE GIOVANILE

Alla luce di quanto si è appreso dai contenuti del quaderno, è utile provare subito ad analizzare il mondo giovanile del proprio ambiente. Senza grandi pretese, evidentemente.

■ Una possibilità è mettere in cantiere una piccola indagine attraverso un questionario. Richiede tempo, metodo, collaborazione, progressiva competenza, verifica con qualche esperto... Più che il risultato può contare lo stesso lavoro che si è svolto.

■ Un'altra pista di lavoro può essere elencare alcuni problemi che sembrano insolubili per l'animazione del proprio ambiente e poi riflettervi alla luce degli schemi di fondo offerti da Milanesi e Amione.

Facciamo esempi: l'allontanamento degli adolescenti dai gruppi ecclesiali dopo la cresima, la difficoltà ad allargare il giro del proprio gruppo ad altri adolescenti e giovani, lo scarso impegno giovanile nella parrocchia e nel quartiere, la esistenza di massicce fasce di giovani marginali nella propria zona...

■ Sui risultati, sia della piccola indagine che della riflessione sui problemi del proprio ambiente alla luce degli articoli di Milanesi e Amione, si può organizzare una *tavola rotonda* a cui invitare qualche esperto, membri della amministrazione comunale o di quartiere, qualcuno del consiglio pastorale parrocchiale...

■ Un ulteriore esercizio è provare a ipotizzare, senza la pretesa che di avviarsi ad un atteggiamento educativo verso la realtà, vie di uscita ai vari problemi. Si può verificare anche queste in una *tavola rotonda* o in un in-

contro con un esperto appositamente invitato.

APPROFONDIMENTO DELLA LETTURA PSICOLOGICA

Per una utilizzazione delle pagine di Franca Amione sembra si possano fissare tre piste di lavoro con i relativi strumenti, oltre alle indicazioni offerte finora.

- approfondimento della terminologia e della chiave di lettura psicologica del mondo giovanile;
- stimolare l'animatore a una verifica sulla sua maturità psicologica, visto che è contemporaneamente giovane e animatore;
- fornire indicazioni per un approfondimento con gli adolescenti delle loro problematiche psicologiche.

Indichiamo ora alcuni strumenti di lavoro per i tre obiettivi.

Approfondimento della chiave di lettura psicologica

■ Compilare un vocabolario preciso per abilitarsi all'uso dei termini più correnti della psicologia dell'età evolutiva.

Si può distribuire al gruppo degli animatori un foglio ciclostilato con le parole che seguono, dopo aver ascoltato una relazione sul tema.

I termini principali sono: identità personale (p. 18); immagine di sé (p. 20); intelligenza e affettività (p. 20); vissuti e fantasie (p. 20); immagine corporea, percezione corporea, concezione corporea (p. 20); atteggiamento e comportamento (p. 23).

■ Descrivere in parallelo le tre fasi della formazione dell'immagine di sé (pp. 21 - 23).

La tabella riportata al fondo della pagina può essere fornita agli animatori durante la relazione sul tema, così che serva da schema per gli appunti e per eventuali verifiche e approfondimenti in gruppo.

■ Sulla tematica « adolescenti-famiglia » è possibile organizzare

FASI NELLA FORMAZIONE DELL'IMMAGINE DI SÉ

<i>caratteristiche</i>	<i>prima adolescenza</i>	<i>media adolescenza</i>	<i>fine adolescenza</i>
<i>corpo/sexualità</i>			
<i>rapporto con la famiglia</i>			
<i>evoluzione del ragazzo</i>			
<i>evoluzione della ragazza</i>			
<i>sviluppo della intelligenza</i>			
<i>rapporto con i coetanei</i>			

una tavola rotonda con uno psicologo, un padre e una madre (anche se non della stessa coppia), un insegnante e un animatore di gruppo.

A ciascuno si dia un breve traccia su cui dire la propria esperienza. In precedenza, il gruppo degli animatori che vuol approfondire questo tema si può preparare come segue.

Si suddivide in gruppetti di tre o quattro persone; ogni gruppetto sceglie un punto di vista, una dimensione del problema o una preoccupazione da cui ascoltare la tavola rotonda e in base a questa ottica rivolge le domande ai relatori dopo la loro esposizione. Un esempio. Un gruppetto può fare attenzione soprattutto al dialogo tra genitori e figli; un altro alla incidenza del lavoro, della scuola, del tempo libero nei rapporti familiari; un altro ancora all'influsso dei mass media in famiglia, oppure alle iniziative della comunità cristiana che viene a trovarsi tra i genitori da una parte ed i figli dall'altra...

Preparata in questo modo, la tavola rotonda permette di allargare l'attenzione a tutto il problema, senza abbandonarsi a reazioni improvvisate o emotive a ciò che i relatori diranno.

■ Per approfondire la conoscenza del comportamento degli «adolescenti-in-gruppo» (cf pp. 26 - 28) anche a partire dalla esperienza che gli animatori già stanno facendo, si può far compilare loro la tabella che segue, dapprima in gruppetti poi insieme.

Se questo lavoro precede la relazione su alcune tematiche psicologiche dell'adolescenza si ha il vantaggio di avere a disposizione una fotografia aggiornata dei comportamenti su cui la relazione deve fare da chiave interpretativa psicologica.

Verifica nella maturità psicologica dell'animatore

■ Per aiutare gli animatori a mettersi in discussione nella ri-

cerca di una propria maturità psicologica (dato che a questo punto del nostro ipotetico corso i giovani animatori si sono ormai affiatati) è utile qualche esercizio di relazione interpersonale.

Indichiamo alcuni esempi, riprendendoli da B. Grom, *Metodi per l'insegnamento della religione, la pastorale giovanile e la formazione degli adulti*, LDC, Torino 1982.

□ Esperienza *Riconoscersi* (Grom, p. 73, n. 37) per abituarsi a sentirsi valutati e per non diventare facili giudici degli altri, in

particolare degli adolescenti del proprio gruppo.

□ Esperienza *Fare la valigia* (Grom, p. 70, n. 35) con le eventuali divertenti varianti.

□ Esperienza di gruppo *Coniugazione irregolare* (Grom, p. 68, n. 34a) che nel testo significa «tendenza a valutare negativamente». Questo esercizio serve all'animatore per riscoprire in se stesso alcuni atteggiamenti adolescenziali e accorgersi quanto gli stessi vengano esaltati nel gruppo degli adolescenti.

■ Molti animatori hanno 18-20

ADOLESCENTI IN GRUPPO: COME E PERCHÉ

elementi descrittivi

caratteristiche

motivo per cui si va al gruppo

bisogni a cui il gruppo risponde

caratteristiche delle amicizie

attività prevalenti

il tipo di linguaggio e di comunicazione

momenti celebrativi della vita in gruppo

collocazione sociale del gruppo

problematiche di cui si parla

rapporto con la comunità cristiana

il posto della intelligenza e affettività

quale presenza dell'animatore è richiesta

anni, un'età che si può collegare a quella di cui parla l'articolo di F. Amione (cf p. 23) come « fine adolescenza ». Si possono approfondire quegli accenni alla luce del proprio vissuto.

Per un approfondimento con gli adolescenti

Se proponiamo alcuni semplici tests che l'animatore può utilizzare per conoscere meglio gli

adolescenti e per aiutarli a leggere dentro di sé, non è certo per stemperare la vita di gruppo in una serie di test inconcludenti, che alimentano attese che verranno comunque frustrate... Indichiamo, più semplicemente, dei « giochi » psicologici che possono essere distribuiti lungo il cammino annuale e in qualche campo-scuola, secondo l'occorrenza, senza fare del gruppo un luogo di

facile cura terapeutica.

□ *La presentazione di sé secondo una immagine* (cf Q1, p. 30), al fine di accrescere il desiderio di comunicazione tra i presenti. Nella stessa direzione tutti gli esercizi proposti in Q1 alla p. 30.

□ *Il Gioco Nasa* (Grom, p. 52, n. 22) per amalgamare il gruppo.

□ *Il Dialogo controllato* (Grom, p. 60, n. 27) per sollecitare l'adolescente all'uso della razionalità.



I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione
nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio
« dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale e la difficile identità
dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative
nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti,
impegno e servizio



IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

Gli obiettivi di questo quaderno sono complementari a quelli del Q12 dal titolo « Il trapasso culturale e la difficile identità dei giovani ». Rispetto a tale quaderno in queste pagine:

■ si approfondisce la intelaiatura concettuale necessaria per una lettura della realtà, destreggiandosi con maggior facilità sia tra i vocaboli usuali della letteratura sociologica sui giovani, sia nella giusta collocazione di una analisi della realtà dentro un progetto di pastorale giovanile;

■ si concretizza la conoscenza dell'ambiente giovanile in cui si agisce a partire dalle linee interpretative offerte da Garelli, operando, fin dove è possibile, una diversificazione di giovani a seconda dell'età;

■ si delineano con ulteriore chiarezza gli « imperativi » che ne derivano per l'animazione, sia ipotizzando spazi per un intervento educativo-pastorale, sia operando approfondimenti di motivazioni personali.

APPROFONDIMENTO DEL VOCABOLARIO

Il primo obiettivo è condurre gli animatori, attraverso lo studio del Q12 e del Q13, ad arricchire il loro bagaglio culturale di alcuni concetti-base.

■ A titolo esemplificativo indichiamo, per il presente Q13, i seguenti:

— per una *analisi della società*: complessità, differenziazione, neocorporativismo, consenso so-

ciale, sistema di garanzie e garantismo, strategia adattiva, prammatismo politico...

— per una *analisi del mondo giovanile*: assenza di prospettive, espansione della soggettività, primato della esperienza, nichilismo debole, piccole domande di senso, bisogno = valore, socializzazione differenziata, identità personale eclettica, tolleranza giovanile, assenza di dover essere...

■ Veniamo ad un esercizio in proposito. Si scrivono su un foglio alcune delle voci più importanti riportate qui sopra e per ognuna si riportano a fianco fatti della propria esperienza o conoscenza che confermano concretamente le osservazioni di Garelli. Sarà difficile che ognuno possa dire un fatto o una esperienza o un esempio per ogni voce, però, se si ha il mandato di concretizzare solo quattro o cinque voci a scelta, confrontando alla fine il lavoro in assemblea si ottiene un quadro discreto con tre risultati:

- riuscire a riportare a concretezza una analisi sociologica;
- verificare quanto è stato assimilato del contributo di Garelli;
- valutare la corrispondenza con l'esperienza di ciascuno, facendo notare, ad esempio, che molti dei problemi che riguardano il gruppo riguardano anche il suo animatore.

COME E PERCHÉ: IL VISSUTO GIOVANILE

Una seconda pista di lavoro può essere la verifica in concreto delle analisi offerte da Garelli e dallo

stesso Milanese (nel Q12). Indichiamo alcuni strumenti.

Raccogliere alcune « storie di vita » tra i giovani

Leggere la propria realtà raccogliendo informazioni sul mondo giovanile attraverso il metodo delle « storie di vita ».

Per un corretto uso di questo strumento si legga in gruppo l'introduzione alla Appendice I del volume II di Milanese, *Oggi credono così*, LDC Torino 1981, pp. 223 ss., in particolare le pp. 225-226.

Nel nostro caso lo scopo della raccolta delle storie di vita è, in termini più generali, la conoscenza della mentalità giovanile, e « domande guida » possono essere le seguenti: torni a studiare? sei dentro la famiglia, ma estraneo? credi di essere consumista? vivi alla giornata o hai dei progetti e quali? sei anche tu tra i disaffezionati dal sociale, dai partiti, dal politico, dall'impegno? hai una tua morale? quali sono i principi morali in cui ti riconosci? felicità: una illusione? sei disoccupato: cosa comporta per la tua vita di ogni giorno?

■ Diamo velocemente alcune indicazioni di tipo metodologico, utilizzando le pagine appena indicate e alle quali rimandiamo. La raccolta delle storie di vita avviene attraverso una intervista al registratore per la quale occorre fare attenzione a:

— chiarire bene lo *scopo* della intervista, prima a se stessi e poi all'intervistato:

— dare all'intervistato, fin dall'inizio, *motivazioni* sufficienti per cui si senta responsabilizzato a rispondere;

— offrire una *griglia di contenuti* in modo che l'intervistato sappia che deve toccare alcuni punti obbligatori; lasciare però a lui di muoversi come preferisce tra le varie domande;

— *tecnica della intervista*: massima libertà di parola; uso del registratore concordato con l'intervistato; un luogo che favorisca concentrazione e raccoglimento;

— l'*intervistato* dovrebbe parlare fino a far emergere la sua « presa di coscienza » sui fatti che lo riguardano: convincimenti, atteggiamenti, chiodi fissi, sentendosi del tutto libero di dire quello che vuole;

— l'*intervistatore* dovrebbe: ascoltare anzitutto con molta cal-

ma, in modo da mettere l'altro a suo agio; focalizzare con brevi provocazioni o domande la concentrazione dell'intervistato sui punti nodali dell'intervista; non interrompere le pause e momenti di silenzio...

Da notare che questo esercizio, oltre naturalmente ad un concreto approccio con la realtà dei giovani, serve per abituare l'animatore ad un incontro senza pregiudizi con le varie situazioni, ad un rispetto per le varie visioni di vita, ad una partecipazione empatica alla vita delle persone.

Il lavoro più impegnativo comincia al momento della sbobinatura e del confronto tra le varie storie di vita. Bisogna essere attenti a non pretendere di catalogare con troppa fretta le diverse posizioni, linguaggi, esperienze.

Da ricordare che il lavoro sulle storie di vita deve terminare nel confronto con l'analisi offerta nel Q12 e nel Q13.

Una analisi attenta alle fasce di età

Dopo aver studiato l'analisi generale di Garelli, dopo aver confrontato l'analisi con le storie di vita, oppure (ma la cosa è troppo a buon senso) riferendosi alla esperienza personale, compilare il quadro sinottico che segue, ricercando, per quanto è possibile, una differenziazione dentro il mondo adolescenziale e giovanile.

È meglio suddividere i presenti in sottogruppi, ad ognuno dei quali si affida una colonna, cioè legge in particolare una fascia di età precisando il tipico comportamento e atteggiamento verso la scuola, gli amici, se stessi...

Al termine si procede ad una sintesi comparata in assemblea in cui va, fra l'altro, sottolineato che l'obiettivo dell'esercizio era abituare gli animatori ad una lettura del mondo giovanile attento alle varie fasce d'età.

EVOLUZIONE NEGLI ANNI DEGLI ATTEGGIAMENTI E COMPORTAMENTI

Comportamenti Atteggiamenti	Età dei giovani			
	14-17 anni	17-19 anni	19-21 anni	21-25 anni
<i>Scuola o lavoro</i>				
<i>Genitori e famiglia</i>				
<i>Amici</i>				
<i>Progetto di vita</i>				
<i>Vita affettiva</i>				
<i>Domande di senso</i>				
<i>Religiosità</i>				
<i>« Immagine di sé »</i>				
<i>Identificazioni</i>				

A questo punto è necessario avviare ad una lettura in chiave di animazione della ricerca sociologica di Garelli, come già di quella Milanese per la parte sociologica e di Amione per la parte psicologica.

È un passaggio delicato che esige correttezza, cioè rispetto della autonomia e modo di progredire di ogni disciplina e scienza, ma anche non confusione, nel nostro caso, tra dati sociologici ed obiettivi dell'animazione. Al momento di fare un progetto di animazione, infatti, non devono intervenire solo i dati provenienti dalle scienze che analizzano la realtà, ma anche quelli delle scienze che si interrogano sulle diverse possibilità di essere per il futuro e sui criteri etici filosofici, religiosi alla luce dei quali progettare il futuro anche delle nuove generazioni.

Su questo tema abbiamo insistito più volte nei «canovacci» dei quaderni Q1 e Q12.

Vogliamo ritornarci ancora per consigliare, dopo che è stata studiata con gli animatori la condizione e la cultura giovanile nella attuale società (in concreto il Q12 ed il Q13), di rileggere l'articolo di Carlo Nanni nel primo quaderno dove egli insisteva su due grossi temi che ora interessano da vicino:

— il primo tema è la *acquisizione* da parte dell'animatore di un atteggiamento e comportamento, prima che di una capacità intellettuale di interdisciplinarietà e transdisciplinarietà;

— il secondo tema è la *acquisizione* di una «logica educativa», vista come modo di organizzare il pensiero e l'azione, come un «punto di vista» a partire dal quale organizzare le informazioni della sociologia, psicologia, antropologia...

IL DIALOGO TRA PEDAGOGIA E DISCIPLINE DI BASE

Le discipline di base come lettura settoriale

L'educazione è oggetto di studio di tutte le discipline che, potendola assumere come oggetto, possono creare intorno ad essa un discorso ragionevole. Una parte del rapporto educativo scolastico, chiamata insegnante, è oggetto di un discorso filosofico in Agostino di Ippona e in Tommaso d'Aquino, mentre rientra nell'analisi psicologica di un discorso behaviorista o gestaltista.

Fino a questo punto il rapporto con la pedagogia «non» esiste, e ciascuna disciplina ha il diritto-dovere di ritenersi autonoma nella sua conduzione, ed ogni cultore di ciascuna disciplina ha il diritto-dovere di dire ciò che, sulla base della coerenza del proprio discorso, ritiene di poter affermare.

Stabilito che la filosofia dell'educazione impiega la logica filosofica, che la statistica dell'educazione usa strumenti statistici, che la psicologia dell'educazione ricerca in questa gli oggetti suoi propri (comportamenti, motivazioni, aggressività, anticipazioni, ecc.), si deduce che ogni disciplina coglie nel tutto dell'evento educativo che storicamente avviene ciò che essa può elaborare, ed elabora ciò che essa intende cogliere. Ma è comunque un tipo di lettura settoriale. Se tutte le letture settoriali, cumulativamente considerate, potessero essere accostate, rimarrebbero sempre dei punti di vista funzionalmente legati alle logiche che le hanno prodotte.

Indispensabilità e indipendenza delle discipline di base in pedagogia

Per contro, senza la trattazione concettuale delle discipline di base, senza il raffinato trattamento cui ogni elemento può esser sottoposto, il pedagogista non avrebbe che il suo rozzo quadro d'insieme. Ogni disciplina produce i suoi risultati, né li offre né li vieta ad alcuno: li produce e basta. Il pedagogista avverte che gli elementi che compongono il suo quadro non sono primitivi se non nella propria ignoranza, mentre altrove hanno ricevuto una elaborazione concettuale meritevole di considerazione.

Lo studioso della disciplina settoriale è, dunque, per il pedagogista, contemporaneamente indispensabile ed indipendente.

È indispensabile, perché soltanto tale studioso è autorizzato e titolato per illuminare concettualmente gli aspetti settoriali in cui si scompone analiticamente il rapporto educativo: e se il pedagogista ritenesse di compiere a proprio titolo tali ricerche, quello sarebbe un titolo personale ma non scientifico, in quanto il pedagogista smetterebbe di esser tale per trasformarsi per l'occasione in studioso settoriale.

È indipendente, perché tale studioso fa il suo mestiere, usa le proprie logiche, segue i propri ritmi mentali, stabilisce le proprie distanze scientifiche, ricerca nei campi che egli ritiene confacenti, non deve dipendere da alcuno.

Il rischio delle discipline di base: sostituirsi alla pedagogia

Ciò che però si chiede allo studioso di una disciplina di base è di riconoscere che egli sta facendo soltanto il suo mestiere, usa solo il proprio schema di riferimento, inquadra soltanto la sua unità di indagine. E, per quanto riguarda l'educazione, egli riesce a metter in luce concettuale soltanto un aspetto, quello che può diventare l'unità di indagine per le strutture concettuali operanti con il suo schema di riferimento. Se un fisico studia l'educazione non può ridurre tutto l'evento educativo al peso degli operatori. Se un fisiologo studia l'educazione non può ridurre l'educazione a buona o cattiva digestione. Ma il discorso vale anche per lo psicologo od il sociologo: l'aver preso qualche esempio paradossale è per poter illuminare, attraverso una analogia cruda, quanto metodologicamente fuori strada sia l'at-

(continua alla pagina seguente)

teggiamento riduzionista di quegli psicologi che prescrivono un comportamento educativo (l'orientamento professionale, il curriculum scolastico, il rapporto con il genitore) sulla base dei propri ritrovati settoriali. Eppure che cosa ha fatto Skinner, o addirittura J. Piaget?

E ciò che si dice degli scienziati non si può tacere dei filosofi, i quali addirittura ricadono al di là delle osservazioni empiriche per elaborare principi universali. Diceva un importante pedagogista: « Probabilmente almeno i filosofi sono così estromessi da esser abbastanza innocui. Il guaio avviene quando imperversano gli scienziati. Quelli parlano, e basta. Questi sono prossimamente operativi ».

Modi di impiego delle discipline di base

Una disciplina organizza una teoria per conoscere un aspetto dell'educazione, e perciò è selettiva e settoriale, la pedagogia va ad attingere conoscenze presso altre discipline per razionalizzare una classe di eventi educativi. I risultati delle altre discipline, fino a quando non vengono coordinati nell'unità formale del discorso pedagogico, che si riferisce alla propria unità di indagine, non sono ancora pedagogia. Si incomincia a parlare di pedagogia quando, in vista di un impiego esplicativo di una classe di eventi, i risultati raccolti si trovano collocati in una sequenza logica.

Un esempio: « In un determinato Paese si è notato un forte incremento di notizie e nel contempo si è visto che la scuola è rimasta ferma nelle sue strutture fondamentali. La scuola è divenuta incapace di trasmettere le notizie fatte più numerose, anche perché non si tratta solo di un problema quantitativo ma di strutturazione. Tale strutturazione comporta delle modalità di apprendimento diverse da parte dell'allunno, e conseguentemente il cambiamento del significato di promozione ».

Come si può notare, nell'esempio citato si è avuto un pescaggio pedagogico (in vista dell'unità del problema e delle sequenze procedurali con cui dev'essere risolto), per cui c'è una ricerca sociologica sullo status del patrimonio culturale, intervengono concetti psicologici come l'apprendimento individuale che ha le sue leggi di sviluppo, si elaborano concetti economici come l'ampliamento delle scuole e delle strutture scolastiche, infine il concetto di promozione perde la sua caratterizzazione giuridica (passaggio da un corso scolastico all'altro) per assumere una qualificazione psicologica (capacità nuova di operare).

