

Collana

ANIMAZIONE DEI GRUPPI GIOVANILI

a cura del Centro Salesiano Pastorale Giovanile

Via Marsala 42 - 00185 ROMA

Questa collana, frutto dell'incontro tra l'esperienza degli educatori e operatori di pastorale giovanile ed il gruppo redazionale di *Note di pastorale giovanile*, vuol essere un *invito all'animazione* dei gruppi giovanili ecclesiali. Invito a scegliere la strada dell'animazione nella pastorale giovanile. Invito a qualificarsi «a scuola» di animazione.

Anzitutto per far uscire il termine dal generico. Abbiamo riflettuto a lungo e siamo arrivati a ridefinire questa parola affascinante. Per noi animazione è uno stile educativo: un modo di pensare gli obiettivi educativi ed un metodo di intervento. Parliamo di *animazione culturale* come originale proposta educativa.

Al centro del cammino di animazione si colloca la *relazione fra l'animatore ed il gruppo giovanile* preso come un unico soggetto. La comunicazione interna al gruppo e con l'animatore ci sembra capace di sostenere e orientare l'elaborazione di un personale «progetto di vita».

Un compito decisivo è quello *dell'animatore*. Egli è l'animazione in azione. Ne abbiamo esplorato la figura, alla luce del suo servizio ai giovani, *come uomo e come cristiano*. Egli è un testimone dell'esperienza umana e di fede e gioca la sua testimonianza svolgendo con competenza il suo servizio.

Fare concretamente l'animatore non è facile. Da dove partire, cosa prevedere, come organizzare? Abbiamo pensato ad una sorta di *manuale pratico di animazione*, in cui si parla del ciclo vitale del gruppo, delle riunioni e delle altre attività, della programmazione. Di grande utilità sono le *tecniche di animazione*. Non le consideriamo una bacchetta magica, ma uno strumento utile e rischioso da usare con saggezza.

Lo stile dell'animazione può essere utilizzato in diversi ambiti e contesti. Noi abbiamo fatto una scelta: parliamo di gruppi giovanili ecclesiali. Di conseguenza abbiamo lavorato per un approfondimento dell'animazione in due direzioni. La prima: *l'educazione alla fede nello stile dell'animazione*. L'animazione può aiutare ad individuare una strada originale di pastorale giovanile. La seconda: *l'educazione al volontariato e alla partecipazione sociale*.

Questo «indice» di contenuti è alla base della collana *Animazione dei gruppi giovanili*. Le parole chiave sono state ripensate in altrettanti volumi.

MARIO COMOGLIO

IL CICLO VITALE DEL GRUPPO DI ANIMAZIONE

In appendice

**Come preparare un «sussidio»
per il gruppo giovanile**

EDITRICE ELLE DI CI
10096 LEUMANN (TORINO)

Introduzione

Il presente volume, inserito nella collana *Animazione dei gruppi giovanili*, si pone in continuità con tale argomento affrontando il tema da una particolare prospettiva: il gruppo dal suo inizio e nel suo sviluppo fino alla sua morte.

Non si tratta di un diario né di un testo di dinamica di gruppo, ma di una sintesi educativa fondata su apporti provenienti da diverse discipline: psicologia, sociologia, metodologia, teologia. Potrebbe anche essere definito «un'ipotesi di lavoro», una riflessione guidata per chi non sa come dar vita a un gruppo, un esempio di come programmare un'attività e un'animazione educativa di un gruppo giovanile ecclesiale.

Abbiamo detto «un'ipotesi». Nel senso che non ci sentiamo di proporla come una «verità» tale che chiunque faccia una sintesi diversa sia nell'errore. Tuttavia ci sembra sufficientemente motivata. Parliamo di «sintesi» perché si tratta di una riflessione composita, come punto di convergenza di tanti approcci: psicologici, sociologici, teologici, di diverso genere. Naturalmente, tutto ciò non sarà immediatamente evidente al lettore non iniziato a questi studi. Per questo ci appelliamo anche al dato che viene dall'esperienza vissuta da diversi anni con diversi gruppi di varia provenienza.

Ci auguriamo che queste riflessioni siano utili e interessanti a tanti animatori che si impegnano con entusiasmo e sacrificio nel condurre educativamente un gruppo giovanile.

Il volume è articolato in sei capitoli e un'appendice.

Il primo capitolo può dirsi introduttivo, perché esamina i dati del problema e sceglie il punto di vista da cui individuare una soluzione.