Si possono dunque avere « i risultati » ancora nelle diverse discipline: è la loro coordinazione in un discorso educativo che li trasforma in termini pedagogici. Fino a che erano fuori della sintassi pedagogica, anche se sommati od accostati, non erano che termini appartenenti a sistemi conoscitivi, concettualizzazioni a sé stanti: ora sono diventati strumenti coordinati per un'altra attività, che decide il loro impiego, ed un certo tipo di impiego, per cui possono essere finalizzati in modo differente rispetto a quello per cui erano stati preparati.

(De Giacinto Sergio, *Educazione come sistema*, Editrice La Scuola, 1977, pp. 201-202 e 223-224).

DOCUMENTO/2

UNA LETTURA PASTORALE DI DATI SOCIOLOGICI

Attraverso la pubblicazione di due grossi volumi, l'editrice Elle Di Ci ha offerto agli studiosi della condizione giovanile e alla comunità ecclesiale italiana i risultati di una importante ricerca sociologica, condotta da una équipe interdisciplinare, guidata da G.C. Milanese, sotto la responsabilità dell'Istituto di Sociologia dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Questa ricerca ha mosso i suoi primi passi ponendosi come ipotesi lo studio della « domanda religiosa » dei giovani italiani degli anni '80. Molto presto, però, l'approccio sociologico si è giudicato inad-

(continua alla pagina seguente)

E utile la rilettura delle pagine 26-27 del Q1 in cui vengono svolte queste riflessioni.

Due documenti per proseguire la riflessione

L'argomento è delicato, come si diceva. Occorre approfondirlo.

Abbiamo pertanto riportato fuori testo due « documenti » che, da punti di vista diversi ma dentro una stessa logica, si chiedono come un pedagogista (nel primo documento) o un operatore di pastorale giovanile (nel secondo documento) possono utilizzare in modo corretto i dati della sociologia, della psicologia, della filosofia e di tutte le altre discipline scientifiche che si interessano a fatti connessi con l'educazione e la pastorale giovanile.

Sono pagine un poco difficili, ma fondamentali per la maturazione di una « mentalità da animatore ».

Una loro lettura in gruppo richiede diverse tappe.

■ La prima tappa è motivare la stessa lettura, indicando i possibili errori nell'animazione sia di una ignoranza dei problemi dei giovani, sia di una deduzione della terapia educativa dai dati delle scienze descrittive.

■ La seconda tappa è la lettura o lo studio a gruppi dei due documenti, per assimilare il filo sotterraneo che li percorre e in fondo li collega.

■ La terza tappa può essere l'applicazione ad alcuni casi ipotetici del metodo di lavoro indicato dai due documenti. Per fare un esempio: « gli adolescenti del gruppo sono annoiati, provano interesse per niente; come interpretare e che fare? ». Un uso degli studi di Milanese e Amione (Q12) e di Garelli può permettere anzitutto di comprendere alla luce di fenomeni sociali e culturali quello che succede nel gruppo. Rimane sempre un margine tuttavia in cui l'animatore è chiamato a ragionare sul « qui-ora ». Potranno servirgli le informazioni delle diverse di-

scipline, ma quali concretamente utilizzare rientra nella sua capacità di educatore.

Lo stesso discorso si può fare nel momento in cui si progetta una proposta di intervento. Qui si possono rileggere gli «atteggiamenti» di cui parlava Nanni nel Q1 alla pag. 28. Subito dopo si può far osservare alcuni rischi nella fase di progettazione, alla luce dei due documenti appena letti e studiati:

— la settorialità e parzialità di chi utilizza una sola disciplina (ad esempio, la sociologia o la psicologia) per «progettare» gli interventi educativi;

— la deduttività di chi vede il lavoro educativo come sviluppo di una situazione senza alcun appello a valori o a scommesse esistenziali che hanno il potere di dare una svolta allo sviluppo, di far fare un salto di qualità insperato alla situazione educativa...

ANIMATORI ALLO SPECCHIO

Teniamo presente che stiamo lavorando con giovani animatori per i quali la lettura sociologica è coinvolgente perché li descrive, li chiama in causa, li aiuta a conoscersi, li può mettere in crisi. Si rilegga a questo proposito quanto scritto in Q1 nell'articolo di Sigalini a proposito degli interrogativi «personali» dell'animatore.

Per aiutare questa «presa di coscienza» sulla propria identità che prelude allo studio sulla «maturità umana dell'animatore» (cf Q2, di prossima pubblicazione) si riprenda la tabella di pag. 28 ed in un lavoro a due o tre, possibilmente di età ed esperienze diverse, si faccia un elenco delle situazioni più problematiche, delle insicurezze e dei disagi che ciascuno vive dentro la sua situazione giovanile.

Tale elenco, che è già stato oggetto di confronto nel gruppetto a

guato a misurare una domanda religiosa. Non era facile infatti nell'ambito della letteratura sociologica e psicologica sull'argomento individuare delle costanti, capaci di salvare le esigenze di uno studio interdisciplinare del problema; ma soprattutto si trattava di un dato difficilmente quantificabile e quindi non rilevabile con gli strumenti a disposizione.

La ricerca si è quindi spostata sul versante delle risposte giovanili: «l'analisi della religiosità giovanile dovrà vertere non tanto sulla "domanda" religiosa dei giovani (soggetto di una ricerca piuttosto evanescente e improduttiva) quanto sulle "risposte" religiose da essi fornite (quando e se) al bisogno più generale di elaborare un sistema di significato, individuale e collettivo» (G.C. Milanese).

Il punto di vista dell'operatore pastorale

All'operatore pastorale il tema della «domanda religiosa», invece, interessa molto, soprattutto se pensa, come spesso ricorda la rivista, che sul campo della domanda religiosa si possa giocare il difficile dialogo giovani-religione-fede.

Mi sono quindi messo a studiare tutti i dati da questa preoccupazione, per verificare se con un approccio formalmente pastorale è possibile far parlare tabelle e interpretazioni sociologiche quasi in una nuova lingua, complementare a quella utilizzata per elaborare la ricerca stessa.

Certamente, non posso far dire alla ricerca cose di cui i progettatori non hanno voluto interessarsi. Posso però riprendere in mano gli stessi dati da un'ottica eventualmente diversa.

Prima di procedere è necessario indicare come si caratterizza un approccio pastorale e giustificare la correttezza epistemologica. Il tipo di approccio che intendo utilizzare in queste riflessioni l'ho già descritto genericamente come «pastorale».

La pastorale, in quanto scienza, possiede uno statuto epistemologico che la distingue dalle altre discipline di cui necessariamente si serve nello sviluppo delle sue proposte.

Essa ha bisogno, per esempio, dei contributi offerti dalle scienze sociologiche, per conoscere la realtà e per percepirne i meccanismi che la muovono.

La rigida consequenzialità non ha senso

Questi dati, però, non possono servire come unica premessa del processo educativo, quasi che si potesse instaurare una rigida consequenzialità discendente dalle tabelle al progetto. La realtà, così come è descritta, non può pretendere di pronunciare la parola decisiva anche in ordine al suo dover-essere; si richiedono invece ulteriori criteri valutativi.

Un simile modello ripete, con segno opposto, quella dipendenza gerarchica di una scienza dall'altra, da cui giustamente le scienze umane si sono affrancate da tempo.

Lo schema della dipendenza viene attivato sicuramente quando, per esempio, la pastorale può lavorare solo sulle conclusioni di questa ricerca, senza poter rileggere tutto da ottiche diverse. Se le scienze sociologiche dicessero «non si può ricercare la domanda religiosa, quindi non è corretto porsi un problema del genere», la collaborazione tra scienze sociologiche e pastorale non sarebbe alla pari. Questo modo di fare svuota l'educazione di un suo riferimento metafisico. O, peggio, essa viene costretta surrettiziamente ad assumere quello inconsapevolmente utilizzato nelle interpretazioni sociologiche o psicologiche.

I rischi di un approccio selettivo e strumentale

Non è però praticabile neppure un approccio selettivo e strumentale. Chiamo approccio selettivo quello in cui la pastorale si autorizza a selezionare tra i dati che esprimono una radiografia articolata di uno spaccato giovanile, solo quelli che interessano i suoi problemi, lasciando ad altri l'utilizzazione complessiva. Una disciplina che si prenda globale deve costruirsi su una accoglienza globale (e non selettiva) della realtà.

L'approccio è invece strumentale quando l'operatore pastorale chiede al sociologo una descrizione della realtà e poi la colloca fuori

(continua alla pagina seguente)

campo, per farsi le sue interpretazioni e per tirare le sue conclusioni, quasi che le scienze sociologiche fossero incompetenti su questi problemi.

Verso una alternativa

Esiste un'alternativa?

Suggerisco quella che condivido e da cui prendo le mosse per queste mie riflessioni.

La pastorale, come dicevo, ha bisogno delle scienze sociologiche per conoscere la realtà; essa non possiede alcuno strumento proprio in ordine a questo obiettivo.

Sui dati offerti dalle scienze sociologiche essa interviene però da una sua precomprensione globale, di natura teologico-pastorale, qualificata nel progetto che intende perseguire. Legge così la realtà, provocata da alcune « domande » (di portata metafisica) di cui già possiede una sua iniziale risposta.

In questo, d'altronde, non è lontana dal modo di fare delle altre scienze. Ogni ricerca, per esempio, è sorretta da alcune ipotesi (che sono sempre di natura largamente metafisica, quasi una scommessa sul reale).

Con questa precomprensione, la pastorale reinterroga dati e interpretazioni in modo nuovamente globale. Non pretende di verificare le ipotesi sociologiche, perché riconosce la sua radicale incompetenza in materia.

Essa cerca soltanto di verificare le sue ipotesi, quelle che sono relative al suo progetto. Nel confronto disponibile con la realtà, vengono saturate le sue ipotesi. Nello stesso tempo essa mette in luce quelle dimensioni della realtà che sono rilevanti per il suo progetto e che le sfuggirebbero se il discorso pastorale restasse sul dover-essere. Può definire così (in un nuovo dialogo interdisciplinare) le strategie più utili da adottare, per consolidare il progetto così come è stato ricompreso in situazione.

(Tonelli Riccardo, *I giovani italiani hanno « domande religiose »?* in *Note di pastorale giovanile*, ottobre 1981, pp. 43-45).

due o tre, può essere completato e discusso in assemblea.

Obiettivo di questo esercizio è cominciare a chiamare per nome le proprie istanze di maturazione, senza pretendere immediatamente una risposta o soluzione. È un esercizio che si aggiunge a quanto suggerito in Q12, alla pag. 31, e con quello andrà rilanciato e recuperato nel momento in cui si parlerà di maturità dell'animatore.

ANNOTAZIONE: GLI ESERCIZI DEL Q12

Se il gruppo degli animatori non ha ancora approfondito il Q12 e soprattutto non ha eseguito nessuno degli esercizi là suggeriti, è bene che ne affronti preliminarmente qualcuno, sia per porre una attenzione particolare al mondo degli adolescenti (campo preponderante di attività degli animatori), sia per trovare esercizi propedeutici a quelli segnalati in questo quaderno.



I QUADERNI dell'ANIMATORE

**Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili**

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1** Decidersi per l'animazione
- Q2** La maturità umana dell'animatore
- Q3** L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4** La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6** L'animazione culturale
- Q7** La scelta dell'animazione
nell'educazione alla fede
- Q8** Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9** Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10** Leggere la parola di Dio
« dentro » la vita quotidiana
- Q11** Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12** Il trapasso culturale e la difficile identità
dei giovani
- Q13** I giovani della vita quotidiana
- Q14** « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15** Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16** Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17** La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18** Strutture e comunità educative
nella chiesa e nel territorio
- Q19** La programmazione educativa
- Q20** L'attività di gruppo: tecniche e strumenti,
impegno e servizio

IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

La utilizzazione del quaderno è allo stesso tempo facile, complessa e affascinante per giovani animatori.

È facile, come metodo, dato che in fondo si tratta di studiare alcune pagine per sistemare in modo scientifico ed organico informazioni sparse che anche i giovani animatori possiedono sulle « immagini d'uomo ». È complesso, perché richiede di lavorare sul piano dei concetti e della elaborazione filosofica della esperienza. Per molti animatori, soprattutto se provenienti da studi di tipo tecnico, queste pagine saranno facilmente il primo impatto con una riflessione organica di tipo filosofico culturale. Con i problemi conseguenti.

È affascinante, infine, perché tocca da vicino quel « mondo dell'uomo » e quella domanda sulla vita a cui i giovani sono fortemente interessati, anche se mancano di quadri concettuali per riflettervi in modo sistematico. Il quaderno offre a loro proprio questi quadri e informazioni di base per entrare e muoversi in un mondo importante per chi vuole fare animazione e quindi elaborare con i giovani modelli di vita rispondente alle proprie attese e bisogni, ma tali da superare possibili scompensi e riduzioni.

Dopo questa premessa non resta che indicare alcuni strumenti di lavoro, come aiuto allo studio del quaderno.

ANZITUTTO GIUSTIFICARE L'APPROCCIO DISCIPLINARE E IL TEMA

Poiché il quaderno procede con un linguaggio filosofico per far emer-

gere le visioni generali della vita e del mondo, occorre in primo luogo giustificare il linguaggio e il tema di fronte al giovane animatore.

Suggeriamo alcune piste operative da utilizzare a seconda dei casi.

□ Si può partire dalla analisi dei testi di alcuni cantautori di oggi facendo individuare dagli animatori il mo-

dello di uomo sottostante. Si può anche ipotizzare il confronto tra i testi di cantautori degli anni '80 e cantautori del cosiddetto '68. Allo stesso modo si può partire dallo studio di testi rappresentativi della ideologia del progresso o del cambio politico strutturale (ad es., testi di Che Guevara o Mao) e paragonarli con

« LA FANTASIA AL POTERE » SUI MURI DI PARIGI NEL MAGGIO '68

Riportiamo alcune scritte comparse sui muri di Parigi e dintorni nel maggio '68. Sono simboli di una « immagine d'uomo » centrata sull'utopia e sul cambio politico-strutturale.

- *Non ci saranno più ormai che due categorie di uomini: i pecoroni e i rivoluzionari* (Educat. Surveillée)
- *Se è necessario ricorrere alla forza non state in mezzo* (Sorbonne)
- *Essere liberi nel '68 significa partecipare* (Scala di Scienze Politiche)
- *Cambiate la vita, cambiate il suo modo di impiego* (Rue Rotrou-Odéon)
- *Per le strade che nessuno aveva intrapreso rischia i tuoi passi. Nei pensieri che nessuno aveva pensato rischia la tua testa* (Scala Hall.-Odéon)
- *Niente rabberciature la struttura è marcia* (Facoltà di Diritto - Assas)
- *Se vuoi essere felice, impicca il tuo padrone* (Odéon)
- *Costruire una rivoluzione vuole anche dire spezzare tutte le catene interne* (Facoltà di Medicina)
- *Aprire il vostro cervello tanto spesso quanto i vostri calzoncini* (Odéon)
- *Non dimenticate mai la lotta di classe* (Belle Arti)
- *I giovani fanno l'amore, i vecchi fanno gesti osceni* (Condorcet)
- *Abbasso la società spettacolare e commerciale* (Belle Arti)
- *Non c'è pensiero rivoluzionario, ci sono soltanto gesti rivoluzionari* (Nanterre)

testi di autori del « riflusso » o della « crisi ».

□ Altro punto di partenza: il confronto tra gli slogan del cambio rivoluzionario e gli slogan della crisi. I primi li riportiamo in una finestra a pag. 29. I secondi vanno ricercati. Di questi ultimi ne ricordiamo due, come esempio: « È un momentaccio » (Torino), « Dalla lotta continua, alla continua apatia » (Roma).

□ Allo stesso modo si può lavorare sulle lettere dei giovani alla rivista *Dimensioni Nuove*, scegliendole nell'arco di 10/12 anni. Si può anche ricorrere ad alcune « storie di vita » riprese dalla viva voce dei giovani. Ad esempio si veda: G. Milanesi (a cura di), *Oggi credono così* vol. II, LDC 1981. Ed anche: E. Ferri, *Contro il padre*, Mondadori 1983.

□ Altro punto di partenza: il progetto di uomo che l'animatore ha in mente o implicitamente utilizza con i giovani. Si può anche non essere consapevoli, ma non si può non averne uno, povero fin che si vuole. Quale?

Si può chiedere ad ogni animatore di mettere giù qualche riga, poi ci si confronta a piccoli gruppi ed infine in assemblea.

In un secondo momento si può provare a indicare a quali altri progetti d'uomo (della famiglia, della società, dei mass media, della scuola...) il progetto dell'animatore intende opporsi.

Dopo questo momento (o momenti) di sensibilizzazione si può concludere con una duplice esigenza: « chiamare le cose per nome » e quindi individuare con precisione i vari modelli di uomo; collocare in un quadro organico, sia in chiave diacronica che sincronica, i vari modelli.

Può essere utile far notare la continuità e insieme discontinuità tra i quaderni 12 e 13 e questo quaderno.

LA SCHEMATIZZAZIONE DEL QUADRO ANTROPOLOGICO

Qualche veloce suggerimento sul piano degli strumenti attraverso cui

schematizzare, man mano che si procede nello studio, i contenuti del quaderno.

Lo strumento più ovvio è il cartellone in cui sintetizzare i contenuti sia in chiave diacronica che sincronica. Così ad esempio, la tavola riportata in questa pagina, soprattutto se prima di presentarla si chiede agli animatori di prepararne una simile, permette un interessante lavoro di sintesi e confronto.

Indichiamo altre due possibili tavole riassuntive.

□ Una tavola può riguardare il confronto tra i tre modelli educativi riportati a pag. 18ss.: personalista, marxista, laico. Indici di confronto: 1. caratteristiche generali dell'educazione secondo il modello; 2. proposta centrata sulla maturazione della persona o sul cambio della società; 3. chi sono gli agenti formativi di maggior peso; 4. quali sono le radici filosofiche del modello; 5. attraverso quali slogan si possono esprimere le intuizioni di fondo del modello.

□ Allo stesso modo può essere organizzata una tavola riassuntiva dal

EVOLUZIONE SOCIALE E CULTURALE E « IMMAGINI D'UOMO »					
Età moderna		«Boom» anni '60	Crisi dei «difficili anni '70»		Anni '80
<i>L'uomo centrato su se stesso, non su Dio o la terra (= uomo copernicano) costruttore del suo destino, attraverso la ragione e l'azione (= homo faber)</i>	□ SCIENZA □ TECNOLOGIA □ PRODUZIONE □ ECONOMIA — imprenditoria	□ IDEOLOGIA DEL PROGRESSO — UOMO IDEOLOGICO — □ IDEOLOGIA DEL CAMBIO	□ SOCIETÀ OPULENTE — dell'avere — dei consumi	□ DIVERSA QUALITÀ DELLA VITA — MORTE DELL'UOMO? — RIFLUSSO	<i>L'uomo che nella crisi, tra catastrofismo e restaurazione, ricerca (magari attraverso la programmazione dell'esistenza) la sua auto-realizzazione, l'esaudimento dei bisogni radicali, nella assenza di sicurezze e certezze assolute.</i>
	— UOMO MODERNO — classe operaia - partito - sindacato - intellettuale organico □ POLITICO □ SOCIALE □ PRASSI		□ CADUTA DELL'IDEALE RIVOLUZIONARIO □ PERSONALE PRIVATO	□ RESTAURAZIONE — ideologica — culturale — religiosa — politica □ UOMO CIBERNETICO □ UOMO PROGRAMMATO — RICERCA — □ UOMO RADICALE □ UOMO DIS-ORGANICO □ UOMO NICHILISTA □ CATASTROFISMO — cultura della morte — apocalittico — gaio	

VALUTAZIONE EDUCATIVA DI ALCUNI MODELLI ANTROPOLOGICI				
Modelli antropologici	L'uomo radicale	L'uomo nichilista	L'uomo cibernetico	L'uomo dell'autorealizzazione
Criteri di valutazione				
<i>Il modello è adeguato all'uomo reale e al suo pieno sviluppo?</i>				
<i>Il modello permette un inserimento del singolo nello sviluppo storico?</i>				
<i>Il modello che idea del futuro dell'uomo lascia intravedere?</i>				
<i>Il modello fa spazio all'esperienza religiosa o la emargina?</i>				

titolo: « Immagini d'uomo e modelli educativi dagli anni '50 ad oggi ». Sulla colonna verticale, possono essere riportati gli anni (anni '50; anni '60; anni '70; anni '80). Sulla colonna orizzontale invece possono essere riportati: la situazione sociale e culturale; i modelli d'uomo prevalenti; i modelli pedagogici corrispondenti; le innovazioni educative più importanti in quel periodo storico.

IMMAGINI D'UOMO E GIOVANI

Il quaderno non affronta se non direttamente il « come » i giovani hanno vissuto e, in particolare, vivono oggi « dentro » i grandi movimenti culturali. Se da una parte essi

sono « i nomadi della cultura » e si muovono con maggiore o minore spregiudicatezza tra i vari modelli d'uomo alla ricerca di una identità personale e di nuove sintesi, dall'altra rischiano di essere soggetti passivi.

Un momento nello studio del quaderno dovrà allora essere il ripensamento dei contenuti nella sensibilità dei giovani. Riprendendo gli spunti offerti dai Q12 e 13.

Come tecnica di lavoro si può pensare a dei mimi o dei pezzi giornalistici umoristici che caratterizzino il giovane nichilista, il giovane radicale, il giovane tecnologizzato, il giovane narcisista...

Per un lavoro più approfondito si può pensare ad un cartellone in cui sull'asse verticale compaiono i quattro principali modelli d'uomo in circolazione in questi anni, e sull'asse

orizzontale le voci: 1. valori privilegiati; 2. atteggiamento globale verso la vita; 3. atteggiamento verso se stessi; 4. atteggiamento verso gli altri; 5. atteggiamento verso il politico e il sociale; 6. atteggiamento verso il futuro; 7. atteggiamento verso il religioso.

A QUALE IMMAGINE D'UOMO EDUCARE OGGI?

L'ultima parte del quaderno (paragrafo 5) ripensa i contenuti a partire dall'animazione. Come valutare dal punto di vista educativo i modelli di uomo e in che direzione muoversi per lavorare, anche se con mezzi

UN TERMOMETRO PER MISURARE L'ATTENZIONE A « FARE CULTURA »										
Voto	Livello personale (l'animatore)					Livello comunitario (la comunità ecclesiale)				
	+2	+1	0	-1	-2	+2	+1	0	-1	-2
<i>Nella vita quotidiana prevale l'amore alla vita in tutte le sue manifestazioni?</i>										
<i>Ci si sente a servizio dell'uomo, della vita, della promozione culturale?</i>										
<i>Si partecipa attraverso lo studio, il dibattito, all'evoluzione della cultura e dei suoi vari movimenti?</i>										
<i>Si è consapevoli del contributo che la tradizione cristiana può dare alla cultura?</i>										
<i>Si limita l'animazione a « fare delle cose » senza viverla come « azione culturale »?</i>										
<i>La fede è vista come nemica della cultura e di tutto ciò che è umano?</i>										
<i>C'è un atteggiamento positivo verso le scienze umane ed il loro contributo per capire chi è l'uomo?</i>										

poveri, per una nuova immagine d'uomo?

In queste pagine il quaderno si rivolge direttamente agli animatori di gruppi giovanili ecclesiali e a tutti gli educatori di ispirazione cristiana perché si facciano promotori della vita e dell'uomo. Per rispondere alla domanda « quale uomo » il quaderno procede in due tempi: offerta di criteri di valutazione dei modelli; indicazione di alcune « vie » da percorrere come educatori a servizio dell'uomo e della cultura.

■ Cominciamo da criteri o pietre di paragone. L'autore li riconduce a quattro, come si può vedere nella tavola riportata a pag. 31, dove li si utilizza per una riflessione globale sui vari modelli dal punto di vista educativo (cf pp. 9-17).

Una tavola simile può essere pensata per i tre modelli pedagogici: personalista, marxista, laico.

■ Dopo aver indicato alcune pietre di paragone, il quaderno si sofferma su « cinque vie » per l'animazione della cultura da parte dei cristia-

ni e, più specificamente, da parte degli animatori. Esse sono: la via della vita, la via della partecipazione ai movimenti culturali, la via della critica valutazione ed utilizzazione della scienza e della tecnologia, la via della fede come forza di umanizzazione, la via della cultura pedagogica che deve possedere chi vuol fare animazione culturale.

Come strumento di lavoro può essere utile la tavola riportata a pag. 31. Serve, una volta spiegati i contenuti del quaderno, a verificare l'orientamento personale e comunitario nell'animazione della cultura. Compilata la tavola si può discutere sui cambi di marcia che si impongono a livello personale e comunitario.

La utilizzazione dello strumento prevede di dare un voto in risposta alle varie domande e di collegare con una linea i voti a livello personale e comunitario, in modo da sottolineare la possibile divergenza tra l'attenzione del singolo animatore alla cultura e l'attenzione della comunità ecclesiale di cui fa parte.



I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori » di gruppi e movimenti giovanili

(■ = quaderni pubblicati su NPG nel 1983)

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede

- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio
« dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale e la difficile identità dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative
nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti,
impegno e servizio

4.3.2. L'identità personale e collettiva

È un problema che indirettamente è già stato toccato precedentemente, nelle altre attenzioni educative, ma che merita di essere ripreso e focalizzato.

Soprattutto perché è su questo tema che si gioca l'intera esperienza sia della persona che del gruppo stesso. È come rivedere tutti i problemi precedenti dal punto di vista dell'identità.

Detto molto brevemente, quale identità viene costruita e sostenuta? quale rapporto si crea tra identità personale e identità collettiva? Ciò è tanto più significativo se si riflette che ogni discorso educativo, di maturazione, di esperienza cristiana e di fede passa attraverso la crescita e il consolidamento dell'identità personale. Bisognerebbe aggiungere: anche di quella sociale. Qui però la specifichiamo come identità collettiva, cioè l'identità che viene elaborata e sostenuta per il fatto stesso di partecipare ad un gruppo/movimento. Dovrebbe essere tenuto presente il fatto che l'identità personale non è mai costruita (o non

dovrebbe esserlo) dal recepimento di un'identità collettiva; e che d'altra parte più identità collettive (maturate magari da diversi ambiti di appartenenza) possono entrare come elementi costitutivi della soggettività personale.

Il rischio ovvio è della disintegrazione o dell'incoerenza.

Ricordando sempre che la soggettività delle persone riceve già un suo indirizzo peculiare dal contesto socio-culturale che, come si rileva in altri quaderni, è determinato da tematiche tra l'individualistico e il personale, e il consumistico. Bisogna vedere come queste vengono assunte e coniugate con le altre istanze di cui il gruppo/movimento è portatore.

4.3.3. Quale presenza sul territorio?

Si accennava precedentemente, nel tentativo di una adeguata tipologia interpretativa, alla presenza sempre più viva di un quarto tipo di gruppo: quello volto ad azioni di volontariato, specie in comunità

di recupero.

E si annotavano problemi non ancora risolti di identificazione e di senso della loro presenza e opera, di rapporto con le istituzioni.

I nodi problematici che vi stanno alla base, e che globalmente possono giocare come termine di riferimento per la maturità di questi gruppi, possono essere a loro volta sfide al movimento aggregativo cattolico nella sua globalità.

E cioè, ridefinendo i problemi, si può cogliere come grossa sfida o problema educativo, il rapporto tra i gruppi-movimenti e il territorio. Il che vuol dire ovviamente non solo il territorio « ecclesiale », la parrocchia o la diocesi, ma quello geografico, di quartiere, e globalmente sociale. Si tratta in altri termini di prendere sul serio la sfida che i nuovi bisogni, le nuove povertà, i nuovi giovani rivolgono ai gruppi ecclesiali stessi, invitandoli a farsi carico della nuova situazione.

Queste sfide già iniziano a determinare, come si notava, un esodo, per ora ristretto, di individui dai gruppi tradizionali; e in ogni caso costringono a una revisione dell'azione dei gruppi stessi.



Giancarlo De Nicolò - Domenico Sigalini

IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

Il materiale di lavoro offerto in questo canovaccio si occupa dei seguenti tre argomenti:

- la definizione dell'obiettivo del quaderno;
- l'esplicitazione dei punti nodali in esso contenuti;
- un'indicazione del metodo per affrontarli (e possibilmente risolverli).

L'OBIETTIVO DEL QUADERNO

I presupposti di base (o se si vuole, i postulati) che hanno guidato l'esposizione delle tematiche sono essenzialmente due:

- il gruppo (associazione, movimento) è una delle proposte privi-

legiate di pastorale giovanile. Anzi, tenendo conto del fatto che i partecipanti sono adolescenti-giovani, e quindi che fondamentalmente la loro socializzazione avviene entro tali esperienze, i gruppi sono insostituibili, almeno da una prospettiva psicologica;

- l'animatore gioca il suo ruolo (si può definirlo « strutturale », in

MATRICE DI ANALISI DEI GRUPPI E MOVIMENTI

1. STORIA DEL GRUPPO/MOVIMENTO

- 1.1. *Data di inizio*
- 1.2. *Occasione originante*
- 1.3. *Continuità o discontinuità rispetto all'idea iniziale*
- 1.4. *Stato attuale del gruppo*

2. COMPONENTI: CONDIZIONI SOCIO/ECONOMICHE

- 2.1. *Età*
- 2.2. *Sesso*
- 2.3. *Estrazione sociale*
- 2.4. *Occupazione*
- 2.5. *Livello di cultura*

3. DESTINATARI E RAGGIO DI AZIONE

- 3.1. *Cfr tutti i singoli punti del n. 2*
- 3.2. *Ambiente di vita (scuola, lavoro, sindacati, famiglia...)*
- 3.3. *Diffusione (internazionale, nazionale, locale)*
- 3.4. *Raggio di azione territoriale (campagna, paese, città...)*

4. STRUTTURA DEL GRUPPO/MOVIMENTO

- 4.1. *Distribuzione del potere*
 - *gerarchico/piramidale*
 - *a responsabilità diffusa*
 - *informale*
 - *elitaria*
- 4.2. *Leadership*
 - *carismatica*
 - *elettiva*
 - *formale*
- 4.3. *Ruoli (leaders, animatori)*
- 4.4. *Diffusione delle informazioni*
- 4.5. *Qualità di aggregazione*
 - *gruppo*
 - *movimento*
 - *associazione*
- 4.6. *Presenza di un iter*
 - *di responsabilità*
 - *educativo*
- 4.7. *Frequenza degli incontri*
- 4.8. *Origine dell'aggregazione*
 - *spontanea*
 - *semistrutturata*
 - *strutturata*

quanto definisce il contenuto proprio della sua funzione) non in astratto o in un rapporto con i singoli (egli non fa « direzione spirituale », non è il consigliere privato, lo psicologo), ma dentro il gruppo, attraverso svariate dinamiche reciproche.

Sono evidenti allora le conseguenze (e gli obiettivi). Occorre fornirsi degli strumenti necessari per collocarsi come animatore nel gruppo.

Però questo è un quaderno « storico-sociologico », come si diceva nell'introduzione. Il che vuol dire che gli strumenti sono offerti attraverso una lettura interpretativa storica (un resoconto degli ultimi vent'anni delle aggregazioni giovanili ecclesiali) e sociologica (un'esplicitazione delle tipologie di esse).

Sono strumenti importanti, perché permettono da una parte di « collocarsi », di avere una coscienza storica, che serve a rendersi conto che non si inizia sempre da capo, ma che il proprio modo di essere e di fare animazione e gruppo si inserisce dentro ciò che altri hanno elaborato; che le esperienze passate sono risposte a domande di aggregazione collocate in un periodo ben preciso, di fronte ad esigenze ben precise; e in fondo anche a rendersi conto della « relatività » delle proprie scelte: quello che va bene adesso può non rispondere più, domani, a nuove esigenze. E dall'altra parte, una adeguata conoscenza « sociologica » permette di « riconoscere » il gruppo in cui si lavora, di vedere come si gioca l'appartenenza, come si intrecciano identità, azione, riferimento ecclesiale... e infine di vedere se i mezzi utilizzati possono ragionevolmente e funzionalmente indirizzare ad un fine.

I PUNTI NODALI

Quelli attorno a cui è stato costruito il quaderno, sembrano essere essenzialmente i seguenti:

5. FUNZIONI (MANIFESTE E LATENTI)

5.1. Obiettivo

- *formazione*
- *azione sociale*

5.2. Attività prevalente (sportiva, culturale, sociale...)

5.3. Grado di identificazione dei componenti a progetto e persone

5.4. Grado di integrazione sociale con l'ambiente

5.5. Appartenenza o riferimento

5.6. Grado di coesione fra i membri

6. RAPPORTO IDENTITÀ - TRADIZIONE

6.1. Quale tradizione

- *società*
- *chiesa*

6.2. Tipo di rapporto

- *progettuale*
- *aprogettuale/rivendicativo*

6.3. Atteggiamenti

- *succube*
- *indifferente*
- *critico (selettivo, distruttivo, costruttivo)*

6.4. Ristrutturazione del gruppo come conseguenza del rapporto

7. PRESENZA E CONCEZIONE SOCIO-POLITICA

7.1. Tipo di azione (politica, prepolitica, apolitica)

7.2. Rapporto con le istituzioni e strutture socio-politiche

- *collaborazione (sporadica/permanente; offerta/richiesta)*
- *sostituzione*
- *contrapposizione (preconcetta/cosciente; teorica/pratica)*
- *indifferenza*
- *dipendenza (finanziaria, ideologica)*
- *confronto*
- *integrazione*
- *alternativa, autonomia*

7.3. Orientamento ideologico

- *imposizione (positiva o negativa)*
 - *indicazioni generali*
 - *libera scelta*
-

8. CONCEZIONE DI FEDE

- *dogmatica/critica*
- *totalizzante/secolarizzata*
- *individuale/comunitaria*
- *privatizzata/politicizzata*
- *rifugio e fuga/incarnata*
- *dottrinale/esperienziale*

— un vocabolario di base;
— una storia dell'aggregazionismo: sia di tipo laico che religioso; e all'interno di quest'ultimo, la sottolineatura di quella che è stata chiamata « associazione invisibile », accanto agli altri vari gruppi e movimenti o associazioni;
— una serie di tipologie con cui affrontare lo studio dell'associazionismo, soprattutto ecclesiale;
— una problematizzazione educativa (in genere, ed educativa nei confronti della fede).
Se questi sono essenzialmente i nuclei del quaderno, occorre ora vedere con quali metodi possono essere accostati e (possibilmente) risolti.

QUALI STRUMENTI UTILIZZARE

Un vocabolario di base

Bisogna anzitutto individuare i termini « tecnici » usati, quelli che sono raramente usati nel linguaggio ordinario, o che assumono significati speciali usati « scientificamente ».

Si può fare un elenco, cominciando per esempio da: socializzazione (primaria e secondaria), interiorizzazione, identificazione, trasmissione orizzontale e verticale, ruoli, associazionismo selvaggio, e dal basso...

Una definizione può essere ricavata dal quaderno stesso, tenendo conto che in esso i termini vengono usati secondo una prospettiva sociologia particolare (per chi è interessato: è una prospettiva che si rifà in parte all'interazionismo simbolico americano - Mead, Cooley - e alla sociologia della conoscenza di prospettiva fenomenologica - Schutz, Berger, Luckmann -). È ovvio che in altre prospettive sociologiche, o anche psicologiche, le definizioni cambierebbero, o meglio cambierebbero i contesti e le sottolineature. Sugeriamo comunque come strumento di consultazione il *Dizio-*

La storia dell'associazionismo

Elementi di storia sono detti esplicitamente nel quaderno al paragrafo 1.2., soprattutto per valutare le trasformazioni del processo di socializzazione (è da tenere presente che se anche mancano riferimenti specifici agli anni '50 e al fatidico '68, essi sono tenuti ben presenti sullo sfondo del discorso); e al paragrafo 2.4., soprattutto per valutare la capacità di descrizione « storica » della tipologia presentata.

Questi elementi storici sono da valutare e confrontare non solo con altri testi di storia civile e religiosa, ma soprattutto con il « racconto » di persone che hanno vissuto quei periodi.

E allora si possono invitare persone sui 35-40 anni che hanno vissuto il periodo per lo meno dal '68 in poi, perché raccontino la loro esperienza, perché riferiscano del contesto storico (politico, economico, religioso), del modo con cui gruppi e associazioni hanno risposto alle sfide, come erano avvertiti i problemi all'interno, un giudizio sul loro « esodo » dai gruppi o sul « ritorno ».

Le persone invitate dovrebbero ripercorrere il più fedelmente possibile le diverse esperienze associative: è meglio se è presente anche il parroco (di quei tempi), che in qualche modo rappresenti l'istituzione « chiesa ».

Il metodo di incontro potrebbe essere una tavola rotonda.

Un censimento dei gruppi

Anzitutto può essere fatto un censimento dei gruppi (associazioni, movimenti) presenti nel proprio quartiere (o parrocchia o città).

È abbastanza facile farlo, a patto che non ci si lasci attrarre solo da quelli più famosi o conosciuti. Si può scoprire una miriade di gruppuscoli (sempre però tenendo presente che il gruppo non è una sem-

9. PROGETTO

9.1. Esistenza o no

9.2. Obiettivi (intermedi - finali)

9.3. Valori

- identità/pluralismo/dialogo/ascolto
- preghiera/contemplazione/interiorità/silenzio/mistero
- quotidiano/lavoro-studio/famiglia
- studio-ricerca/verità
- autenticità/semplificazione/umiltà/essenzialità/povertà/dipendenza
- croce/sofferenza/perdono/amore-servizio/farsi dono/disponibilità
- comunione/incarnazione/secolarizzazione/libertà
- impegno/fede/amicizia/gioia-festa/resurrezione

9.4. Concezione di uomo

- individualista/socializzato
- razionale/affettivo
- teorico/pratico
- storicizzato/spiritualizzato
- apertura al trascendente

9.5. Modo di attuazione del progetto

- induttivo/deduttivo
- storicizzato/astorico
- analisi della situazione o no
- verificabile/intoccabile
- dinamico/statico
- unico/differenziato
- rigido/flessibile
- partecipato o no
- presenza di uno sbocco (interno-esterno)

9.6. Rivolto al gruppo o all'individuo

10. METODO EDUCATIVO

10.1. Riferimento: per i membri o verso l'esterno

10.2. Tipo di metodo

- esperienziale/cattedratico
- autoritario/permisivo/democratico/animazione
- partecipativo/individualista
- unico/differenziato
- celebrativo/prassico
- di revisione
- momenti forti ed esperienza quotidiana
- sensibilizzazione/interiorizzazione
- azione/ripensamento

10.3. Origine: proprio o assunto

10.4. Ciclo educativo

- analisi delle tappe del ciclo
- analisi degli obiettivi di ogni ciclo
- analisi del passaggio da una fase all'altra

10.5. Verificabilità

11. RIFERIMENTO ECCLESIALE

11.1. *Posizione nella chiesa: in funzione di una struttura/indipendente*

11.2. *Concezione di chiesa*

— gerarchica o di comunione

— di comunione/o/di servizio

11.3. *Recezione di ciò che viene dalla chiesa*

— funzionale o totale; dogmatico o critico; fede o morale

11.4. *Valutazione da parte della chiesa: accettazione, tolleranza, rifiuto*

11.5. *Coscienza di essere esperienza di chiesa: chiesa a sé; parte di essa.*

plice aggregazione, ma ha una sua certa strutturazione almeno iniziale) anche stando attenti a ciò che succede nella propria esperienza di scuola o di lavoro, o anche solo sentendone parlare. Per ora la raccolta sarà disordinata, mancando un criterio di « selezione ». Comunque questo serve se non altro per rendersi conto della variegata esperienza aggregativa esistente, e anche per comprendere come la propria esperienza di gruppo non è certo l'unica, né l'unico modello possibile di tutti i gruppi.

La raccolta di informazioni deve essere estesa a tutte le forme di gruppo, sia ecclesiale che non. E oltre al nome del gruppo (indicativo per tanti versi) devono essere raccolte informazioni sul numero medio, età, percentuali di sesso, dati sull'istruzione, classe sociale di appartenenza, esperienza di scuola/lavoro, « affiliazione » o meno a gruppi o associazioni più

ampie, chi è il leader, area di azione, strumenti di comunicazione (fogli di collegamento, giornalini...). Tutti dati che permetterebbero una piccola ricerca « locale », utile perlomeno per imparare a trattare con una realtà « sociologica ».

Le tipologie

Anzitutto in campo non ecclesiale. Si può prendere la tipologia « descrittiva » Milanese (a pag. 14), soprattutto sulla base del « motivo di aggregazione » (religioso, educativo, sociale, politico, culturale, sportivo, caritativo...) e cominciare a « sistemare » sotto ogni categoria tutti i gruppi censiti.

Si vedrà che non sempre è così facile come può sembrare.

Comunque non dovrebbe risultare impossibile giungere a una catalogazione almeno generica.

Questa non è ancora una tipologia « sociologica », la quale dovrebbe

poter considerare almeno un paio di variabili, e non solo una, come il « motivo di aggregazione ».

Questo rimanderebbe all'esame di come si costruisce una tipologia (e uno spazio di attributi), cosa che qui non può essere affrontata.

Rimandiamo ad un libro molto utile (e facile): R. Boudon, *Metodologia della ricerca sociologica*, Bologna, Il Mulino, 1970).

Passiamo ora ai gruppi ecclesiali. Si può cominciare con il chiarire le distinzioni tra gruppo, associazione, movimento, vedendo in cosa si differenziano, per esempio rispetto alle cinque dimensioni che emergono dalle domande indicate nella tabella.

In un secondo momento, attraverso una raccolta di foglietti, documenti, ricordi, testimonianze, si può fare la storia del proprio gruppo e dei gruppi giovanili nella propria parrocchia, dagli anni '60 in avanti.

Oppure, utilizzando la tipologia di cui al numero 2.3.3., valutare la posizione del proprio gruppo rispetto alle variabili:

— concezione della realtà,
— motivo di aggregazione,
— rapporto con l'istituzione ecclesiale,

— (e se si vuole, in aggiunta) posizione rispetto all'ambiente sociale.

La tipologia « interpretativa » offerta al paragrafo 2.3.4. può anche essere utilizzata utilmente, soprattutto se si vuole valutare la posizione di gruppi e movimenti conosciuti (attraverso l'esperienza personale, o documenti vari, o testimonianze, o studi), soprattutto te-

DISTINZIONI TRA GRUPPO-ASSOCIAZIONE-MOVIMENTO

	Gruppo	Associazione	Movimento
<i>In che cosa si riconosce</i>			
<i>Come vi si aderisce</i>			
<i>Come nasce il responsabile</i>			
<i>Dimensioni</i>			
<i>Durata</i>			
<i>Rapporto con l'istituzione</i>			

nendo conto delle variabili indicate, e cioè il riferimento ecclesiale, il riferimento culturale, e quindi il senso della loro azione. A questo può essere utile il riferimento alla *griglia di analisi* (vedi *finestra* alle pp. 27-29) che qui viene offerta, e che può servire come traccia (tenendo conto solo dei punti che interessano), sia per l'analisi del proprio gruppo che di altri movimenti.

Come si vede, le variabili in gioco sono molte; essa tuttavia permette di raccogliere e ordinare molte delle conoscenze che si hanno a proposito della realtà aggregativa giovanile ecclesiale, punto di partenza indispensabile per una valutazione complessiva di tipo interpretativo.

Questo schema è stato elaborato in un corso di scuola animatori.

L'associazione invisibile

Dal momento che è probabile che molti gruppi operanti nell'ambiente ecclesiale siano in qualche modo scollegati rispetto alle associazioni e movimenti nazionali, crediamo utile sia per il gruppo che per gli animatori far riferimento a quella realtà che abbiamo chiamato « associazione invisibile ».

tabella 1. **LEADERSHIP DEI GRUPPI IN ITALIA** (da Quaranta o.c.)

	Presenza di prete/suora	Elezione dell'animatore	L'animatore è maschio
<i>SI</i>	81,1 %	13,6 %	65,2 %
<i>NO</i>	15,2 %	73,3 %	9,6 %
			12,1 % (maschio e femmina insieme)

Può essere utile fare una ricerca dapprima personale (di gruppo) e poi un confronto con le tabelle che seguono, e che sono ricavate dalla ricerca Quaranta, sui seguenti punti.

Dalla prima tabella è facile immaginare che anche il gruppo che sta lavorando abbia un assistente ecclesastico, non eletto dai membri,

tabella 2. **ATTIVITÀ PREVALENTE DEL GRUPPO**

	%
<i>Servizio parrocchiale</i>	68,4
<i>Studio e dibattito</i>	35,6
<i>Impegno sociale</i>	13,3
<i>Assistenza</i>	17,7
<i>Sport</i>	12,1
<i>Altro</i>	5,3

(e ovviamente maschio). Dalla tabella 2 risulta che perlopiù il gruppo farà servizio parrocchiale (o che questo servizio occupa circa due terzi del tempo).