I capitoli 2-6 sono lo sviluppo e la soluzione del problema: come portare a una maturità umana ed ecclesiale un gruppo giovanile.

Nell'appendice si focalizza un tema importante per un gruppo: come fare un sussidio per animare il gruppo.

Ogni capitolo è articolato in tre parti: il *problema*, la *tematizzazione*, il *check up*.

Il *problema* comprende alcune brevi riflessioni che riguardano l'argomento del capitolo. Esse sono fatte in forma di domanda e risposta. Alcune

volte le domande sono semiaperte altre volte in forma aperta. Alle risposte è quasi sempre lasciato uno spazio per appuntare riflessioni scritte personali.

Lo stesso sistema viene proposto nel *check up*. È probabile che il lettore solitario non abituato a riflettere con carta e penna sorvoli questo momento dicendosi: «Ho capito!», oppure: «Ho fretta, vediamo che cosa dice dopo». E così non si sforza di delineare meglio il suo modo di vedere le cose, i suoi modi ordinari di pensare. Non s'accorgerà di essere selettivo su ciò che legge, oppure non sarà critico, non saprà integrare ciò che già conosce con altro di nuovo... Anche se l'esecuzione del «check up» costerà più tempo, renderà certamente molto più vantaggiosa la lettura.

Lo strumento di riflessione, di comprensione e di apprendimento può essere utile soprattutto per i gruppi di animatori, per campi scuola di animatori. Utilizzando questa metodologia si potranno organizzare gruppi di studio e di riflessione molto efficaci.

Il centro di ogni capitolo è dedicato alla lettura e riflessione vera e propria. Anche essi seguono uno schema ben preciso. Eccettuato il primo capitolo, gli altri sono organizzati in tre parti:

- la descrizione di una fenomenologia della fase;
- la proposta e la spiegazione di una variabile prevalente interpretativa della fase;
- l'organizzazione dell'azione educativa per quella fase.

Quest'ultima comprende sempre: i problemi, gli obiettivi da proporsi, suggerimenti per gli animatori, gli strumenti (attività e tecniche di animazione).

Come abbiamo detto, la parte finale del capitolo propone con domande o attività una pista per «appropriarsi» meglio di ciò che si è letto, per verificare se lo si è compreso esattamente, se si è in grado di affrontare o esaminare particolari situazioni della vita del gruppo.

Mi auguro che la lettura sia facile, ma soprattutto che alla fine del volume l'animatore sia soddisfatto e abbia l'impressione di non aver perso tempo leggendolo.

1

il gruppo giovanile educativo ecclesiale

PROBLEMA/1

1. Supponiamo che tu sappia che cosa sia animare un gruppo giovanile perché (hai letto un libro, ne hai sentito parlare in una conferenza, hai da qualche tempo l'idea di metterti ad animare un gruppo...). Supponiamo anche che tu conosca e abbia letto almeno un libro di dinamica di gruppo. Prova a elencare qui sotto alcuni «problemi» che pensi di non aver ancora risolto o che richiederebbero da parte tua una riflessione e una puntualizzazione.

a.

.....

.....

.....

b.

.....

.....

.....

2. In questo capitolo affronteremo in modo particolare alcuni problemi. Prima di andare avanti, prova a dire il tuo parere su queste parole chiave: «gruppo», «dinamica di gruppo», «caratteri di ecclesialità di un gruppo», «programmazione educativa»:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Se ti si chiedesse di descrivere in poche righe chi sono i giovani oggi, cosa diresti?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Un giovane animatore che voglia decidersi per l'animazione quali competenze dovrebbe avere secondo te?

.....
.....
.....
.....
.....

Quando nella ricerca scientifica si comincia a indagare, si parte sempre da un punto: definire il problema o l'argomento. Può sembrare un momento scontato, che non presenta difficoltà; tuttavia è il punto principale e più difficile da approfondire.

Se ben si riflette, spesso è più facile dire o raccontare quel che si vuole comunicare che non individuare il problema da risolvere.

Dalla descrizione del problema dipende spesso la sua soluzione. Essa indica la prospettiva da cui mettersi e ciò stabilisce anche le variabili che devono essere reperite e risolte. La definizione del problema serve a valutare e a restringere l'ambito di quel che si dice, condiziona quanto si vuole dire.