Prima di vedere la tabella 3 per un confronto, si può esaminare nel proprio gruppo la frequenza dei temi trattati nelle riunioni, o nell'arco di un anno, o da quando si è al gruppo, o per un periodo più ristretto.

La tabella 4 è utile per verificare sia la frequenza delle parole maggiormente usate nei gruppi, sia per un confronto con quelle usate invece nei documenti sia ecclesiali-istituzionali, che dei libri, foglietti, ecc. dei movimenti e associazioni nazionali « ufficiali ».

Per verificare la « verità » di questa tabella, si può registrare una riunione del gruppo, o far rispondere ai componenti del gruppo

tabella 3. **FREQUENZA DEI TEMI TRATTATI NELLE RIUNIONI DEI GRUPPI**

Temi	%
<i>Spiritualità</i>	
Sempre / Spesso	60,2
Qualche volta	27,0
Mai	5,3
<i>Politica</i>	
Sempre / Spesso	15,8
Qualche volta	40,4
Mai	29,9
<i>Teologia</i>	
Sempre / Spesso	24,8
Qualche volta	38,2
Mai	21,5
<i>Catechesi</i>	
Sempre / Spesso	55,0
Qualche volta	23,4
Mai	11,0
<i>Teologia politica</i>	
Sempre / Spesso	6,9
Qualche volta	18,0
Mai	53,5
<i>Cultura</i>	
Sempre / Spesso	15,0
Qualche volta	33,7
Mai	33,6
<i>Questioni scolastiche</i>	
Sempre / Spesso	24,5
Qualche volta	42,1
Mai	16,6
<i>Rapporti interpersonali</i>	
Sempre / Spesso	72,1
Qualche volta	16,2
Mai	2,6

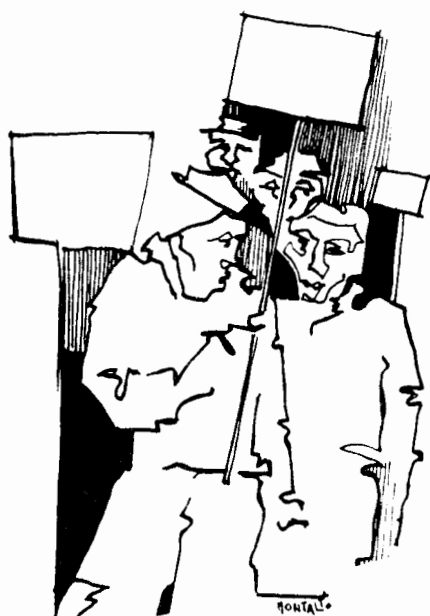


Tabella 4. CONFRONTO TRA LE PAROLE UTILIZZATE NEI GRUPPI GIOVANILI E NEI DOCUMENTI UFFICIALI DELLA CHIESA

Gruppi giovanili		Documenti ufficiali	
	Frequenza		Frequenza
1. Gruppo	785	1 Essere	495
2. Comunità	314	2. Dire	280
3. Insieme	307	3. Potere	242
4. Amicizia	306	4. Avere	208
5. Vita	285	5. Volere	180
6. Cristiano (agg.)	258	6. Dio	146
7. Servizio	241	7. Uomo	125
8. Cercare	235	8. Andare	125
9. Vivere	219	9. Sapere	123
10. Fare	203	10. Chiesa	112
11. Parrocchia	164	11. Vedere	108
12. Esperienza	143	12. Fede	100
13. Impegno	143	13. Dovere	99
14. Chiesa	131	14. Parola	98
15. Sociale	122	15. Vita	98
16. Dio	121	16. Tempo	96
17. Crescere	121	17. Tutto (agg.)	89
18. Parrocchiale	120	18. Cristiano (agg.)	88
19. Altro (sost.)	119	19. Parlare	88
20. Problema	118	20. Credere	86

N.B. La colonna delle parole più frequenti nei gruppi giovanili è ricavata dalle risposte di 1600 giovani ad un questionario.

La colonna delle parole del « linguaggio cattolico » è desunta dall'esame di alcuni documenti ecclesiali.

sul senso che la vita di gruppo ha per la loro esperienza (e poi fare una somma delle parole... almeno per vedere la graduatoria di quelle più usate); e poi fare lo stesso su libri o documenti vari.

Ma la validità principale di quest'ultima tabella è di far riflettere su alcune risultanze (o domande):

— la graduatoria tra le due tabelle corrisponde?

— cosa significa la presenza di certe parole nel linguaggio cattolico?

— cosa fa intuire la tabella relativa al linguaggio dei gruppi (circa i valori, i processi di socializzazione, di crescita personale e trasformazione culturale...)?

I problemi educativi

Dopo aver verificato, attraverso l'uso appropriato della griglia di analisi, la « vita » del proprio gruppo, vedere come i problemi educativi accennati nel quaderno sono riscontrabili, e con quale intensità, e ipotizzare delle vie di uscita.

I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

(■ = quaderni pubblicati su NPG nel 1983
e di cui esistono gli estratti
presso LDC)

(□ = quaderni pubblicati su NPG nel 1984)

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione
nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio
« dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale
e la difficile identità dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative
nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti
impegno e servizio



IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

QUAL È IL PROBLEMA

Il quaderno risponde a domande in cui si intrecciano due livelli di riflessione:

— la lettura e interpretazione di alcuni fenomeni del gruppo;

— la progettazione e realizzazione di un cammino e cambio di gruppo.

Quali possono essere queste domande?

Eccone alcune, tanto per orientarsi e « collocare » il quaderno nella propria esperienza:

— cosa è gruppo? quando un insieme di giovani può essere chiamato gruppo?

— perchè il gruppo è indispensabile per fare animazione?

— come superare la chiusura dei gruppi giovanili al loro interno e la distanza tra gruppo e cultura sociale?

— come creare tradizione nel gruppo e perchè?

— come esercitare al dialogo, al confronto, ad una buona comunicazione?

— come presentare la necessità di norme, regole, appuntamenti periodici?

— come rendere esplicito il gioco del potere dentro il gruppo?

— come analizzare i vari tipi di relazione che vengono ad instaurarsi tra i membri del gruppo?

Sono domande che riguardano la vita concreta dei gruppi. Ovviamente queste e altre domande vanno ricercate in maniera induttiva dai partecipanti al corso di animazione.

Indichiamo alcuni strumenti di lavoro.

Strumenti

■ Anzitutto il *gioco della metafora*, con il mandato « Per me la comunicazione nel nostro gruppo è come... ». Per l'uso di questa tecnica si veda B. Grom, *Metodi per l'insegnamento...*, LDC 1981, pp. 240-245.

■ Si può anche utilizzare la *tecnica del mimo*: si chiede ai presenti, suddivisi in gruppi, di rappresentare momenti e fatti tipici della vita di gruppo: il rifiuto della comunicazione, la comunicazione autoritaria o servile, il bisticcio sui contenuti che evidenzia problemi di relazione tra i membri, la ipercomunicazione come fuga... Dopo la rappresentazione dei mimi si cerca di cogliere, magari attraverso un *Philips 6x6* (cf Grom, o.c., p. 43), i principali problemi.

■ Una terza tecnica può essere la stesura di una ipotetica *carta del gruppo*, con norme e regole, ruoli e compiti, appuntamenti e valori di fondo... Anche qui emergeranno alcuni problemi della comunicazione nel gruppo. Ovviamente in forma molto generale.

Il punto di arrivo

L'obiettivo che ci si propone in questa fase iniziale di lavoro, come si è detto, è far emergere alcune domande. Una volta che queste sono state individuate si può dilatarle (è compito dell'animatore) facendo riferimento alle intuizioni sviluppate dallo stesso Pollo nel Q5, alle pp. 12-19: la

crisi della identità storica culturale, la difficoltà di transazione tra mondi vitali e sistema sociale, la crisi dei meccanismi di trasmissione culturale, le trasformazioni del linguaggio giovanile.

Il punto di arrivo di questa fase potrebbe essere il rintracciare il posto del presente quaderno nel nostro progetto.

Il Q16 fa parte della serie *strumenti dell'animazione*, tenendo conto che:

— il Q16 individua il gruppo come luogo primordiale dell'animazione;

— il Q17 affronta la relazione fra animatore e gruppo;

— il Q18 indica il ruolo della istituzione entro cui il gruppo viene a collocarsi;

— il Q19 presenta la programmazione educativa come lo strumento organizzato del gruppo;

— il Q20 parla della « prassi di gruppo » come luogo in cui il gruppo traccia il suo cammino verso la maturità.

PRIMA TAPPA: UNA PRIMA IMMAGINE DI GRUPPO

Il primo paragrafo del quaderno risponde alla domanda: *perchè il gruppo è decisivo per l'animazione*. Come si vede, è un tema di collegamento tra questo quaderno ed il quadro complessivo dell'animazione. La risposta dell'autore procede in due tappe:

— offerta di una prima immagine di gruppo, come sistema di comu-

CARATTERI PRINCIPALI DEL GRUPPO PRIMARIO

Ad integrazione dell'immagine di piccolo gruppo o gruppo primario offerta nel primo paragrafo del quaderno « Il gruppo come luogo privilegiato dell'animazione », mi permetto di segnalare, desumendoli dalla dinamica di gruppo, alcuni caratteri principali del gruppo primario.

L'unità psicologica del gruppo

I membri di un gruppo primario tendono a reagire in modo comune di fronte a numerosi fatti che si verificano nell'ambiente sociale in cui il gruppo stesso è inserito, ed anche al suo interno. In altri termini si può affermare che esiste una sorta di reciprocità psicologica tra i componenti del gruppo che fa sì che essi vivano l'esperienza di sentimenti e di emozioni collettive.

L'esistenza di norme

Non esiste gruppo, anche il più spontaneo, che al suo interno non manifesti dopo un periodo variabile la presenza di norme o regole di condotta che tendono a incanalare il comportamento delle persone che lo compongono verso il perseguimento dei fini, dei valori e quindi del bene del gruppo. Le norme sono il principio di regolazione del sistema gruppo che dovrebbero consentire ad ogni membro il raggiungimento di una solidarietà operativa con gli altri in ordine alle finalità che il gruppo ha o crede di avere.

L'esistenza di scopi collettivi comuni

Gli scopi collettivi condivisi da tutti i partecipanti alla vita del gruppo sono il segno, anzi il simbolo, del patto sociale che in qualche modo vincola l'appartenenza del singolo al gruppo. Senza l'esistenza di scopi collettivi, impliciti od espliciti, non si può avere gruppo.

L'esistenza di una struttura informale

In ogni gruppo, e quasi sempre allo stato latente, esiste una struttura, e cioè una forma, definita spazio-temporale, secondo cui si distribuisce al suo interno la simpatia-antipatia, la popolarità-impopolarità e l'integrazione-emarginazione affettiva. Questa struttura rende conto della diversa situazione affettivo-emotiva in ordine alle relazioni interpersonali che i vari membri del gruppo vivono. Essa è molto importante ai fini dell'animazione perché è all'origine della maggior parte dei problemi di ordine relazionale che nel gruppo si vivono.

nicazione e come sistema aperto; — i vantaggi educativi del piccolo gruppo: attiva il processo di individuazione e aiuta a trovare un significato unitario per la vita.

È importante cogliere che questi due obiettivi rimandano all'obiettivo generale dell'animazione e alle sue tre aree di intervento strategico (cf Q6 pp. 6-9). Lo ricorda lo stesso Pollo.

Indichiamo alcuni strumenti di lavoro.

Il gruppo come un tutto

L'attenzione va anzitutto posta nel chiarire *cosa si intende per gruppo come un tutto*, con le caratteristiche dei sistemi aperti: *totalità, retroazione, equifinalità*.

Si può procedere come segue. L'animatore scrive alla lavagna o su un cartellone, sotto il titolo « il gruppo è come... », queste (o simili) immagini: un palazzo con numerose stanze, una rosa o una margherita, un tram o uno scompartimento di un vagone ferroviario, una macchina per impastare il cemento con la sabbia, un sistema di vasi comunicanti, una azienda economica e commerciale, un millepiedi o un mostro con tanti piedi e tante teste, il circuito di un calcolatore... Chi vuole può aggiungerne altre.

I presenti esaminano le varie immagini alla ricerca di una definizione di gruppo. L'animatore farà attenzione a sottolineare da una parte le caratteristiche di un gruppo come tutto (quasi un organismo vivente) e dall'altra di un gruppo come « somma di parti » che si sovrappongono.

Può seguire una riflessione, utilizzando sempre le immagini, sulle tre caratteristiche di totalità, retroazione, equifinalità.

Per una riflessione ulteriore su *cosa si intende per gruppo* si può utilizzare la finestra qui a fianco « caratteri principali del gruppo primario ».

Educare a tu per tu, in gruppo o in massa?

Non tutti gli educatori sono entusiasti del gruppo come luogo di

educazione (ed educazione alla fede). Può essere utile attirare l'attenzione sulle altre possibilità (grosso modo due: *educare a tu per tu* ed *educare in massa*) e sui vantaggi/svantaggi educativi di ogni scelta.

Il difficile è trovare gli indicatori per confrontare le tre scelte. Ne suggeriamo alcuni:

— la capacità della scelta di rispondere o meno ai grandi bisogni del soggetto (identità, approvazione, certezza, calore...);

— la capacità di tirar fuori (maieutica) dal soggetto tutte le sue potenziali ricchezze;

— la capacità di arricchire l'individuo mettendolo in comunicazione con la cultura e con l'esperienza ecclesiale.

Animazione e piccolo gruppo

Per collegare il Q16 agli obiettivi dell'animazione culturale dei giovani si può utilizzare la tabella di pag. 28 in cui da una parte compaiono l'obiettivo generale dell'animazione e le sue tre specificazioni (cf Q6) e dall'altra le « possibilità » che il piccolo gruppo offre per raggiungere gli obiettivi.

SECONDA TAPPA: PERCHÉ IL GRUPPO?

Il secondo paragrafo del quaderno approfondisce un aspetto del paragrafo precedente: *perché il gruppo?*

La risposta viene cercata in modo originale, anche se richiede una certa attenzione per non perdere di vista la domanda a cui si vuole rispondere, collocando il gruppo dentro lo scambio all'interno della cultura in evoluzione.

Il ragionamento dell'autore può essere sintetizzato come segue:

— per comprendere i vantaggi educativi del gruppo occorre vederli sullo sfondo della cultura e della comunicazione al suo interno; in questo quadro il gruppo si presenta come luogo privilegiato

Esistenza di un inconscio collettivo

Il vissuto comune del gruppo, il suo modo di esistere collettivo, il suo passato anche se non più presente alla memoria, giocano un ruolo influente sulla vita presente del gruppo, sulle sue azioni e reazioni attuali. Questo vale in modo particolare per tutto ciò che in qualche modo è stato vissuto dai membri del gruppo come minaccia all'unità ed alla sopravvivenza del gruppo, come portatore di conflitti e di tensioni che invece di essere affrontate e superate sono state rimosse. Il rimosso del gruppo è la fonte di molte patologie o semplicemente di molti comportamenti scarsamente razionali del gruppo odierno.

Gli standards di condotta

Ogni gruppo tende a creare modelli di comportamento che agiscono nei confronti dei suoi membri come veri e propri principi morali, sintesi comportamentali di stili di vita e di valori. Il comportamento di ogni membro del gruppo sarà giudicato sulla base della maggiore o minore rispondenza a questi modelli in quanto si ritiene che chi li incarna fedelmente sia maggiormente coerente ai valori del gruppo ed in grado di contribuire in modo efficace al perseguimento dei fini e degli scopi del gruppo. Ogni gruppo, anche se non attraverso un codice esplicito, possiede un insieme di punizioni e di gratificazioni utili a favorire l'adeguamento del comportamento dei membri del gruppo agli standards di condotta che sono valorizzati al suo interno. Da notare che sovente gli standards di condotta altro non sono che i comportamenti che nel passato sono serviti al gruppo a risolvere gravi problemi o al raggiungimento di un particolare successo. Ad ogni modo chi ben incarna questi standards è popolare e chi non li incarna... be' si aspetti qualche problema, conflitto o tensione.

La pressione di conformità

Oltre ai particolari condizionamenti che ho descritto, il gruppo esercita nei confronti dei suoi membri una sorta di pressione culturale che tende ad uniformare le opinioni, le idee, le informazioni di cui sono portatori i suoi membri. Questa pressione tende ad omogeneizzare il gruppo al pari del processo dell'entropia nei sistemi fisico-chimici. La pressione di conformità può essere gratificante per i membri del gruppo perchè offre loro sicurezza ed approvazione a buon mercato, ma è anche la fonte di sclerosi e di invecchiamento mortifero del gruppo. La pressione di conformità si forma nel gruppo per rispondere a due bisogni primari dell'uomo: quello di approvazione e quello di certezza.

Gli stereotipi

Ogni gruppo umano sviluppa al proprio interno degli stereotipi, e cioè dei cliché mentali che riassumono i sentimenti, le opinioni e le informazioni degli appartenenti al gruppo nei confronti di membri di altri gruppi. Lo stereotipo agisce solo in assenza di precise e articolate informazioni intorno alla realtà oggetto del giudizio stereotipo.

M.P.

di « scambio » culturale; in particolare, la comunicazione nel gruppo si rivela capace di riattivare la comunicazione tra generazioni, tra individuo e società, tra mondi vitali e sistema sociale;

— i vantaggi educativi del piccolo gruppo dipendono, dal tipo di comunicazione che si svolge al suo interno (faccia a faccia, orale, gestuale, corporea) che favorisce coinvolgimento, appartenenza, individuazione;

i suoi vantaggi educativi derivano anche dalla presenza di linguaggi simbolici (miti, simboli, riti, immagini...) che permettono una esperienza al livello del senso globale delle azioni e della vita, cioè al livello più profondo sia della cultura che dell'animazione culturale (cf Q6, l'obiettivo generale dell'animazione, pp. 6-9. Su simboli e miti nell'uomo: cf Q5 pp. 21-23).

Indichiamo alcuni strumenti di lavoro.

Perché comunicare?

Può essere utile ripartire dal fatto che siamo immersi nella cultura e che attiviamo fatti di comunicazione. *Perché comunicare?*

Alla lavagna l'animatore traccia e commenta, magari con enfasi, un disegno che rappresenta i grandi fenomeni della comunicazione umana. Si osservi il disegno riportato qui in basso.

È importante che chi traccia e commenta il disegno distingua tra:

- comunicazione dell'individuo con se stesso (dialogo interiore che gli permette di esistere);

- la comunicazione tra più persone dentro un gruppo;

- la comunicazione tra più gruppi;

- la cultura come luogo in cui avviene la comunicazione e la comunicazione come strumento che modifica la stessa cultura.

Terminato il disegno si chiede: *perché comunicare?* per il gusto di comunicare, oppure...? quando la comunicazione è corretta? che posto occupa il piccolo gruppo nella comunicazione dentro la cultura?

ANIMAZIONE E PICCOLO GRUPPO	
Obiettivi dell'animazione culturale	Le possibilità del piccolo gruppo
<i>Abilitare il giovane a costruire se stesso e dare un senso alla vita inserito nell'avventura della storia.</i>	
<i>Abilitare a costruire la propria identità apprendendo i segni e i simboli della cultura.</i>	
<i>Abilitare a una nuova responsabilità e capacità di progettare il futuro personale e sociale.</i>	
<i>Abilitare a riconoscere e liberare la trascendenza nascosta nella vita personale e collettiva.</i>	

La risposta va data facendo riferimento all'allargamento della soggettività verso la oggettività relativa (cf pag. 112), alla ricerca della propria individuazione e alla ricerca del senso globale della vita. La comunicazione ha in fondo l'obiettivo di creare tra i soggetti di una cultura un'area sempre più vasta e consolidata di condivisione di valori, modi di vita, senso esistenziale.

La costruzione dell'area di condivisione

Può essere utile soffermarsi su come avviene l'allargamento dell'area di condivisione.

■ La sua costruzione può essere rappresentata e commentata con il

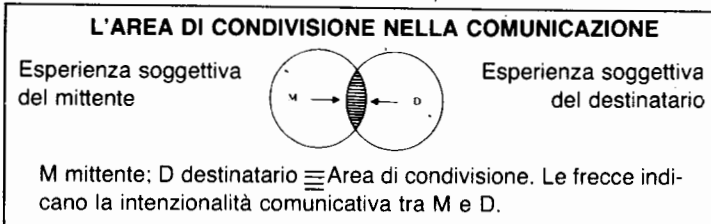
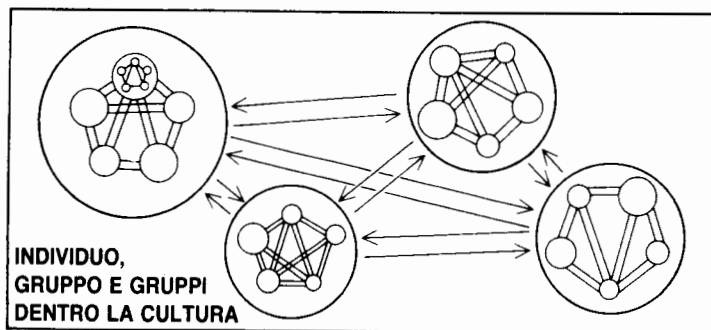
disegno riportato qui sotto.

■ Utilizzando il disegno si può far osservare:

- mittente e destinatario hanno una loro esperienza soggettiva e vogliono comunicarla (= intenzionalità comunicativa);

- l'area comune che viene a crearsi (= area di condivisione) è l'area della soggettività che si è fatta oggettività (relativa al mittente e al destinatario);

- tra mittente e destinatario si crea una « competizione »: ognuno dei due cerca di attirare l'altro sul terreno della sua esperienza;
- se non ci fosse un minimo di possibilità di creare l'area di condivisione, probabilmente mittente e destinatario non comunicherebbero, o almeno desisterebbero subito.



■ Il disegno può essere ora applicato a diversi fenomeni di comunicazione nel gruppo (individuo-individuo, gruppo come totalità, gruppo con altri gruppi, gruppi e organizzazioni sociali...), facendo notare:

— si sta nel gruppo per scambiarsi qualcosa e trasformare la propria soggettività in oggettività relativa;
— senza intenzionalità comunicativa e senza una certa competitività (e dunque diversità) non c'è gruppo;
— se i cerchi del mittente e destinatario coincidono non ci sarà più vera comunicazione e arricchimento...

■ Il disegno può anche essere utilizzato per sollecitare a rispondere ad un'altra domanda: *cosa condividiamo come gruppo?* quali valori? quale atteggiamento verso la vita? che cosa ci unisce? l'area di condivisione è consolidata e riconosciuta da tutti oppure è fluttuante e condivisa solo da alcuni?

TERZA TAPPA: INDICATORI DI VITA NEL GRUPPO

Il terzo paragrafo del quaderno risponde alla domanda: *come capire se un gruppo è vivo?* Quali possono essere gli indicatori della sua vitalità?

La risposta dell'autore è semplice e complessa ad un tempo: *osservare la vita delle sue funzioni*, in particolare la vita del *codice* di comunicazione nel gruppo, della *rete di comunicazione*, della *memoria* del gruppo.

Il ruolo delle tre funzioni

Indichiamo il ruolo di queste tre funzioni del sistema gruppo, alla luce dell'antropologia dell'anima-zione culturale (Q5/6).

■ Parlare di *codice* riporta all'antropologia dell'*homo symbolicus* dove si diceva che *vivere è interpretare* per dare un volto ai fatti

della vita quotidiana. Per capire un gruppo occorre allora risalire al suo codice di interpretazione della realtà. Una volta scoperto il codice è facile, osserva l'autore, scoprire la *identità* stessa del gruppo.

■ Parlare di *rete di comunicazione* riporta all'antropologia dell'*uomo come « sistema »*, all'uomo come « unità » in relazione con altre unità e con le quali forma un insieme, un tutto.

Anche questo concetto viene applicato al gruppo, per affermare che la sua vita è comprensibile se si osserva la rete delle relazioni al suo interno. Un altro modo per definire l'identità del gruppo.

■ Parlare di *memoria* del gruppo riporta infine all'*uomo nello spazio-tempo* inteso come progressivo espandersi dell'uomo verso il passato e verso il futuro in una continuità che viene a costituire il progressivo superarsi dell'uomo, al di là dei propri limiti, verso una trascendenza che può acquisire tonalità religiose.

L'identità e vita del gruppo vengono questa volta definite dai « contenuti » immagazzinati nella memoria e dalla sua utilizzazione per dare senso al presente e consolidare l'utopia del futuro.

Come conoscere il codice del gruppo

Indichiamo due semplici strumenti di lavoro per introdurre una riflessione sul codice di gruppo.

■ *Elenco di parole*. Si può far elencare una decina di parole e di gesti che si ripetono con frequenza nel proprio o anche in altri gruppi (ad es., bande giovanili, gruppi politicizzati, gruppi terzomondisti, gruppi di preghiera...).

Una volta compilati gli elenchi ci si interroga sul senso attribuito alle parole e ai gesti.

Si finirà per avere tra mano una chiave (ancora grossolana) per ricostruire l'immagine di uomo e la concezione di vita del gruppo: in

altre parole, la sua identità attraverso la descrizione dei suoi valori, pregiudizi, ideologie, modi di vita...

■ *I diari di gruppo*. Un gioco divertente ma significativo per cogliere il codice di un gruppo è analizzare i diari dei membri del gruppo, sapendo che spesso sono frutto di una collaborazione tra diverse persone che aggiungono frasi, disegni, commenti, battute su quanto è già scritto...

Occorre osservare con calma frasi e disegni, foto e vignette umoristiche, citazioni d'autore (compreso il vangelo) e poesie, commenti sulla vita quotidiana (soprattutto i fatti di scuole e le vicende affettive)...

Ciò che si ritiene importante viene riportato su un unico cartellone, disegni compresi, in forma disordinata e caotica. Nel trovare una logica (e dunque il codice) a tutto il materiale fare attenzione al modo di accostarsi alla vita, al rapporto tra gruppo e ambiente circostante, alla maggiore o minore distanza dalla cultura...

Una volta terminato questo lavoro si può passare alla presentazione delle pagine del quaderno.

Come conoscere la rete di comunicazione

■ Lo strumento più semplice può essere far analizzare il proprio gruppo seguendo le *indicazioni del quaderno e le sue figure* (pag. 13):
— far disegnare lo schema di comunicazione (centralizzato, stellare...);

— analizzare i canali di comunicazione preferiti (comunicazione orale, comunicazione mediata da strumenti, comunicazione gestuale, comunicazione per interposta persona...);

— analizzare la complessità della rete, cioè la quantità di energia fisica e psichica necessaria per stabilire una comunicazione tra i membri: bisogna spendere molta energia per vincere la paura o la

diffidenza reciproca? c'è eccessiva possibilità di comunicare che finisce per svalutare la stessa comunicazione? si parla solo a partire dai ruoli senza compromettersi come persone? Segue discussione.

■ **Sociogramma.** Non crediamo opportuno in un corso per animatori giovani, almeno di solito, esercitarsi ad un sociogramma classico, come indicato da Moreno, sia per la sua macchinosità, sia per l'eccessivo scatenamento emotivo che può verificarsi (se, ad es., emerge che qualcuno viene rifiutato da tutti).

Si può pensare ad *sociogramma più semplice*.

Attraverso un gioco di frecce attorno ai simboli delle persone del gruppo si invita a costruire lo schema delle relazioni.

Istruzioni: indicare con una freccia ad una punta la scelta univoca (da A verso B), con una freccia a due punte la scelta reciproca fra A e B, con una freccia continua la scelta positiva, con una freccia tratteggiata il rifiuto.

Per esercitarsi a costruire il sociogramma si può in precedenza apprendere a leggere le figure riportate nella tabella a pag. 31.

Per costruirlo si può lavorare a coppie, senz'altra pretesa che provare a districarsi nei complessi fenomeni della comunicazione nel gruppo. Al termine in assemblea si esaminano alcune figure, portando l'attenzione più sulla figura che sui personaggi a cui fanno riferimento.

Ecco la lettura delle singole figure:

1. Catene e reticoli.
 2. Scelte e rifiuti reciproci che assumono le forme di triangolo e di quadrato.
 3. A è un leader popolare.
 4. A è un leader « isolato »;
- B è un individuo popolare.
5. A è un vero isolato.
 6. A, B e C sono rifiutati da individui diversi, e si scelgono fra di loro. Ne risulta un triangolo rifiutato.
 7. A è un individuo ignorato. Sceglie ma non è scelto.

8. Gruppo coeso, ma privo di un vero leader.

9. A è un individuo rifiutato.

10. Gruppo coeso e con un leader forte A.

■ *Sociogramma della discussione.*

Mentre finora si è analizzata la relazione dei membri del gruppo in generale, si può anche far osservare un momento particolare e importante: la discussione di gruppo. Su questo argomento gli strumenti di lavoro, sono innumerevoli.

Si può, ad esempio, fare un semplice sociogramma della discussione (cf. B. Grom, *o.c.*, pp. 93-95).

Si può anche osservare come vengono prese le decisioni. Ecco alcune domande di orientamento:

— mediante un diritto arrogatosi da singoli individui?

— mediante la discussione di gruppo?

— mediante una risoluzione di maggioranza?

— mediante pressione sugli oppositori?

— mediante un'apparente unanimità?

— mediante unanimità?

Cf Grom, *o.c.*, pp. 86-87.

Per una riflessione sulla memoria di gruppo

La « memoria di gruppo » è forse un aspetto complesso ed un poco impalpabile della vita di un gruppo.

Ricordiamo che per memoria si intendono i contenuti depositati nell'esperienza del gruppo e che costituiscono la interpretazione del senso che si attribuisce alla stessa vita.

Diamo alcune indicazioni di lavoro.

■ *Dove rintracciare la memoria del gruppo?*

Si può avviare una ricerca in gruppo facendo osservare dove la memoria può essere « nascosta »:

- un *libro* nel cui messaggio ci si riconosce (ad es., Il libro della

giungla, Siddhartha, il Vangelo);

- un *documento*, scritto dal gruppo in un momento decisivo della sua esistenza, dove vengono riportati gli ideali e valori da cui si è partiti o anche la storia del gruppo;

- una *persona* (leader carismatico, dentro o fuori del gruppo) con la cui esperienza ci si identifica;

- una *storia esemplare*, come quella di Gesù e di San Francesco e di Teresa di Calcutta;

- uno *slogan* o un *simbolo* elaborato dal gruppo nel momento in cui è nato o in altro momento decisivo della sua vita;

- un *ambiente* (una baita di montagna, un paesino dove si è fatta la prima esperienza di volontariato, un santuario della spiritualità giovanile come può essere Taizé);

- un *fatto* particolare: una marcia, una raccolta carta, un camposcuola, una festa;

- un *appuntamento* che si ripete da anni nella vita del gruppo, come possono essere ancora il camposcuola invernale, gli esercizi spirituali, il raduno annuale degli ex del gruppo...

■ In secondo luogo, ci si può interrogare sulla « forma » della memoria:

- *estensione nel tempo*: quanti anni ha? affonda le radici in un passato lontano? si estende al di là del tempo verso un evento fondante come può essere un mito? si è evoluta ed arricchita nell'arco della vita del gruppo?

- *estensione nello spazio*: è condivisa solo dal gruppo o anche da altri? è una memoria in continuità con quella sociale ed ecclesiale oppure è « sovversiva »?

- i *contenuti* principali di questa memoria, cioè la interpretazione della vita che essa offre, come possono essere sintetizzati?

■ In terzo luogo ci si può interrogare sulla *utilizzazione attuale della memoria*:

- è una *memoria viva*, capace di scatenare emozioni e progetti, decisioni anche oggi o è una me-

moria labile, in via di scomparsa o di pietrificazione?

— viene di fatto *rievocata*, oppure passa normalmente sotto silenzio?

— è una memoria che sa di nostalgia del *passato*, oppure è una forza che apre al *futuro*?

— come la si utilizza con i nuovi del gruppo? come un pretesto per affossare le individualità e come uno strumento per dare vita in modo creativo anche a loro?

— quale gruppo è in grado di « accumulare » e « trasmettere » memoria: un gruppo *spontaneo*, un'associazione, un movimento?

— ci sono *momenti rituali* che non hanno altro scopo che celebrare la memoria (una festa insieme, una gita senza altro interesse che passare un giorno di gruppo)?

QUARTA TAPPA: IL GRUPPO IN MOVIMENTO

Il quarto paragrafo presenta il gruppo come realtà in *movimento* che *influenza* e trasforma progressivamente gli individui che ne fanno parte.

Di questo movimento il quaderno individua:

- i meccanismi alla base;
- le leggi che lo regolano;
- i casi patologici di comunicazione
- i livelli di movimento.

I meccanismi alla base

Come mai il gruppo è *capace di influenzare*, quindi sollecitare a cambiare i suoi membri?

A questo interrogativo il quaderno risponde in *due tappe*:

— il gruppo influenza gli individui perchè è luogo di *esaudimento* di alcuni loro *bisogni primari* (conferma, identità, approvazione, certezza);

— il gruppo garantisce l'esaudimento di questi bisogni *istituzionalizzandosi* e quindi accrescendo il legame tra gruppo e individuo, in modo che questi superi sia l'angoscia depressiva che quella persecutoria.

ALCUNE STRUTTURE CARATTERISTICHE ALL'INTERNO DEL SOCIOGRAMMA

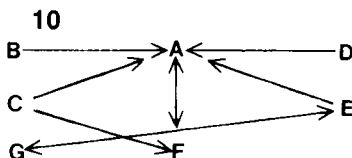
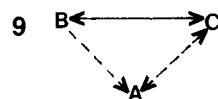
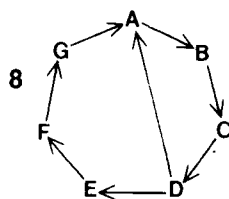
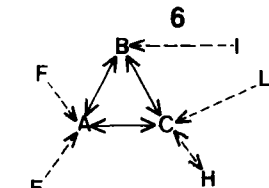
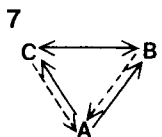
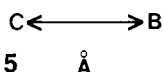
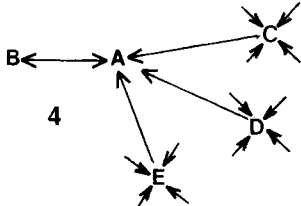
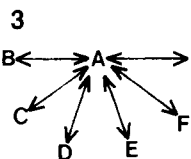
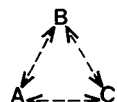
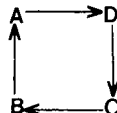
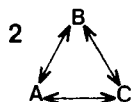
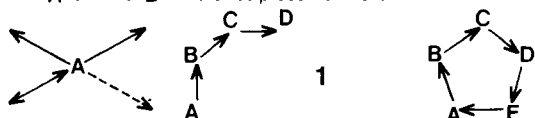
$A \longrightarrow B$ A sceglie B

$A \dashrightarrow B$ A rifiuta B

$A \longleftrightarrow B$ A sceglie B; mentre B rifiuta A

$A \longleftrightarrow B$ Scelta reciproca fra A e B

$A \dashrightarrow B$ Rifiuto reciproco fra A e B



Per capire a fondo queste risposte, si deve anche ricollegarsi alle pagine iniziali del quaderno dove il gruppo veniva presentato come sistema aperto.

Le leggi della comunicazione: gli assiomi

Indichiamo alcune piste di lavoro utilizzabili per la comprensione degli *assiomi*, delle *ingiunzioni paradossali* e dei casi di relazione con *doppio legame*.

■ La prima pista si richiama alla *tecnica del mimo*. Dopo aver spiegato i vari assiomi, si formano dei gruppi che li mimano, magari in forma umoristica, applicandoli alla vita di gruppo.

Man mano che un gruppo rappresenta il suo mimo, gli altri prendono nota, a partire dai cinque assiomi, del come la comunicazione si è svolta. Segue discussione.

■ Una seconda modalità sono i cosiddetti *giochi incentrati sulla*

qualità della relazione interpersonale. Si tratta in genere di giochi/attività in cui c'è da svolgere insieme un compito, in modo da sperimentare alcune dinamiche relazionali. Al termine insieme, magari aiutati da un gruppo che ha fatto da osservatore, si riflette sui problemi di comunicazione emersi.

Di questi giochi ne esistono molti. Li riportano tutti i manuali di dinamica di gruppo.

Ne indichiamo alcuni del testo solito di B. Grom:

— gioco degli architetti (pp. 51-52);

— gioco Nasa (pp. 52-54)

— la costruzione del ponte (pp. 54-56);

— la costruzione del quadrato (pp. 57-59).

■ Una terza modalità, più complessa, è organizzare un'intera giornata di « osservazione » della vita reale del gruppo a partire da uno o più assiomi. Da notare che, in questo caso, non si inventa un gioco ma ci si basa sulla osserva-

zione di ciò che di fatto succede. Ci si divide i compiti in modo che ognuno abbia due o tre assiomi da osservare. È opportuno che prima si lavori a preparare le « schede » di osservazione per ogni assioma, desumendo gli indicatori dal testo del quaderno.

Con la scheda in mano (o in testa...) vanno osservate le parole e i gesti: battute di rifiuto di relazione, tentativi falliti di interpretazione sottomissione, gesti di invocazione di aiuto...

In questa direzione, per fare alcuni esempi, può essere utile osservare una domenica nel gruppo o nel centro giovanile, una giornata di camposcuola o di ritiro, le sedute di preparazione di un recital o di organizzazione di altra attività...

Finita la fase di osservazione ci si ritrova in assemblea e si chiariscono i fenomeni osservati per poi riflettere all'importanza degli assiomi dal punto di vista educativo. Tenendo conto che già l'essere consapevoli dei fenomeni... è avviare al cambiamento.

I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

(■ = quaderni pubblicati su NPG nel 1983)

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione
nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio
« dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale e la difficile identità
dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative
nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti
impegno e servizio



IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

Una premessa. Per parlare dell'animatore il nostro « progetto » prevede due quaderni:

— il Q2 « La maturità umana dell'animatore » parla dell'animatore in quanto persona: le sue motivazioni, la sua scelta di far l'educatore, le qualità richieste, i suoi problemi personali, le sue attese nel fare animazione...

— il Q17 (questo quaderno) tratta invece dell'animatore in quanto entra in relazione con il gruppo: qual è il suo compito e come svolgerlo?

I due quaderni si completano a vicenda. Ovviamente possono essere studiati separatamente oppure insieme. In questo canovaccio facciamo riferimento solo al Q17.

Diamo alcune indicazioni di lavoro su:

— una prima sensibilizzazione ai problemi della relazione educativa;

— il gruppo come soggetto educativo;

— cosa è relazione educativa;

— tre stili di comando;

— cosa si propone un animatore democratico.

PER ENTRARE IN TEMA

Il primo passo da compiere è aiutare i presenti a entrare in tema mettendo sul tavolo di discussione alcuni problemi a proposito di relazione educativa.

Indichiamo una pista di lavoro.

1. Si può cominciare con la tecnica della *metafora* con il man-

dato: « Secondo me, il rapporto tra animatore e gruppo è come... ». Esaminando le metafore si possono evidenziare alcuni problemi.

Al posto della metafora, si può procedere con la tecnica del *mimo*. Ci si divide in due gruppi; uno mima gli adulti educatori di oggi di fronte agli adolescenti (15-18 anni); l'altro mima gli adolescenti di fronte ai loro educatori. Per entrambi i gruppi il mandato è: cosa desiderano e di che cosa hanno paura, rispettivamente, gli adolescenti e gli adulti dentro la relazione educativa? quali sono i loro desideri e paure inconfessate?

Una volta analizzati i mimi, magari riportando su un cartellone diviso in quattro parti (adolescenti/desideri, adolescenti/paure, adulti/desideri, adulti/paure) le osservazioni raccolte, si può leggere a piccoli gruppi i paragrafi 1.3. e 1.4.2. del contributo di L. Corradini che descrive alcune di queste paure e desideri profondi ma inconfessati legati alla relazione educativa.

Nota circa l'uso del mimo. È necessario che il gruppetto che esegue il mimo conosca la situazione e faccia emergere le problematiche; quindi è bene che si riferisca a qualche esperienza vissuta (festa, incontri, campiscuola, week-end) o si leggano prima le pagine appena ricordate di Corradini. La novità o lo scopo del mimo è di ampliare la percezione del problema con la discussione, che è apporto delle esperienze, spesso non espresse, di ciascuno, e di approfondirne la conoscenza.

2. Dalle metafore o dai mimi

emergerà che la relazione educativa è qualcosa di complesso e confuso. Sorge la domanda (a cui si darà risposta più avanti): quando una relazione tra persone è educativa? Cosa caratterizza la relazione educativa in senso stretto rispetto ad altre forme di relazione?

Per evidenziare il problema si possono esaminare diverse relazioni: biglietto del treno-viaggiatore, padre-figlio, guida alpina-escursionista, prete-giovane, amico-amico, compagni di scuola o di squadra, commessa del negozio-cliente, insegnante-allievo...

Quale di queste relazioni è educativa e quale no? Per avere alcuni criteri di risposta si veda: Q1, pp. 21 ss (« L'animazione al centro della formazione »), Q5, pp. 8ss (« L'uso educativo-formativo dell'animazione »). Oltre le indicazioni che più avanti offrirà il quaderno.

3. A questo punto si può sollevare il problema: le relazioni che si svolgono dentro un gruppo sono tali da poter dire che sono educative e che tutto il gruppo è « luogo educativo »? Segue discussione.

A conclusione si può leggere insieme il paragrafo 2.2. (« Una funzione concentrata in una figura ») del contributo di Tonelli, il quale presenta come il gruppo venga ad avere un peso educativo rispetto ai suoi membri e come concentri questo peso nell'animatore e, come vedremo, negli altri leaders.

4. Come riflessione conclusiva si può riprendere, sempre da Tonelli, l'interrogativo: da dove nasce il potere dell'animatore nel gruppo?

Con la domanda: « chi educa nel gruppo » vogliamo riprendere il paragrafo 2.3. di Tonelli: « Gestione del potere e funzione educativa ». Per avvicinarci a tali pagine ecco una traccia.

1. Si può partire con una specie di *gioco degli animali*. Si chiede ai presenti: quale animale rappresenti quando fai animazione nel gruppo: gatto, elefante, cane, camaleonte, canguro...?

Allo stesso modo, forse meglio ancora, si può procedere con il *gioco dei mestieri*. Si chiede ai presenti: in quale mestiere ti riconosci quando fai animazione: ingegnere, muratore, vigile, infermiere, medico, psico-terapeuta...?

Una volta elencati gli animali o i mestieri si prova ad individuare:

— quali sono i ruoli e i compiti educativi che si attribuiscono all'animatore nel gruppo;

— quali sono i ruoli e i compiti degli altri membri del gruppo.

Nel discutere vanno sottolineati alcuni rischi: l'animatore concentra su di sé il potere educativo del gruppo: l'animatore riduce il gruppo ad esecutore dei suoi ordini; l'animatore non riconosce altri leaders; l'animatore è passivo esecutore degli umori variabili del gruppo e ne segna come un barometro l'andamento; l'animatore finge di non avere potere ma praticamente controlla tutto; l'animatore è prigioniero di alcuni leaders...

A questa discussione si può giungere anche attraverso il « *mercato delle qualità* ».

Si scrivono su fogli di cartoncino (cm 10 × 20) e in caratteri ben visibili alcune qualità dell'animatore (almeno 5 o 6 in più del numero delle persone che partecipano al gioco). Ogni foglio riporta in evidenza solo una qualità. Si spargono i fogli su un tavolo e ciascuno sceglie la qualità preferita. Fatta la scelta si ritirano i fogli avanzati e si

comincia a mercanteggiare dagli altri la cessione di parte (usare percentuali su cento) della loro qualità dietro compenso di parte della propria. Alla fine si analizza quali (e con quali quantità) doti dell'animatore ci si è procurati.

A partire da questi elenchi personali si può indurre il tipo di potere che l'animatore intende esercitare nel gruppo.

Esempi di qualità: fascino, democraticità, preparazione, comunicativa, autorità, pazienza, fantasia, allegria, intuizione...

2. Individuata (attraverso il gioco degli animali o dei mestieri) la presenza nel gruppo di leaders va ulteriormente precisato il rapporto tra « *struttura formale* » e « *struttura informale* » (2.3.).

Per evidenziare la presenza di questa doppia struttura e della molteplicità di leaders, ognuno dei quali cerca di assumersi un compito verso il gruppo, può essere utile fare riferimento alla vita concreta e dunque alle riunioni e alla attività di gruppo (ad es., l'organizzazione di una festa o di un recital). Si chiede ai partecipanti di schedare i vari tipi di leadership che si manifestano nei loro gruppi e di individuare, ricorrendo alla tecnica del sociogramma, i rapporti tra leaders informali e leaders formali. Come indice per preparare la schedatura si possono utilizzare le varie « funzioni » attribuite al leader e riportate nel documento 1 (pp. 13-15).