Per questo, prima di proporre la nostra soluzione, è importante che ci fermiamo a descrivere quello che nei trattati di filosofia era chiamato «status quaestionis» e che oggi si dice «i dati del problema».

1.1. IL PROBLEMA: «FARE» UN GRUPPO GIOVANILE EDUCATIVO

Un problema molto sentito oggi da chi lavora tra i giovani (associazioni, movimenti o animatori) è il gruppo. Sia le associazioni, sia i movimenti hanno come cellula fondamentale il gruppo, un numero più o meno ampio di persone che si ritrovano o attorno a un animatore o attorno a un centro giovanile o attorno a un oratorio, a un obiettivo, a una iniziativa.

Nonostante aderiscano a un movimento o associazione, spesso i responsabili si pongono molte domande. Come passare dall'aggregazione all'«interesse» per il gruppo? Come mettere insieme gruppo istituzionalizzato e spontaneità/soggettività degli individui che compongono il gruppo? In che rapporto stanno gli obiettivi del movimento e associazione e i problemi di crescita dei membri? Come far sì che i giovani sentano il gruppo come qualcosa che loro appartiene? Come mettere d'accordo interessi e caratteri tanto diversi? E si potrebbe continuare.

Anche molti «nuovi» animatori si pongono domande del genere: come

1.2. CHE COSA È UN GRUPPO

Un gruppo viene ordinariamente definito dagli studiosi di dinamica di gruppo: «Un sistema di elementi che tra loro interagiscono e la cui identità non è definibile dalla semplice somma delle caratteristiche individuali dei membri che lo compongono».

Non si è quindi in presenza di un gruppo semplicemente quando c'è un insieme di individui, né quando c'è un gruppo di persone che fa qualcosa.

Assumere la «relazione» come la variabile indipendente che definisce fondamentalmente un gruppo, significa per noi prescindere concettualmente dai suoi elementi particolaristici per rilevare ciò che è invece comune a qualsiasi gruppo. Un gruppo non è fondamentalmente definito dalla sua storia o dal progetto e obiettivi che si prefigge, neppure da ciò che fa o dai contenuti che vive, difende o testimonia, neppure infine dalle caratteristiche dei membri, ma dal modo in cui le persone per la «relazione» che hanno tra loro tendono a uno scopo, discutono certi contenuti, si impegnano per...

Sottolineare le «relazioni» non è svalutare o minimizzare altri aspetti caratteristici di un gruppo. Ciò invece significa dire che gli altri elementi del gruppo assumono il loro colore e determinazione dal modo in cui vengono descritte le relazioni. Dal modo di relazionarsi il gruppo costruisce la sua storia, il suo cammino, la sua esperienza, e anche l'individuo cresce, si sviluppa in esso.

Queste relazioni sono il rapporto che i membri hanno con l'animatore o il leader, le comunicazioni tra i membri e il tipo di interazione presente tra loro, il rapporto che le persone hanno con i valori e gli ideali del gruppo, le divisioni interne per la presenza di sottogruppi antagonisti, la presenza di leaders informali contrapposti al leader formale che assorbono una certa quantità di relazioni, le pressioni che una parte o la maggioranza dei membri esercita sul singolo e su qualche altro...

Quando si parla di relazioni del gruppo non si deve pertanto essere semplicisti. Nel prendere in considerazione il sistema di rapporti che intercorrono in un gruppo si deve stare attenti:

- al tipo di relazione: animatore/membri, individuo/altri, singolo/singolo...;
- alla quantità di rapporti: intensi/rari;
- alla qualità dei rapporti: conflittuali/complementari; verbali/non-verbali; funzionali/profondi... ;
- alla durata: stabili o saltuari, limitati a certi periodi/costanti, da uno/più anni...;
- al livello: ideologici/emotivi, ideali/opportuni...

Non tutti questi tipi di rapporti hanno la stessa importanza e valore al-

faccio a formare un gruppo? Chi devo accettare e chi devo escludere? Devo partire con un programma e aggregare attorno ad esso le persone che lo accettano o devo prima pensare al gruppo e poi fare il programma con loro? Devo formare un gruppo omogeneo per età e cultura oppure disomogeneo, pur di arrivare a un certo numero? E meglio appoggiarsi a una istituzione o essere liberi? Meglio dentro o fuori della parrocchia? È bene dire chiaro fin dall'inizio dove si vuole arrivare e perché si fa gruppo o si deve aspettare?