Una volta che ci si è esercitati a schedare i vari tipi di leadership, l'attenzione può essere portata su:

- le varie funzioni vengono attribuite ad una persona oppure sono distribuite tra vari membri del gruppo?

- distinguere tra i due grossi modelli di leader: i leader socio-emozionali (attenti a rinforzare la dimensione affettiva del gruppo) e leaders tecnici (specialisti nei compiti da realizzare);

- le relazioni (difficili? tese?) tra struttura formale e struttura informale di potere nel gruppo.

ALLORA COS'È UNA RELAZIONE EDUCATIVA?

Siamo alla fase più delicata del quaderno (2.4.).

Tonelli, in sintesi, osserva che la relazione educativa è un sistema caratterizzato dalla compresenza di tre dimensioni:

— l'asimmetria, cioè la diversità di bagaglio tra interlocutori;

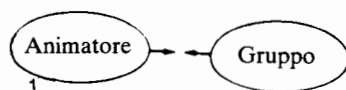
— la comunicazione: tra interlocutori ci si scambia qualcosa; ciò suppone che ci sia tra loro uno « spazio di convergenza » (quale?); d'altra parte senza scambio non c'è educazione;

— la situazione educativa che è data dalla decisione di un interlocutore di aiutare l'altro in modo intenzionale, sistematico, dentro una istituzione educativa (cf su questo aspetto Q1, pp. 21-24, dove si parla dello « specifico » dell'educazione e Q5, pp. 2-10, dove si parla dell'animazione come « attività intenzionale e metodica »).

Per aiutare a svolgere questi concetti si può ricorrere a dei *disegni* in cui rappresentare il gruppo e l'animatore con dei cerchi e la comunicazione con delle frecce, mentre il tutto si svolge all'interno di una istituzione educativa aperta verso la società, la cultura, la comunità ecclesiale più vasta.

Possiamo, ricorrendo ai disegni, identificare diversi casi.

1. I due interlocutori, pur vivendo nello stesso ambiente educativo, sono troppo diversi e distanti.

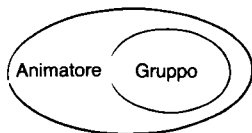


In questo caso la distanza è tale che non si riesce a comunicare: non ci si scambia niente e quindi non si educa. Si possono fare esemplificazioni.

2. I due interlocutori si sovrappongono del tutto. La distanza/differenza è annullata: si può comunicare (ma fino a che punto?) ma non ci si scambia niente.

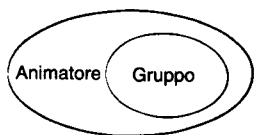
L'animatore può, come indica il disegno, mimetizzarsi e confondersi nel gruppo: il suo ruolo, è annullato; non c'è relazione educativa.

2a*



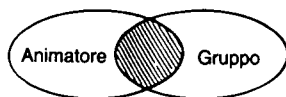
L'animatore si sovrappone al gruppo « schiacciandolo ». Mancando autonomia non esiste comunicazione educativa.

2b



3. I due interlocutori, pur diversi, comunicano arricchendosi. In questo caso, come indica il disegno, rimane la distanza, ma c'è un'« area di convergenza » che permette di comunicare. Esiste una sorta di « patto comunicativo ». Si veda, oltre a quel che dice Tonelli, il Q16 di Mario Pollo, pp. 8.

3



Ci si può chiedere: qual è quest'area di convergenza in un gruppo? Per rispondere è necessario scendere al concreto: gruppo sportivo, gruppo di catechesi, gruppo di esperienza cristiana, gruppo di semplice amicizia e aggregazione...

TRE STILI DI COMANDO

Ogni funzione educativa suppone l'uso del potere. Quale uso è adeguato ad un educatore che vuole

DOCUMENTO/2

STILI DI COMUNICAZIONE INEFFICACE NELL'ANIMAZIONE DI GRUPPO

Il detective

Il detective si preoccupa di cogliere i fatti con la massima accuratezza. Dei fatti e delle vicende personali o di gruppo vuole pertanto sapere tutti i dettagli. Poco invece gli importa delle persone e dei loro sentimenti. L'animatore detective vuole sempre tenere il filo del discorso e guidare, in modo più o meno subdolo, la relazione interpersonale per verificare le sue ipotesi.

Il mago

Il mago cerca di far sparire i problemi facendo finta che non ci siano. Ovviamente è illusione che dura poco, anche se l'animatore tende sempre a riproporla al gruppo e ai singoli. Negare l'esistenza dei problemi o dire « non preoccuparti » è disconoscere la serietà dei membri del gruppo.

Il caposquadra

L'animatore caposquadra ritiene che i problemi non esistono se si riesce a tener occupato il gruppo o i singoli in modo da non aver tempo per ritornarvi sopra. Assegnando al gruppo e ai singoli nuovi compiti, lavori, incarichi, si viene a misconoscere le persone e la loro onestà.

Il giudice

Il giudice nelle varie situazioni fornisce spiegazioni razionali per dimostrare che quel che succede è frutto di certe « cause » poste nel passato. In tal modo tende sempre a punire, a far nascere sensi di colpa o di inadeguatezza del gruppo o dei singoli verso i compiti o verso le stesse relazioni personali. La sua espressione tipica, anche se spesso non detta, è « ve lo dicevo... », oppure: « è chiaro che... ».

Il sergente istruttore

Il sergente istruttore dà ordini e aspetta che siano eseguiti. Siccome egli sa quello che va fatto non vede la necessità di dare spiegazioni o di capire i sentimenti del gruppo. Non gli passa neppure per la testa di giustificare gli ordini e le programmazioni. Si fa così e basta!

(continua a pagina seguente)

qualificarsi come « animatore »? È la domanda che si pone Tonelli al paragrafo 2.4.1.

Si può organizzare il lavoro su questo paragrafo in tre fasi:

- una esercitazione di gruppo: la costruzione del dodecaedro;
- la riflessione sull'esercitazione appena svolta;
- la presentazione delle pagine del quaderno.

1. L'esercizio della costruzione del dodecaedro è classico dei manuali di dinamica di gruppo. Lo si può trovare in R. Mucchielli, *Dinamica di gruppo*, LDC 1980, pp. 53-59.

Consiste in un lavoro in tre gruppi per apprendere concretamente che esistono tre stili di comando e che ogni stile produce effetti diversi.

Per l'organizzazione dell'esercizio rimandiamo al testo di Mucchielli. Diciamo solo che è un esercizio stimolante e divertente. Occupa circa due ore di tempo.

2. Terminato l'esercizio si distribuisce a tutti una *scheda di riflessione* e si chiede di valutare ciò che è successo nel proprio gruppo, secondo questi indicatori:

- la gratificazione nel lavoro;
- efficienza e rapidità nel compito;
- solidarietà / tensioni interne;
- coinvolgimento personale;
- rapporto con l'animatore;
- rapporto con gli altri due gruppi e con gli eventuali elementi esterni di disturbo;
- clima d'insieme creatosi durante il lavoro...

3. Segue la presentazione delle pagine del quaderno che prevede tre tempi:

- presentazione dei tre stili di comando;
- presentazione degli effetti dei tre stili di comando;
- presentazione del « modello d'uomo » sottostante ad ogni stile e della pedagogia che ne deriva: pedagogia del consenso, pedagogia di liberazione, pedagogia libertaria.

Il floricultore

L'animatore floricultore non si sente a suo agio quando deve affrontare situazioni spiacevoli. Così adorna il tutto di frasi fiorite che non hanno altro compito che tener lontano le situazioni, oppure i soggetti, che sollevano problemi e cercano di riportare l'animatore ed il gruppo alla dura realtà. Il floricultore, pensa, sbagliando, che per aiutare bisogna eludere i problemi dietro un ottimismo a buon mercato.

Il guru

Il guru dispensa proverbi in ogni occasione, come se fosse il depositario della saggezza di tutti i tempi. Sfortunatamente le sue parole sono troppo impersonali e generiche per applicarle ad ogni situazione individuale o anche di gruppo con efficacia e precisione. Il guru parla a slogans, a frasi fatte che banalizzano i problemi e suscitano irritazione nel gruppo.

Il profeta

Il profeta sa e predice esattamente ciò che succederà. Facendo previsioni declina ogni responsabilità e si estranea dal gruppo lasciando, e quasi sperando, che la sua profezia di sventura, si avveri. Non fa nulla, invece, per affrontare realmente la situazione.

Il cartellonista

Il cartellonista pensa che un problema si possa risolvere dandogli un nome. Egli ha un elenco illimitato di etichette da appioppare alle persone e ai loro problemi. Una volta fatto questo egli è in pace.

COSA SI PROPONE UN ANIMATORE DEMOCRATICO?

Diamo alcune indicazioni per uno svolgimento del paragrafo « La relazione educatore-gruppo » (2.6.). Consideriamo questo paragrafo uno stimolo per passare da un ideale astratto di animatore democratico ad un progetto concreto.

1. Proponiamo di partire in modo negativo/umoristico, ma non per questo superficiale...

Al centro dell'attenzione: come si comporta l'animatore democratico nel gruppo. Nei documenti /2-3 sono riportate due possibili « partenze ».

— Anzitutto la classica e divertente « legge del capo ». La si consegna ai presenti dicendo: « sai ridere di te? prova a darti un voto, dall'uno al dieci, per ogni voce della legge ». Subito dopo ci si divide a coppie ed ognuno compila la scheda per l'altro. Segue un confronto sui voti divisi ora a gruppi di quattro.

— Di taglio umoristico sono anche i personaggi delineati nel

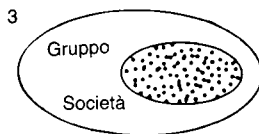
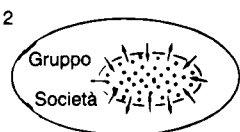
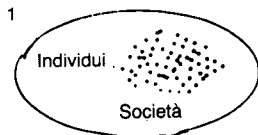
documento / 2. Ci si divide a gruppi di tre scegliendosi tra le persone che si conoscono meglio. Ognuno compila tre schede (una per se stesso, le altre per i due membri del gruppo) assegnando un voto in percentuale ad ogni personaggio a cui, in qualche modo, si assomiglia nel fare animazione. Ad es., mago 60 %, sergente istruttore 30 %...

Al termine si passano in rassegna i vari identikit. Molto utile è il confronto tra l'immagine che un animatore ha di se stesso e quelle che hanno gli altri.

2. Una volta « riscaldato » l'ambiente con una delle due tecniche indicate, si procede allo studio del paragrafo 2.6. Si può utilizzare una tecnica di disegno.

Chi guida il corso presenta i tre obiettivi che Tonelli indica per un animatore che vuole essere democratico:

- 1) aiutare gli individui (e il gruppo) a differenziarsi senza separarsi;
 - 2) aiutare gli individui a prendere decisioni in solitudine;
 - 3) aiutare i singoli (ed il gruppo) a confrontarsi con il mondo della cultura e dei valori (oggettivi).
- Presentati e commentati i tre obiettivi l'animatore traccia alla lavagna (o su cartelloni) tre disegni, come segue, spiegando che nel disegno compaiono gli individui, il gruppo, la società nel suo insieme. Nel primo disegno abbiamo gli individui dispersi, nel secondo gli individui in un gruppo che scambia con l'ambiente, nel terzo il gruppo-ghetto.



Ora chiede ai presenti di descrivere come nelle tre situazioni indicate dai disegni, l'individuo si pone rispetto ai tre obiettivi proposti da Tonelli.

Indichiamo, a titolo di esempio, alcune possibili risposte.

■ Anzitutto per la situazione (1): *individuo disperso*:

— frammentazione, dispersione, sfaldamento dell'identità personale;

— incapacità di decidere o decisione indotta dall'ambiente;

— spersonalizzazione, in balia delle mode culturali.

■ Rispetto alla situazione (2): *individuo nel gruppo che scambia con l'ambiente*:

— capacità di differenziarsi senza disperdersi: matura l'identità personale « dentro la cultura »;

— sostegno alla decisione personale in un ambiente caldo e critico;

— allargamento dell'area di condivisione intersoggettiva.

■ Rispetto alla situazione (3): *il gruppo-ghetto*:

— separazione, chiusura: rigetto della cultura: crisi di identità culturale;

— decisionismo di gruppo e scarso spazio alla scelta personale;

— povertà di scambi con la cultura con conseguente emarginazione culturale.

Su queste o altre risposte fornite dal lavoro dei gruppi segue discus-

DOCUMENTO / 3

LA LEGGE DEL CAPO

Art. 1 Il capo ha ragione.

Art. 2 Il capo ha sempre ragione.

Art. 3 Nell'improbabile ipotesi che un dipendente avesse ragione, entreranno immediatamente in vigore gli art. 1 e 2.

Art. 4 Il capo non dorme, riposa.

Art. 5 Il capo non mangia, si nutre.

Art. 6 Il capo non beve, degusta.

Art. 7 Il capo non è mai in ritardo, è stato trattenuto.

Art. 8 Il capo non lascia mai il lavoro, è richiesta la sua presenza altrove.

Art. 9 Il capo non legge mai il giornale in ufficio, si aggiorna.

Art. 10 Il capo non dà mai confidenza ai suoi dipendenti: li educa.

Art. 11 Chiunque entri nell'ufficio del capo con qualche sua idea, deve uscirne con quelle del capo.

Art. 12 Il capo rimane il capo, anche in costume da bagno.

Art. 13 Più si critica il capo, meno si fa carriera.

Art. 14 Il capo deve pensare per tutti.

* **Articolo addizionale** - Da quanto riportato agli articoli 1-14 de « La legge del capo », si deduce che questi è un dittatore, occorre quindi impedirgli in ogni modo di sposarsi in modo che il numero dei capi non aumenti.

sione, per vedere che cosa l'animatore deve in concreto fare nel gruppo.

Come si vede questi obiettivi ripensano, dentro il servizio che l'animatore deve rendere al gruppo, alcuni degli obiettivi dell'animazione presentati da Mario Pollo nel Q6. Conviene andare a rileggerli, anche per ritrovare ulteriore materiale.

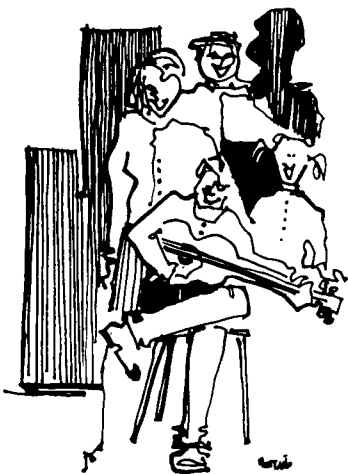
3. Nel paragrafo 2.6.1. Tonelli si chiede che cosa allora deve fare l'animatore, una volta fissati questi obiettivi. Ne vengono fuori quattro ambiti di intervento. Li indichiamo suggerendo altri riferimenti:

— aiutare gli individui ad una corretta percezione di sé (su questo si veda il Q6, pp. 9-15 e il Q12, pp. 20-22);

— svelare i fenomeni nascosti nella vita di gruppo (su questo si veda tutto il Q16 « Il gruppo come luogo di comunicazione »);

— sostenere lo scambio con l'esterno/intergruppo (su questo si veda il Q9, pp. 18-26 e soprattutto il Q19 sul « centro giovanile nella chiesa e nel territorio »);

— abilitare a partecipare e decidere gli orientamenti e le attività di gruppo (su questo si veda il Q16, pp. 12-14, e il Q9, p. 22).



DOCUMENTO/4

IL DECALOGO DEL BUON « ANIMATORE DI GRUPPO »

1. *Lavora molto per far lavorare gli altri, suddividendo bene i compiti, per dare a ciascuno un proprio ruolo nel gruppo.*

2. *Cura la vita interna del gruppo, eliminando nelle cause tensioni, frustrazioni, conflitti di potere; controllando le « idee fisse » di gruppo e facendo spazio al dissenziente e al nuovo nella ricerca della verità, per realizzare un'atmosfera che permetta un lavoro serio e produttivo, in un contesto di intensa maturità personale.*

3. *Sa che il gruppo è una realtà diversa dalla somma dei suoi membri e quindi manipolabile sia da forze interne che da forze esterne (pressioni, fretta, luogo e ambiente disadatto); si preoccupa perciò di controllare tutte le possibili sorgenti di manipolazione.*

4. *Consapevole che il gruppo ha una vita « esterna » complementare ai momenti « interni », non smonta mai di servizio, anche terminata la riunione o l'attività.*

5. *Crede che la coesione si fa più sui valori che sui sorrisi, più sul lavoro che sulle parole, più sulla maturazione delle persone che sulla pace interna del gruppo.*

6. *Convinto che ciascuno ha un contributo insostituibile da offrire nella ricerca comune, non permette che l'incontro si trasformi in una « scuola », in cui chi crede di sapere vende a scatola chiusa a chi crede di non sapere.*

7. *Guida a verificare periodicamente il lavoro svolto, per confrontarlo con il progetto iniziale; pur disposto a collaborare per modificare il progetto, quando fosse valutato non più oggettivamente rispondente nel cammino in avanti del gruppo.*

Con un sano realismo, si fida sempre poco dello spontaneismo e quindi cerca una sufficiente organizzazione (schemi di lavoro e materiale previo, verbali, sintesi conclusive...).

8. *Si sente uno del gruppo, con tutti in stato di ricerca, pur sapendo conservare le distanze, quel tanto che basta per guidare il gruppo verso la maturità, senza lasciarsi catturare dai suoi momenti di crisi.*

9. *Sa di essere un educatore, sempre e dappertutto, quindi non si accontenta di guidare tecnicamente il gruppo, ma fa delle proposte esplicite, più con la sua vita che con le parole.*

10. *Crede fermamente che l'ecclesialità del gruppo non dipende dalle etichette o dalle formule esterne, ma prima di tutto dalle scelte concrete con cui il gruppo vive la dinamica interna della sua vita quotidiana.*

4. Terminiamo con un esercizio che permette di riassumere e discutere il compito dell'animatore del gruppo. Al centro la domanda: l'animatore nel gruppo deve fare proposte (di valori umani, di stile di vita, di norme, di fede cristiana) oppure no?.

L'esercizio utilizza la *tecnica del processo*.

In assemblea si solleva il problema (facilmente sarà già emerso in qualche momento di lavoro), cercando di « drammatizzare » le cose e creare un clima di ricerca e allegria. Chi guida i lavori fa il giudice (meglio se i giudici sono tre, tutti qualificati e credibili). Si annuncia che viene istituito un processo a carico di due animatori (il propositivo e il rispettoso). Si invitano i due accusati a esporre, esagerando, le loro tesi e accusarsi reciprocamente (un poco di teatralità non guasta). L'assemblea viene invitata dal giudice a schierarsi per uno degli imputati e a costituirsi in due gruppi di appoggio e difesa. Divisi in due gruppi (e se necessario in sottogruppi) si cer-

cano prove a favore dell'animatore in cui ci si identifica. Dopo un'ora di lavoro a gruppi si fa intervallo, per riposarsi un attimo e dare tempo a due avvocati nominati dai gruppi di stendere l'arringa di difesa, sintetizzando seriamente (ma anche con umorismo) i lavori di gruppo. Segue seduta generale, arringhe, intervento dei giudici, rimando di alcuni problemi all'assemblea e discussione. Alla fine il verdetto dei giudici. Se necessario (magari le cose dette dai gruppi richiedono un poco di riflessione) il verdetto può essere rimandato di qualche ora. Nel verdetto si chiarirà cosa vuol dire essere propositivi o meno nel fare animazione.

Per avere materiali per una risposta si veda il paragrafo « Una nuova figura dell'educatore » nel contributo di Tonelli in questo quaderno e anche, dello stesso Tonelli, il Q7, alle pp. 19-23.

Questo esercizio permette, fra l'altro di chiarire alcune difficoltà dei giovani animatori che confondono, per esempio, il fatto che

ogni tanto devono intervenire in modo « forte » o anche bisticciare con animatore autoritario. Si può far vedere che animatore democratico è una scelta di fondo che non viene messa in crisi dai « momentacci » della vita di gruppo...

5. Se c'è tempo, si può ora leggere a gruppi il paragrafo 1.5. (« Quale educatore? ») del contributo di Luciano Corradini in questo quaderno.

UN DECALOGO

Concludiamo con la presentazione di un « decalogo » ideale per l'animatore di gruppo (*documento 4*). La utilizzazione può essere varia. Può servire per demitizzare l'animatore oppure per un serio esame di coscienza. Può essere discusso, arricchito, trasformato... Dal punto di vista tecnico può dar luogo a mimi umoristici e drammatizzanti oppure a cartelloni e disegni tra il serio e l'allegro...

I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

(■ = quaderni pubblicati su NPG nel 1983
e di cui esistono gli estratti
presso LDC)

(□ = quaderni pubblicati su NPG nel 1984)

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione
nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio
« dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale
e la difficile identità dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Il « centro giovanile »
nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti
impegno e servizio



IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

Indichiamo alcuni ambiti di lavoro per una scuola di giovani animatori:

- qual è il problema o quali sono le attese di chi si accinge a riflettere su « centro giovanile nella chiesa e nel territorio »? In particolare, quali possono essere gli interrogativi dei giovani animatori?
- come intendere il compito del centro giovanile verso i giovani? Qual è la sua identità, vista anche nel contesto della comunità ecclesiale e di quella civile?
- quali legami e rapporti stabilire tra centro giovanile e territorio? e, prima ancora, quale rapporto di fatto esiste?
- che rapporto infine stabilire tra centro giovanile e comunità ecclesiale più vasta?

I PROBLEMI DI PARTENZA

È importante chiarire il punto di partenza: l'animatore di gruppo viene sollecitato ad interessarsi non solo del suo gruppo ma anche, ed in particolare, del *centro giovanile* nel suo insieme.

Si tratta anzitutto di mettere a fuoco alcune domande che sollecitano l'animatore a fare riferimento, in termini riflessi e critici, alla sua esperienza « dentro » il centro giovanile.

Ecco alcune fasi possibili di lavoro.

1. Suscitare un confronto su cosa è centro giovanile.

Indichiamo due tecniche di lavoro. La prima: *gioco della metafora* con il mandato: « Per me il centro giovanile è come... ». Sarà subito facile, nell'esaminarle, cogliere con-

vergenze e divergenze, sfasature e impressioni. La discussione sarà immediata.