Se dalle domande si passa a guardarsi attorno per trovare un aiuto a possibili risposte si constaterà che i problemi non si semplificano.

Di gruppi giovanili, pur limitandoci a quelli che si definiscono ecclesiali, ce ne sono di molti tipi. Se ne trovano di quelli fortemente caratterizzati dal momento della loro origine, altri che sono fatti a immagine e somiglianza del loro animatore, altri molto circoscritti all'ambiente sociale in cui vivono (periferia/città/studenti/giovani/ ...). Alcuni sono condotti autoritariamente e con buoni risultati, altri democraticamente animati e piuttosto inefficienti.

Un gruppo giovanile è anche diverso da un altro rispetto al momento in cui lo si considera. Una cosa è un gruppo ai suoi inizi, un'altra dopo qualche anno di esistenza. La storia di un gruppo è così irripetibile che potrebbe essere paragonata a un «diario» personale, o a una storia di vita dove le vicende e le esperienze vissute spesso coincidono con l'esistenza stessa del gruppo, ed è difficile trarne un insegnamento e una risposta. Ciò indica che il gruppo lascia notevole spazio alla sua caratterizzazione associativa, allo stile che ne dà il responsabile o l'animatore, allo scopo o all'ambiente nel quale nasce o, infine, al tipo di persone che lo compongono.

Le variabili determinanti un gruppo sono molte, complesse e intersecantesi. La realtà è pluriforme e sembra assai difficile poterne parlare in termini universalmente estensibili o proponibili.

Questa prima osservazione e impressione è così sentita che molti animatori di gruppi non si preoccupano che di «fare gruppo» senza interrogativi chiarificatori. Altri sposano tranquillamente un movimento o un'associazione senza chiedersi quale sia il suo progetto educativo, il suo metodo, i suoi obiettivi, le sue risposte alla realtà giovanile. Quando poi non si incontrano situazioni il cui animatore vieta sistematicamente incontri con «altri gruppi» per evitare crisi o problemi.

Le molteplici domande e caratteristiche individuali di ogni gruppo mettono in seria difficoltà il parlarne come di un fenomeno sul quale si possa generalizzare.

Tuttavia, nonostante questi elementi particolaristici, ci sembra che esistano anche degli indici universali.

Vediamo quali.

l'interno del gruppo. Sono, ad esempio, più importanti quelli tra animatore e gruppo, tra individuo e individuo, tra membri e leadership che non quelli riferibili al tempo.

Ecco che cosa è il gruppo. Un gruppo nasce perché si cominciano a porre delle «relazioni» tra alcuni individui. Un gruppo è solidale perché le relazioni sono intense e a tantissimi livelli. Un gruppo è in tensione perché si verificano una o più relazioni conflittuali; si divide perché ci sono fasci di relazioni più intense di altre; muore perché sono venute meno le relazioni che lo costituivano.

Non è che il gruppo vada bene o male per la presenza di un individuo con un carattere felice o assolutamente negativo, ma perché la relazione che quegli instaura aumenta il livello o l'intensità delle relazioni. Se una tensione può essere facilmente affrontata e superata per le doti di un membro, è perché il suo intervento ha sciolto una relazione difficile tra i membri del gruppo. Dunque è importante saper valutare le diverse situazioni di un gruppo, come il compiersi o il realizzarsi o il rovinarsi di una relazione.

1.3. CHE COSA È UN GRUPPO «GIOVANILE EDUCATIVO»

Da quanto abbiamo detto, risulta che dovunque ci sia un numero di persone superiore a due che in qualche modo interagiscano, c'è un gruppo.

Nella nostra vita sociale esistono molti gruppi strutturalmente diversi: di lavoro, esecutivi, spontanei e istituzionalizzati, di adulti e di giovani, sportivi e di preghiera... Ognuno di questi ha caratteristiche proprie e meriterebbe una ricerca a sé.

Tra questi innumerevoli gruppi noi poniamo attenzione soprattutto ai gruppi giovanili. Ne esistono di tante specie: quelli dell'angolo della strada o quelli del bar, quelli devianti o emarginati, quelli organizzati in movimenti e quelli no.

Qui vogliamo parlare di un tipo di gruppo con specifiche caratteristiche: il gruppo giovanile «educativo».

Con l'aggettivo «educativo» vogliamo qualificare in modo preciso un tipo di gruppo giovanile.

1.3.1. L'originalità del gruppo «giovanile»

Anche detto genericamente, che cosa intendiamo per «giovanile»?

Con questa qualifica ci rivolgiamo ad una fascia di età che si distingue da quella del gruppo di ragazzi e del gruppo di adulti. Il gruppo di «adulti» è costituito da persone ormai mature, responsabili, con una dignità e una professionalità sociale riconosciute. Le persone godono di una certa libertà

e autonomia di pensiero, azione e decisione, godono di stabilità di comportamento, emozioni, giudizi, atteggiamenti in genere. Hanno una capacità di comportamento flessibile a seconda dei momenti e delle situazioni nelle quali si trovano. Sanno vivere una pluralità di appartenenze: quella del lavoro, degli amici, della famiglia, di senso ultimo, di partito, ecc. , senza integrità, divisione interiore, contraddizioni, sopportando eventuali tensioni...

Rispetto all'adulto, il ragazzo è ancora una persona fortemente egocentrata sui propri interessi, sui propri desideri, sui propri amici. Vive un campo ristretto di problemi, in gran parte dipendente nelle sue decisioni, insicuro del suo domani. Anche se in via di desatellizzazione, è ancora dipendente dal mondo familiare, dalle opinioni sentite...

Rispetto a queste due polarizzazioni, il giovane rifiuta il mondo dei ragazzi, ma non vuole e non può essere ancora un adulto. È in un'età a se stante e gli adulti, pur non ritenendolo più un ragazzo, certo non lo considerano ancora uno di loro a tutti gli effetti. Non riconosciuto e accettato dagli uni e dagli altri, preferisce aggregarsi con quelli di una fascia di età simile alla sua.

Ribelle alle abitudini e ai valori a cui è stato educato, più per un bisogno di appropriazione personale che per opposizione preconcepita, desidera la spontaneità dei rapporti, una certa libertà nel modo di comportarsi, di atteggiarsi, di vestire e di pensare. Sempre per lo stesso motivo, non accetta facilmente imposizioni, le cose come scontate e immutabili. Nel suo cammino di ricerca è variabile nelle idee e nelle emozioni, come anche negli obiettivi che vuole raggiungere. Ama il presente, il momento, l'istante, l'immediato, senza proiettarsi su mete a lungo termine. Per questo è affascinato dalla moda, dalle ultime novità, da ciò che succede.

La caratteristica che sembra prevalere nel suo comportamento è una sorta di ambiguità e incertezza generale che lo pervade: adulto ma non ancora, come tutti ma diverso, aperto verso gli altri ma non oltre certi limiti imposti dal suo egoismo, critico e conservatore, ripetitivo e creativo, costante e volubile, cosciente della propria condizione e indispettito per non avere il valore di un adulto, non più ragazzo ma non, ancora adulto.

Concludendo, possiamo dire che per «giovanile» intendiamo tanto un'età cronologicamente precisa, quanto una realtà che è insieme sociologica e psicologica. Realtà sociologica perché si guarda ai giovani d'oggi, differenti da quelli di ieri e da quelli di domani: emarginati dal mondo della cultura degli adulti, frammentati in se stessi, alla ricerca di una identità che dia unità alla vita, con problemi, domande, desideri e vissuti loro tipici.

Realtà psicologica perché si definisce il giovane come un soggetto in via di maturazione, che definisca meglio la sua identità, il senso che vuol dare alla vita e il progetto che intende realizzare di sé.

1.3.2. Quando un gruppo è «educativo»

Le considerazioni fin qui fatte sono importanti, ma non è ancora ciò che definisce l'essere gruppo giovanile «educativo». Il gruppo giovanile educativo, pur vivendo tutte le dinamiche di un gruppo formato da giovani, non si riduce ad esso.

Un gruppo di giovani che si trovano al bar, un gruppo di «paninari», una squadra di calcio giovanile, un gruppo di giovani appassionati di astronomia, un gruppo che si ritrova in una discoteca, ecc., non sono di per sé un gruppo educativo: sono un gruppo di giovani. Possono diventare un gruppo «educativo», ma così semplicemente definiti non sembrano esserlo ancora.

III *La tendenza allo sviluppo e maturità.* Un gruppo «educativo» ha caratteristiche che coincidono con quelle dei gruppi ora nominati, ma anche con elementi che lo contraddistinguono.