L'animatore introduca subito alcune suddivisioni tra:

— problemi riguardanti l'interno del centro giovanile: la sua organizzazione, le sue funzioni, le aggregazioni (cf. il quaderno a p. 21). Se si vuole, si può arrivare ad una prima classificazione dei problemi utilizzando un grande cartellone in cui, in forma molto generale, è riportato lo *schema n. 1* (p. 20).

2. Si può proseguire il lavoro con tre sottogruppi e approfondire:

— ciò che « è » e ciò che « deve essere » un centro giovanile, facendo riferimento alle attività che vi si svolgono e alle persone che hanno degli incarichi al suo interno;

— i legami (da rappresentare con delle « frecce ») tra centro giovanile e territorio (cf. *schema n. 1*), incominciando da una descrizione di cosa è territorio;

— i legami (sempre da rappresentare con « frecce » bidirezionali; cf. *schema n. 1*) tra centro giovanile e comunità ecclesiale.

3. Dalla relazione dei tre sottogruppi emergeranno alcuni interrogativi che potranno essere « distribuiti » nel grande cartellone che riprende lo *schema n. 1*.

Partendo da questi interrogativi l'animatore (o l'esperto) commenterà alcune pagine del quaderno. Egli dovrà, in particolare, rilanciare una domanda che facilmente sarà rimasta nella penombra nel lavoro a gruppi: « perchè interessarsi al territorio? ». Spesso infatti la risposta è vista nel « dovere » di partecipare e fare servizio nel territorio.

Il quaderno invece, senza rinnegare questo punto di vista, sottolinea un aspetto nuovo e centrale in tutta la sua impostazione: il distendersi progressivo, autonomo, critico e creativo nel territorio è condizione per la crescita della persona e dei gruppi sociali.

Si può aggiungere che, per facilitare il lavoro dei tre sottogruppi, si può fare riferimento alla traccia offerta nel « canovaccio » del Q 14, rispettivamente ai punti 4 (struttura del gruppo/movimento), 7 (presenza e concezione sociopolitica), 11 (riferimento ecclesiale).

IDENTIKIT DI CENTRO GIOVANILE

Il materiale raccolto permette di procedere oltre e chiedersi con maggior precisione: ma allora cos'è un centro giovanile? qual è la sua natura e la sua finalità?

Vediamo come procedere.

1. In un primo momento, se non lo si è fatto prima, si chiede, magari suddivisi in gruppi secondo i centri giovanili di provenienza, di elencare le attività svolte al centro giovanile nell'arco dei tre mesi, indicando protagonisti, destinatari, tipo di attività, esigenze a cui le attività rispondono; dove si collocano nel centro giovanile se si distribuiscono le attività in un disegno di cerchi concentrici...

Allo stesso modo, se c'è tempo, si può preparare l'*organigramma* di alcuni centri giovanili, collocando le persone in un punto che ne faccia intuire il ruolo e l'importanza.

LA « SCELTA EDUCATIVA » DI UN CENTRO GIOVANILE

Il centro giovanile « Valdocco » si inserisce nelle finalità e nei metodi nel più generale « progetto educativo salesiano » di cui vuol essere la realizzazione nella parrocchia di Maria Ausiliatrice e nel Quartiere 7/Valdocco-Aurora-Rossini.

La finalità dell'azione del nostro centro giovanile è la evangelizzazione.

La riflessione portata avanti nella chiesa ha chiarito che, se evangelizzazione in senso stretto è l'azione specifica di annuncio di Cristo, l'itinerario di questo annuncio comprende anche tutti gli interventi che preparano e dispongono pedagogicamente i giovani ad accoglierlo.

Questa è la nostra opzione di fondo.

In tal modo la nostra azione si caratterizza anche come incarnazione in una determinata area culturale.

Come ci collochiamo dentro la cultura?

Una scelta: la modalità educativa

La cultura è una realtà complessa. Sono molti i « beni » che la compongono. Sono molti i « mezzi » attraverso cui la si può sviluppare. Sono diverse e complesse le possibilità d'intervento.

Il nostro progetto sceglie la modalità educativa e su di essa concentra sforzi e mezzi. Questo significa che al centro del progetto c'è « la persona vista nella totalità delle sue dimensioni e nell'unità del suo dinamismo ».

Parlando della cultura, che non è una realtà soltanto « personale » ma anche sociologica, siamo tentati di rivolgere il pensiero a strutture e beni obiettivi, processi di inserimento in una società.

La scelta educativa si riferisce invece direttamente alla crescita della persona in quanto tale.

La scelta educativa comporta una particolare attenzione all'originalità della persona su tutti gli elementi, alla gradualità della proposta, all'adeguatezza tra interventi e richieste, ai processi di crescita dell'identità e dell'autonomia.

La scelta educativa comporta assumere interventi di altro tipo soltanto nella misura in cui incidono su questo aspetto; gli elementi che governano i dinamismi della società possono ostacolare e persino impedire la crescita dei valori della persona.

L'intervento « politico » in senso stretto sulle strutture è indispensabile, però la « scelta educativa » rimane l'ottica di ogni intervento anche politico del nostro centro.

Qualunque siano le attività mediatiche, artistiche, ricreative, religiose, sociali, vogliamo aiutare i ragazzi e i giovani a camminare verso una crescita personale.

Questo implica il favorire:

2. In un secondo momento si può procedere con la *tecnica della meditazione in silenzio* (cf B. Grom, *Metodi per l'insegnamento...*, LDC 1981, pp. 47).

Questa tecnica ha il vantaggio di costringere i presenti ad un lavoro personale e ad una concentrazione sugli elementi più importanti del tema in esame.

La presentiamo velocemente:

— si pongono le domande: qual è la natura del centro giovanile, la sua finalità?

— si lasciano 15 minuti di silenzio in modo che ognuno possa dare per iscritto le sue risposte;

— ora, per una ventina di minuti, si comunica a gruppi di 5/6, in silenzio, scrivendo su un cartellone che sta al centro del gruppo le proprie risposte; facendo in modo di non accostare le risposte personali ma di avviarsi ad una risposta comune; questa tecnica crea attenzione reciproca, evidenzia ciò che unisce e ciò che divide, stimola la concentrazione;

— finalmente, per un'altra ventina di minuti, si discute a piccoli gruppi sui risultati del cartellone;

— segue presentazione dei risultati in assemblea e intervento di lettura globale, raccolta dei punti di convergenza, integrazione delle intuizioni positive... È il compito soprattutto dell'animatore che può utilizzare il paragrafo del quaderno « Il centro giovanile: istituzione educativo-pastorale ».

Al termine si può leggere e commentare a gruppi la finestra « *La scelta educativa di un centro giovanile* ». È uno stralcio dal « progetto educativo » del centro giovanile salesiano « Valdocco » di Torino (cf documento 1).

3. Un altro punto di partenza per l'identikit del centro giovanile può essere il confronto tra i vari luoghi di incontro dei giovani.

Si può pensare ad un grande cartellone (o a un foglio ciclostilato da dare in mano a tutti):

— sull'asse orizzontale si trovano termini come: bar, discoteca, scuola, squadra sportiva, centro giovanile/oratorio, punto di incontro in quartiere... (altri luoghi

possono essere individuati dai presenti);

— sull'asse verticale possono stare alcuni di questi indicatori: presenza ed il ruolo dell'adulto, tipo di frequenza (occasionale, spontanea, utilitaristica, attiva...) e tipo di rapporto tra giovani (amichevole, settario, anonimo, parcellizzato, totalizzante...), rapporto con le istituzioni ed il territorio, attività prevalente, obiettivo di fondo, « condizioni » di entrata o di ammissione...

Segue discussione alla ricerca dello « specifico » del centro giovanile come istituzione educativo-pastorale nel territorio e nella comunità ecclesiale.

IL CENTRO GIOVANILE AL SUO INTERNO

Concentriamo l'attenzione su due domande:

— come viene gestito il centro giovanile e qual è la sua offerta educativa?

— che tipo di coordinamento esiste tra le varie aggregazioni e gruppi nel centro giovanile?

La prima domanda

Il procedimento più facile è partire dalle esperienze dei partecipanti e dunque dalla presentazione del loro centro giovanile, magari facendo il confronto (sommario) con altri centri giovanili di cui sono a conoscenza.

Indichiamo tre domande a cui rispondere:

— come vengono prese le decisioni nel centro giovanile? come, in altre parole, è distribuito il potere?

— chiunque può entrare al centro giovanile e fare ciò che gli interessa? oppure c'è una (forte) selezione all'ingresso?

— ci sono nel centro giovanile diverse proposte di gruppo e movimenti giovanili? oppure c'è una associazione o un modello di gruppo (ad esempio, sportivo) che detta

— una retta percezione dei valori;

— un atteggiamento dinamico-critico di fronte ad esigenze, realtà, eventi;

— un rapporto sereno e positivo verso persone e cose e una sapiente educazione sessuale e all'amore;

— una maturazione alla libertà, capacità di decisioni coerenti, all'assunzione di responsabilità, alla creatività;

— una progettazione del proprio futuro;

— avere uno spirito aperto al mondo e agli appelli degli altri; ciò comporta: favorire atteggiamenti di disponibilità, di solidarietà e dialogo; inserirli progressivamente all'impegno cristiano per la giustizia e per la costruzione di una società più giusta e umana.

Sul piano della crescita religiosa cristiana implica:

— favorire l'educazione ad una fede consapevole e operante, al risveglio della speranza e dell'ottimismo;

— favorire una maturazione della carità, in una esperienza integrale di vita alimentata dalla catechesi;

— scoprire ed amare la chiesa, come segno efficace di comunione e di servizio a Dio e ai fratelli;

— condurre alla partecipazione attenta e gioiosa i convinti ai sacramenti, e ad una vita di preghiera autentica e di devozione mariana sincera;

— promuovere una progressiva maturazione cristiana fino alla collaborazione attiva nella chiesa attraverso le possibili scelte: laicale, religiosa, sacerdotale.

Un campo di lavoro: i ragazzi e i giovani del ceto popolare

C'è un altro elemento che situa con precisione il progetto del centro giovanile « Valdocco »: il campo di lavoro: i ragazzi e i giovani specialmente i più poveri e il ceto popolare.

La formula contiene indicazioni operative.

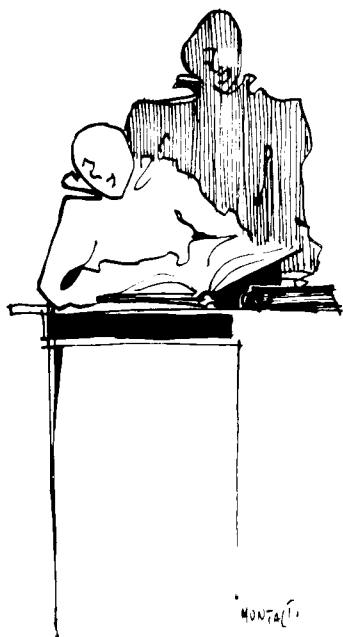
In primo luogo: muove verso « il più gran numero », verso la massa e non verso elites particolarmente colte e interessate.

Rivendichiamo uno spazio diverso da quello dei « movimenti ecclesiali ».

In secondo luogo: i giovani che sono i principali destinatari sono visti non come una « classe distaccata », ma portando avanti la loro crescita in una interazione costante con gli adulti e con quelli che li seguono. Chi entra nel nostro centro troverà sempre pensionati e bambini. Nella nostra scelta, una iniziativa « giovanile » non è separazione dei giovani, ma punto di riunione e di incontro di svariate componenti della comunità attorno ad un ideale valido, che si affida alla capacità creatrice dei giovani e all'esperienza educativa degli adulti.

Pur vedendo nei giovani il motore del centro giovanile non potranno mai mancare, ci sembra, le associazioni e l'azione degli adulti.

In terzo luogo: i giovani e il ceto popolare sono un punto privilegiato di osservazione e di rilevamento della realtà. Collocarsi tra i giovani indica una prospettiva: vuol dire guardare i fenomeni che sorgono dalle nuove generazioni o che condizionano la vita; guardare con i loro occhi per poter fare con loro una strada insieme.



legge ed impedisce ad altre aggregazioni di svilupparsi?

Le domande vogliono introdurre alle due tipologie del quaderno di Vito Orlando:

— tipologia di *gestione*: centro giovanile come spazio offerto alla spontaneità, come spazio rigidamente strutturato, come spazio pluralistico ma organizzato;

— tipologia di *offerta educativa*: centro giovanile senza precisa scelta educativa, con un'unica scelta formativa, con una pluralità di interventi formativi.

Una volta delineato il quadro delle tipologie si può ritornare a parlare della propria esperienza di centro giovanile per rileggerla criticamente e delinearne alcuni « nodi problematici » (cf nel quaderno il paragrafo 5.3.).

La seconda domanda

La seconda domanda riguarda il « coordinamento » dentro il centro giovanile dove sono presenti più gruppi e più itinerari formativi: come garantire autonomia (e specificità) ai gruppi d'interesse e, contemporaneamente, essere centro giovanile e non convivenza

forzata di gruppi che si ignorano e vanno per la loro strada?

Per avviare la riflessione su questo tema si può pensare ad una variante del gioco dei ruoli, cioè al *gioco del progetto* (cf Grom, o.c., pp. 195-196) ambientato su un problema di coordinamento/integrazione tra gruppi in un centro giovanile.

Ad esempio, il settore sportivo del centro giovanile fa la sua programmazione in modo che, di fatto, i suoi membri non possono partecipare ai momenti formativi comuni; oppure, un gruppo di musica o di teatro si insedia in una stanza del centro giovanile e lì svolge i suoi lavori, finiti i quali se ne va « insalutato ospite »...

Sulla tecnica del gioco si rimanda a Grom. Il gioco deve arrivare a determinare alcuni « criteri » di coordinamento del centro e a una ristrutturazione dei canali di comunicazione e decisione perchè il coordinamento si realizzi.

Su questi criteri, oltre al presente quaderno, si vedano le indicazioni del Q9 *Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa*, alle pp. 16-18.

IL CENTRO GIOVANILE VERSO L'ESTERNO

Dividiamo il lavoro in due fasi: *analisi della situazione, prospettive di intervento*.

Analisi della situazione

Il « verso l'esterno » è visto, nel quaderno, su due versanti: sociale ed ecclesiale. La tipologia che l'autore offre (cf paragrafo 6.2.) è pensata in entrambe le direzioni. Proponiamo, di conseguenza, di partire con due gruppi di lavoro a livello di analisi, utilizzando, come sfondo, la tipologia negativa dell'autore, che prevede diversi « casi » nel rapporto interno/esterno:

— una lettura separata ed una chiusura all'interno (6.2.1.);

— l'utilizzo della logica « prima... poi » (6.2.2.);

— la delega del rapporto verso l'esterno ad individui o a gruppi (6.2.3.);

— la identificazione totale con l'esterno (6.2.4.).

Il primo gruppo lavora sul rapporto centro giovanile/collettività civile, partendo da domande centrate sull'esperienza:

— il vostro centro giovanile è aperto verso l'esterno? Come si manifesta questa apertura?

— è un rapporto di collaborazione/integrazione, oppure di opposizione e integralismo?

— quali rischi emergono dall'apertura del centro giovanile verso le organizzazioni e aggregazioni civili?

— se invece il centro è chiuso al suo interno, come mai? disimpegno giovanile o scelta dei responsabili che preferiscono non « immischiarci »? quali i rischi di questa chiusura?

Il secondo gruppo lavora invece sul rapporto centro giovanile/comunità ecclesiale, partendo da domande come:

— come sono i rapporti tra centro giovanile e parrocchia?

— c'è collaborazione? come si manifesta? i giovani prendono parte alle attività parrocchiali? c'è qualche giovane a far parte del consiglio parrocchiale?

— se il centro giovanile è chiuso in se stesso, come mai? chi lo ha deciso? quali sono i vantaggi e i rischi?

— il centro giovanile è in dialogo con altre realtà ecclesiale (diocesi, istituzioni ecclesiali, movimenti)?

Le prospettive

Una volta sentite le due relazioni, si scelgono due problemi, uno sul versante ecclesiale e l'altro su quello sociale e ci si confronta insieme.

Da parte sua l'animatore chiarirà che nei suoi interventi riporterà i vari discorsi ad un « modello di integrazione territoriale » del centro giovanile.

Tale modello non viene imposto, ma offerto per una verifica. Il modello è quello presentato nel quaderno (al paragrafo 6.3.) e sintetizzato nei due *schemi* fuori testo. Il lavoro prosegue con la presentazione da parte dell'animatore delle tavole riassuntive del « modello territorio ».

Indichiamo un modo di leggerle.

I presenti hanno davanti, in un grande cartellone, e, contemporaneamente, in un foglio personale ciclostilato, il disegno dello schema senza alcuna scritta. Man mano che l'animatore presenta il modello vengono riempite le caselle e aggiunte le « frecce ».

Da notare che gli schemi sono due:

- lo schema n. 1 offre il modello di « integrazione territoriale »;

- lo schema n. 2 offre le prospettive d'intervento.

Indichiamo alcune fasi di lettura. Ovviamente non è l'unico modo per presentarli. Abbiamo cercato tuttavia di individuare un modo semplice, tenendo conto della complessità degli schemi.

■ In un *primo momento* l'attenzione viene portata sulle *voci chiave*:

- territorio;
- collettività civile;
- comunità cristiana;
- centro giovanile.

Vengono tratteggiate con frecce bidirezionali le relazioni tra le quattro realtà.

■ In un *secondo momento* si riempiono le nove caselle dello schema portando l'attenzione sulla *distinzione* tra:

- organizzazione;
- funzioni;
- aggregazioni.

■ In un *terzo momento* si può completare il *contenuto delle nove caselle* confrontando centro giovanile, comunità ecclesiale, collettività civile per evidenziare che si differenziano:

- a livello di organizzazione e di strutture che le sorreggono;
- a livello di funzioni e compiti specifici;
- a livello di modalità di aggregazione all'interno.

DOCUMENTO / 2

FASI DI UN « INTERVENTO » DEL CENTRO GIOVANILE NEL TERRITORIO

OSSERVARE

1. La scoperta del territorio

Perché?

- *Inseriti nel territorio.*
- *Per intervenire concretamente nel territorio.*
- *Per conoscere con competenza la realtà locale.*

Quale territorio?

- *Realtà sociale: giovani e adulti, gruppi, associazioni...*
- *Realtà ecclesiale: parrocchie, zone pastorali, consiglio pastorale, comunità di base, associazioni e movimenti ecclesiali...*
- *Realtà istituzionale: comune, USL, partiti, sindacati...*

Gli strumenti

- *Indagini.*
- *Questionari.*
- *Inchieste.*
- *Lettura di documenti, atti e verbali dell'Ente locale, dell'USL, dei convegni e seminari di studio locali...*
- *Confronto con esperienze presenti nel territorio.*

2. Scoperta dei conflitti

Presa di coscienza delle situazioni di:

- *emarginazione;*
- *ingiustizia;*
- *violenza...*

VALUTARE

3. Lettura critica dei dati ricavati

- *Confronto dei dati.*
- *Confronto dei diversi modelli di analisi dei problemi.*
- *Confronto con esperti.*

4. Valutazione generale della situazione

- *Il gruppo/centro giovanile valuta i dati emersi.*
- *Ricerca delle cause e delle forze in gioco.*

5. Presa di posizione del gruppo/centro giovanile

Alla luce dei bisogni scoperti con l'osservazione il gruppo esprime la sua decisione di impegno per cambiare la situazione.

SCEGLIERE

6. Progettazione del tipo di intervento

- Chiarezza di obiettivi.
- Scelta dei mezzi.
- Scelta dei tempi.

7. Scelta di intervento

In uno o più settori osservati e valutati nelle due fasi precedenti.

8. Motivazione della scelta

- Risposta ai bisogni.
- Cambiamento della realtà.
- Impegno nel sociale.
- Scelta degli ultimi.
- Scoperta di avere dei problemi e dei bisogni collettivi.

AGIRE

9. Definizione dell'impegno

- In che cosa consiste concretamente.
- In quale ambito del territorio.

10. Impegno personale/comunitario

- Cosa implica l'impegno a livello: personale e/o comunitario.
- Come garantire l'incidenza reale: quali condizioni salvaguardare.

12. Quali tipi di intervento

- Servizio interno al centro giovanile, nel sociale, nella comunità ecclesiale.
- Sensibilizzazione della gente.
- Partecipazione alla vita politica e sociale.
- Manifestazioni.
- Mostre di informazione...

VERIFICARE

12. Verifica dell'analisi e delle ipotesi di lavoro

- Era corretta l'analisi di partenza?
- Lungo il cammino come ha resistito l'ipotesi di lavoro?

13. Verifica della incidenza

- Gli interventi a che cosa sono serviti?
- Cosa è cambiato nell'ambito di impegno?
- Che fare per procedere oltre...?

A questo punto le nove caselle sono piene. Inizia il lavoro sulle « relazioni » tra caselle, in verticale e in orizzontale.

■ In un *quarto momento* si lavora sulle « relazioni » tra caselle. Incominciamo dalle *relazioni/freccie orizzontali*. Esse servono a chiarire in che cosa consiste la « mediazione educativa » del centro giovanile, cioè il compito che il centro giovanile assume e che è indicato dalle sei frecce orizzontali:

- sul *versante sociale*: partecipazione progettuale, stimolo alla responsabilità laicale, apertura comunitaria delle aggregazioni;
- sul *versante ecclesiale*: partecipazione decisionale, fedeltà a Dio e all'uomo, appartenenza ecclesiale delle aggregazioni.

■ In un *quinto momento* si esaminano le « connessioni » verticali che garantiscono l'efficacia del lavoro svolto a livello di organizzazione, di funzioni, e di aggregazioni.

Queste connessioni sono quattro, suddivise:

- sul *versante sociale*: l'acquisizione di competenze (utilizzando la professionalità diffusa nel territorio per formare i giovani al servizio), la integrazione dei ruoli (sincronizzando i gruppi che operano nel territorio);

- sul *versante ecclesiale*: l'acquisizione di ministerialità (ricercando nuove mediazioni culturali tra chiesa e mondo), la comunione pastorale (ritrovando punti di impegno comune fra aggregazioni). Fin qui il lavoro sullo schema n. 1. Come si vede il lavoro è complesso. Va dunque semplificato al massimo.

Con lo stesso metodo può essere presentato anche il secondo schema.

IL PROBLEMA « SBOCCO »

Il quaderno sottolinea la difficoltà ad individuare « sbocchi » sociali ed ecclesiali praticabili dai giovani oggi.