Come quelli nominati, il gruppo educativo può essere descritto per l'insieme delle relazioni e per i tipi di comunicazione che in esso si compiono. Rispetto agli altri però si caratterizza per «una tendenza e un orientamento allo sviluppo verso una piena e completa maturità umana, sociale, spirituale» dei suoi componenti.

Tale tendenza allo sviluppo non è detto che debba essere cosciente in ciascun membro. Non esige che sia chiaramente esplicitata e definita, non richiede che sia un contratto formulato prima di aderire al gruppo, non esige neppure la scelta di un particolare metodo o di una particolare visione antropologica.

Tutto questo non va scambiato con l'indifferenza a qualsiasi scelta. Un qualche orientamento verso la crescita deve essere presente. Vogliamo solo sottolineare che la scelta «educativa» non esige che sia palese, iniziale al formarsi del gruppo, «esplicitamente» usata come un'arma di ricatto per avallare imposizioni e selettività verso i componenti.

□ *La finalizzazione delle dinamiche di gruppo.* Da un altro punto di vista si può caratterizzare il senso di educativo come «stimolo perturbante» ogni riduzione o al puro gioco di relazioni psicologiche presenti nel gruppo o al puro dato socioculturale dei membri. Queste relazioni dinamiche sono di per sé largamente educative, dato che una relazione con gli altri in qualche modo sempre ci influenza. Tuttavia, rispetto all'educativo in senso proprio, hanno la caratteristica di essere lasciate al libero gioco, alla casualità dell'esserci o meno, di essere in complemento o in conflitto, senza giudizio di valore e senza intenzionalità. Come stimolo perturbante si qualifica, invece, la presenza di una «intenzionalità finalizzata» di quanto le dinamiche psico-sociologiche possono determinare in un gruppo.

L'aspetto educativo potrebbe anche essere descritto come quell'insieme di valori e ideali, e delle operazioni atte a conseguirli, che si inseriscono nell'esperienza del gruppo determinandone uno sviluppo e una crescita.

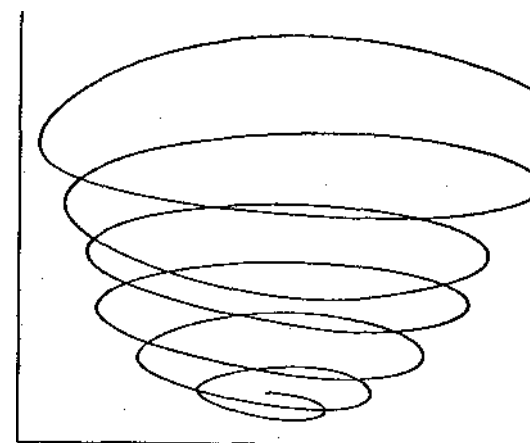
Mondo dei valori e dinamiche psicologiche sono due realtà diverse, ma sono anche due mondi in tensione reciproca. Hanno una autonomia e un'indipendenza che permette loro di non essere confuse, ma non indifferenza reciproca.

E una pericolosa confusione considerare gli eventi psicologici di un gruppo solo come un alternarsi di valori o disvalori. Così, ad esempio, non ha senso vedere un momento di serenità e di gioia del gruppo come la presenza di Dio e lo stato di grazia, e invece un momento di tensione come una perdita di fede o di comunione profonda. Allo stesso tempo, però, è confusione ridurre la tensione verso valori a semplice risultante di dati psicologici. Ad esempio, giudicare un comportamento etico altruista come l'effetto di una pressione di conformità, l'accettazione di un senso ultimo all'esistenza come effetto dell'uso di una buona tecnica di animazione...

Tuttavia è una distinzione eccessiva preoccuparsi solo della «sanità» psicologica, lasciando che il mondo dei valori riguardi solo la responsabilità personale e individuale, e non la vita del gruppo né l'animatore.

Consideriamo come educativo il gruppo nel quale le dinamiche psicologiche sono strumento in mano ai membri e all'animatore per conseguire i valori ideali e la crescita di ognuno.

Se vogliamo rappresentare con un'immagine la relazione tra fenomeni psicologici del gruppo e valori, possiamo ricorrere a una «spirale» che si sviluppa su tre dimensioni. I «cerchi» rappresentano i dinamismi relazionali di gruppo, l'ampliarsi e l'elevarsi della spirale come un vortice significano i valori ideali a cui il gruppo tende.



Dimensione esperienza di gruppo.

□ *Il rapporto tra dinamiche e valori.* Va chiarita, a questo punto, una presupposizione che si intravede nel discorso che abbiamo impostato.