Su questo problema si può lavorare a lungo:

— prima a *livello di analisi*: fino a che punto il centro giovanile offre sbocchi operativi al suo interno, nella direzione dell'ecclesiale e nella direzione del sociale? il centro giovanile sa sostenere individui e/o gruppi alla ricerca di uno sbocco, oppure lentamente li fa desistere? il centro aiuta a maturare competenze specifiche nei diversi ambiti di servizio ecclesiale e sociale? se non ci sono sbocchi, quali le ragioni? c'è uno spreco di forze, con sovrapposizione di gruppi che compiono disordinatamente lo stesso servizio?

— poi a *livello di prospettive operative*: verso quali sbocchi il centro giovanile, alla luce delle attese personali, sociali, ecclesiali, può indirizzare? come, attraverso quali iniziative, formare competenze specifiche?

In questa direzione offriamo *due strumenti di lavoro*:

— una *griglia* per organizzarsi in vista di un intervento nel territorio. La riportiamo in una finestra a parte. La griglia indica le fasi da seguire in un centro giovanile per una individuazione e valutazione dei « bisogni » dell'ambiente e per una corretta programmazione, attuazione e verifica dell'intervento (cf documento/2);

— un documento dell'equipe di pastorale giovanile della diocesi di Lucca sui possibili sbocchi per i giovani che desiderano impegnarsi nel sociale e nell'ecclesiale (cf documento/3).

Come si può vedere, vengono velocemente indicati sette ambiti di presenza.

Il documento può essere utilizzato per un « allargamento d'orizzonte » e quindi come punto di partenza per determinare in concreto, a seconda degli ambienti, i possibili sbocchi.

Nella stessa direzione segnaliamo le pagine di AA.VV., *Il servizio nel territorio* (Borla 1984), dove vengono presi in esame i seguenti ambiti di servizio nel territorio:

DOCUMENTO / 3

AMBITI DI IMPEGNO PER I GIOVANI A LUCCA

La pastorale giovanile a Lucca trova alcuni ambiti da privilegiare ed in cui qualificarsi.

In questi ambiti i giovani vi troveranno spazi di realizzazione dove possono dare il meglio di sé con una presenza e con un impegno che sono loro propri.

1. *La vita liturgica, fonte e culmine della vita della Chiesa, ha bisogno di una qualificata presenza dei giovani. Si trovi il tempo con essi per la preparazione delle liturgie, per farne comprendere gesti e segni, compresa la liturgia della Parola.*

Si diano compiti di protagonisti, sia per l'esercizio di ministeri di fatto con la lettura e il canto, sia con i ministeri istituiti. Il tutto al fine di realizzare una liturgia a misura di comunità.

2. *Il grande campo della catechesi dal tempo del suo rinnovamento ad oggi ha visto nei giovani le persone più disponibili ed utilizzate. Resta questo un ambito privilegiato di servizio, senza dimenticare però che il giovane ha ancora bisogno di essere catechizzato.*

E mentre la chiesa chiama ciascuno secondo la disponibilità e i bisogni a servire, si faccia della vera e propria catechesi ai giovani con dei catechisti preparati per loro. Solo chi è catechizzato potrà essere catechizzante.

3. *Ambito con infinite possibilità di espressione e realizzazione è quello della carità: vita e manifestazione di un'autentica chiesa. Superando perciò l'impegno solo personale, la carità si esprime a modo comunitario e con forme organizzate.*

I giovani stanno sempre più trovando in queste il loro modo congeniale di essere e di esprimersi ed in particolare di lavorare e d'impegnarsi. Sono aperti al campo del volontariato, del servizio civile, ai bisogni degli ultimi, al servizio internazionale.

Siano perciò incoraggiati e sostenuti nelle loro scelte, anzi ad esse indirizzati affinché non manchino mai educatori dei centri per ragazzi e per giovani, per le comunità terapeutiche e per le varie iniziative di promozione umana che ci sono in diocesi.

4. *Dopo gli anni del disorientamento e dello spontaneismo ecclesiale, oggi i giovani stanno ritrovando gli ambiti delle associazioni dell'apostolato, tornano ad aggregarsi e ad inserirsi in progetti articolati e di questi a farsene protagonisti.*

L'adesione dei giovani alle associazioni non va ostacolata, anzi va promossa.

Vanno aiutati a sentire con tutta la chiesa l'ansia missionaria e l'apertura all'universale.

5. *Ambito da qualificare per i giovani è quello culturale. Carenti di senso critico, vanno aiutati a riappropriarsene e ad essere produttori e artefici di cultura.*

I loro linguaggi, spesso volte piatti e monotoni, vanno portati a livelli di maturazione ed espressione artistica.

- animazione culturale in quartiere;
- doposcuola in quartiere;
- handicappati nel territorio;
- animazione di anziani in istituto;
- handicappati in istituto.

Vengono anche esaminate alcune esperienze concrete di servizio ad emarginati gravi, di doposcuola per ragazzi, di appoggio e sostegno missionario...

Per ogni ambito di intervento vengono suggeriti:

- le attività pratiche;
- le difficoltà da prevenire;
- le reazioni del gruppo durante il lavoro.

Il materiale è nato in ambiente scout, ma è facilmente adattabile. Si può pensare, e siamo all'ultimo suggerimento, di preparare, nella scuola per animatori, delle *schede* di possibili sbocchi, sull'esempio, e ad integrazione, di quelle offerte nel libro indicato.

Teatro, musica, radio cattoliche, mezzi audio-visivi, TV, centri culturali, ricreativi, sportivi, biblioteche popolari ed associazioni corrispondenti troveranno nei giovani i principali protagonisti.

6. La partecipazione nel sociale fino all'impegno nel politico è continuamente un ambito da educare e promuovere. Le strutture intermedie favoriscono il rapporto tra amministrazioni e popolazione, sono questi luoghi di incontro, di dibattito, di crescita e di vero servizio ai bisogni dell'uomo.

I giovani vanno spinti ad essere partecipi, liberi da posizioni faziose e da ideologie, ma attivamente responsabilizzati; sappiano che è con l'impegnarsi e col pagare di persona che si rinnova la società.

Servirà a ciò valorizzare tutte le forme di sostegno intermedie (= associazioni) che ispirandosi ai valori cristiani sanno sostenere alle spalle chi si impegna nel sociale e nel politico.

7. Tutta la vita degli uomini ha da essere resa più umana e più vivibile. Una grande profezia spetta alla chiesa ed in essa in particolare alle nuove generazioni, cioè promuovere ad ogni livello la giustizia e la pace. Queste due necessarie condizioni perché l'intera umanità ed in essa le comunità ecclesiali progrediscano, hanno bisogno d'infaticabili operatori.

Questi quotidiani operai senza ferie della giustizia e della pace dovranno essere sempre di più con tutti gli altri, i giovani.

I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

(■ = quaderni pubblicati su NPG nel 1983
e di cui esistono gli estratti
presso LDC)

(□ = quaderni pubblicati su NPG nel 1984)

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione:
l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione
nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio
« dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale
per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale
e la difficile identità dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile
e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative
nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti
impegno e servizio

5.3. CONCLUSIONE

Forse chi da anni fa l'educatore-animatore troverà il discorso difficile e complicato. Forse dirà che ha sempre educato anche senza pensare a tutte queste cose e che tanti giovani sono cresciuti formati e maturi anche senza conoscere la programmazione educativa.

Chi per la prima volta si affaccia a questo problema forse avrà l'impressione che questo impegno è troppo carico di responsabilità per essere svolto adeguatamente.

Ai primi vorremmo ricordare che quanto si è detto della programmazione educativa non intende escludere o mettere in discussione ciò che da tempo essi hanno messo in opera con entusiasmo e sacrificio. Solo desidereremmo che tutto ciò li rendesse più coscienti e più efficienti in quello che essi proficuamente già fanno.

A chi sta iniziando questo cammino o vuol assumere questa responsabilità ciò che abbiamo detto potrà servirgli per accelerare l'acquisizione di qualità e competenze professionali. Egli dovrà assimi-

lare nel suo operare il quadro di riferimento che gli abbiamo sinteticamente offerto fino al punto che gli sia connaturale e spontaneo agire in questo modo (si veda la

tassonomia di Dave).

È evidente che quello che qui abbiamo riferito non è che una sintesi introduttoria e orientativa. Sarà pertanto opportuno che lentamente l'educatore-animatore completi con letture opportune quanto abbiamo proposto in modo molto schematico.

BIBLIOGRAFIA

- L. Von BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi*, Milano, Mondadori, 1983.
G. TAYLOR, *Tecnologia dell'educazione*, Teramo, Giunti-Lisciani, 1983².
B.S. BLOOM, *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Teramo, Giunti-Lisciani, 1983.
R.F. MAGER, *L'analisi degli obiettivi*, Teramo, Giunti-Lisciani, 1978.
V. DE LANDSHEERE - G. DE LANDSHEERE, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, Firenze, la Nuova Italia, 1979¹.
A. & H. NICHOLLS, *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Milano, Feltrinelli, 1978⁵.
L. STENHOUSE, *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Roma, Armando, 1977.
R. LAPORTA - C. PONTECORVO - R. SIMONE - L. TORNATORE, *Curricolo e scuola*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1978.
C. BIRZEA, *Gli obiettivi nella programmazione*, Torino, Loescher, 1981.
M. PELLERREY, *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979.



IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

Mario Comoglio

Nel canovaccio vi indichiamo delle cose molto concrete. Esse non sono proposte in un modo organico come cose da fare prima e cose da fare dopo. Possono essere prese come attività da realizzare come un gruppo meglio crede ritrovando l'organicità e la completezza da una lettura successiva del testo.

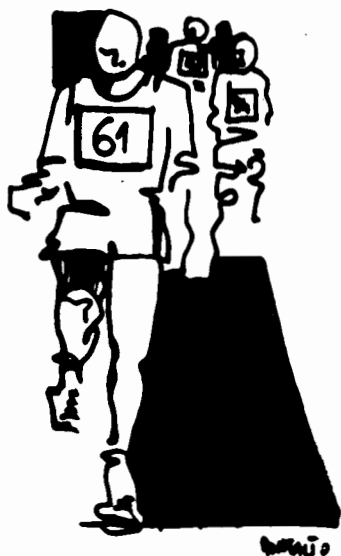
Il principio che si suggerisce è quello *induttivo*: dall'esperienza

alla teorizzazione per migliorare successivamente la prassi educativa programmandola con più organicità e precisione. Ecco alcune attività.

Le nostre opinioni dell'educazione

Prima di interrogarci su che cosa si intenda per programmazione educativa proviamo ad individuare quali sono le nostre opinioni sull'educazione.

Ognuno avrà certamente delle sue idee. Chi crederà che tutto dipende dall'educazione data o ricevuta, chi crede che non essendo il soggetto educando sotto lo stimolo di un solo educatore (scuola, genitori, televisione, letture, amici...), gli sforzi di un educatore per la crescita e lo sviluppo di una persona siano pressoché inutili o improponibili. Chi penserà che il programma « biopsichico » abbia



tempi e sue modalità assolutamente sconosciute che rendono impossibile poter progettare un intervento educativo. Chi penserà altro...

Proviamo allora a verificarci sui nostri orientamenti di fondo. Immaginiamo tre polarità di un sistema: *società - educazione - persona*.

Nel gruppo di animatori ognuno ha a disposizione 10 punti da distribuire sulle tre componenti. Si assegna intuitivamente un valore che esprime i rapporti di forza tra le tre componenti. Poi in base alle unità attribuite si cerchi di esplicitare come si vede il sistema e come potrebbe essere modificato.

Selezione e organizzazione di atteggiamenti

■ Si trovi o si dia un elenco di *atteggiamenti* a cui un educatore dovrebbe educare dei ragazzi o dei giovani. Mettendo la condizione che non si può educarli a tutti ma se ne devono scegliere solo alcuni, si dica in ordine gerarchico quali il gruppo sceglierebbe e per quale motivo.

Noi proponiamo alcuni esempi:

- un atteggiamento di tolleranza verso gli altri;
- un atteggiamento creativo;
- un atteggiamento di fiducia verso gli altri;
- un atteggiamento di fede profonda;
- una capacità comunicativa;

— un atteggiamento di riflessione;

- un atteggiamento positivo alla collaborazione;

— un atteggiamento critico;

— un atteggiamento di fiducia verso la vita;

— una capacità a vivere nel provvisorio;

— una capacità ad assumersi delle responsabilità e a portarle fino in fondo;

— un atteggiamento di rispetto dell'ambiente, della natura, e degli altri...

Dopo aver determinato la scelta (di 12 sceglierne solo 6), esplicitare perché questi sono stati ritenuti più importanti e più fondamentali degli altri. In base a quali *criteri* è stata operata la scelta?

Dall'astratto al concreto: la operationalizzazione degli atteggiamenti

■ Quando si stabilisce un obiettivo è facile che si cerchi di definirlo per che cosa è e non per che cosa lo esprime. La capacità di un educatore/animatore spesso si vede proprio dall'essere capace di tradurre l'astratto in concreto. Presentiamo un *esercizio* in proposito nella tavola riportata a pag. 29.

Dopo aver dato a un atteggiamento (o a un obiettivo) un valore sulla scala della concretezza o della genericità, discutete in gruppo il motivo del vostro giudizio.

□ Se ci si può suddividere in gruppi si prenda un atteggiamento per gruppo, e se si è in meno, ognuno scelga (magari a sorte) un atteggiamento. Ogni gruppo (od ogni individuo) ha a disposizione dieci minuti per preparare un *mimo* nel quale egli dovrà rappresentare agli altri (senza l'uso di parole) come si comporta un individuo che ha l'atteggiamento avuto come compito di rappresentare. Gli spettatori dovranno dalla rappresentazione individuare di quale atteggiamento si tratta, dire se condividono i comportamenti che gli sono

ATTEGGIAMENTI: DALL'ASTRATTO AL CONCRETO

Come distinguere tra questi comportamenti quali sono concreti (= operazionalizzati) e quali ancora astratti?

	astratto	concreto
1. Sorride molto		
2. Parla favorevolmente degli altri		
3. E' molto sensibile nei riguardi del prossimo		
4. Ha fiducia nelle proprie capacità		
5. E' sensibile alle sofferenze degli altri		
6. Nel suo pensiero è analitico		
7. Non si decide mai		
8. Quando parla colpevolizza		
9. E' aggressivo con chi non la pensa come lui		
10. E' un carattere ottimista		
11. Non interrompe quando un altro parla		
12. E' contento di quello che fa		

LE DOMANDE DI UNA PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA			
Progetto	Finalità	Obiettivi educativi	Obiettivi operazionalizzati
Situazione	Condizione giovanile	Locale	Individuale/gruppo
Metodo	Principi generali	Itinerario	Strumenti e esperienze
Valutazione	Criteri	Quando	Come

attribuiti ed eventualmente suggerire delle integrazioni o precisazioni.

Organizzazione degli obiettivi secondo livelli diversi di competenza

■ E' ormai dimostrato che in stessi obiettivi si possono raggiungere livelli specificatamente diversi, corrispondenti a competenze diverse.

Se dobbiamo semplicemente *ricordare una conoscenza*, basterà che

noi ripetiamo più volte quello che dobbiamo mandare in memoria.

Se dobbiamo invece comprendere la stessa conoscenza di cui siamo informati leggendo o ascoltando un testo, dobbiamo saper mettere in opera procedure complesse di riassunto, di collegamento, di traduzione di ciò che ascoltiamo. Se dobbiamo invece rassicurarci di tale 'conoscenza', dobbiamo collegarla ad altre che ci sono certe e sicure, ecc.

Lo stesso si può dire, per la stessa conoscenza, in un altro campo

come quello della *partecipazione affettiva*.

Si può apprendere 'qualcosa' con un grande senso di noia, passività e disinteresse. Si può invece apprenderla con intensa partecipazione poiché ciò che veniamo progressivamente conoscendo ci apre nuove prospettive o nuovi orizzonti e possibilità di soluzione di problemi.

Ma la stessa cosa che apprendiamo può arrivare fino ad interessarci con una grande *carica motivazionale* interna. Di essa vorremmo sa-



PER UN CONFRONTO TRA PROGETTI EDUCATIVI

	Azione cattolica	Scuola media	Agesci	Altri
Progetti				
Situazione				
Metodo				
Valutazione				

pere sempre più e siamo pronti ad aumentare l'impegno per essa.

Quando poi si deve apprendere una competenza nuova, all'inizio non si agisce con spontaneità ed immediatezza. Si comincia con difficoltà ad imitare qualcuno che già agisce in modo naturale. Si prova e riprova, si procede per gradi spezzando il comportamento completo in parti, unendo delle parti apprese ad altre parti che si aggiungono, si ripetono parti già apprese ad altre nuove, etc.

■ Veniamo ad un *esercizio* a riguardo.

Prendendo come riferimento la scala di gradualità nel riquadro riportato a pagina 30, scegliete un *atteggiamento* (ad esempio: un atteggiamento di coscienza responsabile oppure un atteggiamento di impegno nella vita) centrale di determinare quello che si richiede ai diversi livelli indicati nel *campo cognitivo*, in quello *affettivo* e in quello *psicomotorio*.

Per una maggior comprensione dei livelli potete ricorrere alle tavole riportate nel testo del quaderno relative alle tassonomie di Bloom, di De Landsheere e di Dave.

Le fasi della programmazione

■ Si distribuisca o ad ogni individuo o ad ogni gruppo una *stringa* con le seguenti parole: *progetto - valutazione - metodo - obiettivi - situazione - atteggiamento - comportamento*. Il gruppo ha cinque mi-

nuti per ordinare in un ordine logico le diverse parole e alcuni minuti in più per dare una definizione di ciascuna di esse. Dopo aver eseguito il compito, si discute nel gruppo più grande quanto è stato pensato ed elaborato.

■ Immaginiamo di dover preparare qualcosa con un gruppo di ragazzi o per un gruppo di giovani o per il centro giovanile. Può trattarsi di una festa, una celebrazione, un incontro, il carnevale, un'opera di beneficenza...

Se si è in pochi si potrà pensare di dare uno di questi compiti a ciascuno, se si è in molti si può pensare di dare un'attività a ciascun gruppo.

Attribuito il compito, *si dovranno prendere nota di tutte le domande* che nel gruppo si pongono per risolvere l'obiettivo prefissato.

Se l'attività si svolge in gruppo, si potrà dividere l'attività in due.

Alcuni discutono liberamente sui modi di organizzare il raggiungimento dell'obiettivo, mentre altri (due o tre all'insaputa degli altri e, naturalmente, sapendo che non parteciperanno alla discussione sui contenuti del lavoro di gruppo) prenderanno nota di tutte le « *domande* » esplicite o implicite che il gruppo si è posto per raggiungere lo scopo che è stato dato al gruppo.

Le domande saranno collocate a seconda del loro contenuto o riferimento in uno schema o griglia come quello qui sotto indicato.

Dopo la discussione, qualora delle caselle siano rimaste vuote, il gruppo sarà messo a conoscenza della griglia e sarà invitato a formulare quali domande ci si deve porre in una programmazione relativa ai vuoti manifestati. Per capire alcune caselle sarà opportuno o che l'animatore principale dia delle spiegazioni o che il gruppo sia invitato a leggere dal quaderno le spiegazioni richieste.

Al termine si rediga una griglia di domande e interrogativi che un animatore deve formularsi nella organizzazione della sua attività educativa.



ATTEGGIAMENTO DI FEDE		
	Comportamenti	Conoscenze
Anni: 12-13		
Anni: 14-15		
Anni: 16-18		

Studio di progetti educativi

■ Si reperiscano alcuni *testi di programmazione educativa* (es. *Progetto e metodo* dell'Azione Cattolica, un programma del Ministero della Pubblica Istruzione per la scuola media, un progetto educativo dell'AGESCI, un progetto educativo di centro giovanile o oratorio o istituto scolastico) e se ne faccia una lettura comparata. Alcuni rileveranno le indicazioni di mete ideali, altri di metodo, altri per l'analisi che ciascuno compie della situazione contemporanea, della condizione giovanile. Per questa attività si modificherà lo schema precedente.

Come nella tavola a pag. 31.

Verso un progetto educativo

■ Ora in gruppo si provi a tentare l'*elaborazione di mini-progetto educativo*. Se il gruppo del corso animatori è numeroso e di varia provenienza ci si divida per gruppi a seconda degli interessi o delle responsabilità che già si hanno, cioè in animatori sportivi, animatori della catechesi, animatori liturgici, animatori del gruppo preadolescenti, del gruppo adolescenti, ecc. Ognuno cercherà di delineare entro quale progetto educativo intende operare.

Se il gruppo della scuola animatori

appartiene ad un medesima unità locale (parrocchia, centro giovanile, oratorio, ecc.), prima si formulino le linee generali entro le quali devono convenire tutti i gruppi e le attività, poi si trovino le specificità di ciascun gruppo.

■ Si scelga un atteggiamento (o più atteggiamenti se vi sono più gruppi). Ognuno dovrà mimare il modo con cui questo atteggiamento si esprime a diverse età: tra i 12-13 anni, tra i 14-15 e tra i 16-18.

In questo modo si tratteggeranno delle linee di continuità e nello stesso tempo di progressività a cui si dovrà educare un ragazzo fino a quando lo si penserà giovane.

Si prenda ad esempio l'atteggiamento di fede e si provi ad esibirlo su due variabili: comportamenti e conoscenze come nella tabella.



I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »
di gruppi e movimenti giovanili

(■ = quaderni pubblicati su NPG nel 1983
e di cui esistono gli estratti
presso LDC)

(□ = quaderni pubblicati su NPG nel 1984)

PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

- Q1 Decidersi per l'animazione
- Q2 La maturità umana dell'animatore
- Q3 L'orizzonte ultimo dell'animazione: l'amore alla vita e la causa del Regno
- Q4 La spiritualità dell'animatore

SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

- Q5/6 L'animazione culturale
- Q7 La scelta dell'animazione nell'educazione alla fede
- Q8 Un itinerario di educazione dei giovani alla fede
- Q9 Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa
- Q10 Leggere la parola di Dio « dentro » la vita quotidiana
- Q11 Una proposta morale per un tempo di desiderio e frammentazione

TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

- Q12 Il trapasso culturale e la difficile identità dei giovani
- Q13 I giovani della vita quotidiana
- Q14 « Immagini d'uomo » negli anni '80
- Q15 Aggregazione giovanile e associazionismo ecclesiale

QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

- Q16 Il gruppo come luogo di comunicazione
- Q17 La comunicazione tra animatore e gruppo
- Q18 Strutture e comunità educative nella chiesa e nel territorio
- Q19 La programmazione educativa
- Q20 L'attività di gruppo: tecniche e strumenti impegno e servizio