Non ci interessa descrivere o proporre una riflessione di dinamica di gruppo. Questo porterebbe a un esame «psicologico» di ciò che succede in un gruppo di giovani. Tutto ciò è importante e interessa, ma non è sufficiente. Il dato psicologico è fondamentale, ma non è tutto. È altrettanto insufficiente fare riferimento solo ai dati valoriali.

Il dato del problema non è un'astratta descrizione di punti di riferimento valoriali o ideologici, cioè di ciò che il gruppo vuole essere o deve essere. Procedere così, anche senza accorgersi, potrebbe procurare «danni» psicologici drammatici, rovinando la salute mentale del gruppo e credendo di aver maturato significati solo perché si sono vissuti stati emotivi.

Considerare il gruppo da un solo punto di vista (o valoriale o psicologico) sarebbe come ridurre l'uomo al suo corpo, dimenticando la sua interiorità, o solo al suo essere spirituale, negando la sua realtà biologica.

Mondo dei valori e prospettiva psicologica nella loro autonomia e indipendenza nell'azione educativa sono complementari.

Il dato psicologico descrive dinamiche e denuncia patologie, indica correzioni alla difficoltà dello stare insieme, ma è indifferente rispetto ai valori che all'interno del gruppo si vivono. Semmai rileva ciò che i valori possono scatenare nel vissuto psicologico.

La riflessione ideale o valoriale del gruppo esprime la tensione e lo scopo, ma non quanto, in profondità e autenticità umana esperienziale e psicologica, i membri vivono quella realtà.

Nei limiti di ciascuna prospettiva sta proprio la possibilità di complementarietà.

L'analisi psicologica può «sospettare» che i valori ufficiali proclamati dal gruppo siano un modo per non constatare o affrontare problemi personali o di gruppo. In altri casi può evidenziare un modo non personalizzato di vivere i valori o l'assunzione di valori solo per pressione di conformità.

La riflessione antropologica e filosofica o teologica può, invece, rilevare come vengono vissuti i valori nella dinamica psicologica del gruppo. Può intuire che sono vissuti in modo radicale oppure no; si impongono in modo autoritario verità discutibili; si stimolano sensi di colpa psicologici per acquisire valori che la ricerca antropologica ha ormai riconosciuto superati.

Non è raro il caso di gruppi che nella scelta dell'impegno, ad esempio, nascondono un bisogno di integrazione affettiva. E non è difficile vedere, in certi animatori molto dediti alla vita del gruppo, un bisogno mal celato di autorità o di paternalismo.

Ogni riflessione educativa deve pertanto includere una doppia prospettiva e una doppia raccolta di osservazioni: dati psicologici e dati ideali/valo-

riali. I primi minacciano e rendono insieme possibile l'autenticità dei secondi; i secondi sono possibili e possono passare nell'esperienza solo attraverso i primi.

L'«educativo» è la capacità di leggere la qualità psicologica con cui si vivono i significati e i valori, di intervenire per correggere o sviluppare il loro supporto umano, orientare, correggere o proporre significati valoriali da vivere dentro un'esperienza umana. Allo stesso tempo, un gruppo è educativo se sa leggere la «verità umana» dei valori in cui crede e che abbraccia.

La definizione di gruppo educativo include il dato descrittivo e dinamici psicologici e il dato valoriale e ideologico in una interazione di crescita reciproca. Il gruppo nell'interazione tra processi psicologici e valori può diventare educativo se porta ad assimilare e a vivere autenticamente gli ideali e i valori in cammino verso la maturità umana.

□ *La tensione allo «sbocco».* Il gruppo giovanile può essere considerato «educativo» da un altro punto di vista.

Da sempre l'età adolescenziale e giovanile è fondamentale per l'inserimento nella comunità sociale. Oggi questo passaggio e inserimento è reso sempre più lungo e difficile dal mutare e complessificarsi della società adulta.

In questa situazione il gruppo si pone come strumento educativo del «passaggio» verso la società adulta. Finalizza se stesso ad avere come risultato persone adulte in una società ecclesiale o civile adulta e matura.

Questa finalità del gruppo giovanile è di particolare importanza, perché pone l'obiettivo generale del fare gruppo. Sollecita a programmare educativamente a partire dal suo esito o «sbocco» ultimo.

Esistono itinerari educativi di gruppi che non finiscono mai. Dalla fase adolescenziale diventano gruppi giovanili, poi diventano gruppi di giovani adulti, poi di giovani coppie, poi di giovani genitori, poi di genitori attempati, e poi... Sono gruppi che non partoriscono mai adulti, responsabili, autonomi, con una coscienza matura. Identificano il gruppo con la «società». Vivono nella società più vasta come in esilio, con il costante desiderio di «ritornare» alla calda patria del gruppo. Questo gruppo non è «educativo», almeno nel senso che intendiamo noi. Se non muore per generare nuovi figli alla società, non è un gruppo giovanile educativo.

Concludendo, possiamo dire che l'aspetto educativo emerge dal carattere stesso di gruppo, che non è un aggregato di individui, ma un luogo di scambio dinamico di relazioni e di comunicazione. Proprio come sistema di relazioni intersoggettive, mette il giovane in una situazione stimolante che lo obbliga a maturare e a crescere.

Coesione, pressione di conformità, condivisione di valori, elaborazione di sensi e di significati, presa di coscienza di sé e di gruppo, circolazione

di informazioni e di rapporti affettivi, esercitano per se stessi un'azione che possiamo già definire educativa, anche se per lo più inconsapevole e non ancora definita criticamente.

Il gruppo è il contesto nel quale l'individuo può maturare la propria identità, autonomia, libertà, capacità di stabilire rapporti. Al suo interno il giovane può ridefinire se stesso in un nuovo quadro di valori e di senso. In solitudine gli sarebbe difficile o forse impossibile. Il gruppo dunque è luogo educativo altamente stimolante, «privilegiato». Il gruppo è infine educativo per la mediazione che può svolgere tra individuo e società, mediazione che dà al giovane la possibilità di inserirsi in modo naturale e progressivo nel sistema culturale più ampio.

Tutto ciò non elimina né esclude la funzione intenzionalmente educativa dell'animatore, anzi la definisce, la «colloca». Animatore e leaders esercitano, infatti, un'attività ideologica esecutiva e di coordinazione; per il gruppo essi sono un simbolo e un esempio tangibile; in caso di conflitti essi sono arbitri, mediatori e giudici; da loro spesso partono direttive; sono un punto di riferimento affettivo/positivo e negativo.

1.3.3. Il gruppo «chiuso» e il gruppo «aperto»

Accennando precedentemente a una definizione del gruppo, l'abbiamo descritto come un sistema di relazioni. La definizione però è ancora incompleta.

Il gruppo non è solo definito dalle relazioni che intercorrono tra i membri, ma anche da quelle che lo legano all'esterno.

Il gruppo vive un sistema di relazioni centripete molto forti che cercano indubbiamente di definirlo rispetto a ciò che sta «fuori» e di chiuderlo in se stesso. Quando il gruppo è formato, le persone si cercano, si riconoscono, si accettano, si aiutano, comunicano in modo unico, tale che nessun'altra persona al di fuori è considerata allo stesso modo. Il gruppo tende attraverso questi legami a diventare un «ghetto», un'isola.

Non mancano esempi di questi gruppi che, magari senza accorgersene, si separano sempre più dalla maggioranza delle altre persone (la società, i coetanei, gli adulti, ecc.) per diventare un mondo autonomo e autarchico. Essi sono la verità rispetto a tutto quello che è fuori, hanno l'esatta soluzione dei problemi che l'uomo vive, sono l'esempio di ciò che si dovrebbe fare, elaborano un proprio stile di vivere, di esprimere, di giudicare e di valutare. Con l'esterno facilmente vivono in conflitto e si difendono, ma di rado dialogano e sono permeabili.

Questi gruppi, da un punto di vista psicodinamico, sono facilmente comprensibili perché ogni gruppo, per diventare tale, in qualche misura deve «chiudersi» al suo interno.

Tuttavia i gruppi sopradescritti non sono ciò che descriviamo come gruppo giovanile educativo (e, ancor più, come gruppo «ecclesiale»). Ciò per molti motivi.

Innanzitutto perché i giovani non hanno né devono avere dal gruppo la totalità della vita. Accanto al gruppo c'è la scuola, c'è il lavoro, ci sono altri coetanei, c'è la famiglia, c'è il mondo giovanile a cui sentono di appartenere e a cui certo non vogliono rinunciare. Poi perché nel mondo e nella società in cui viviamo non è possibile (e non ha senso) isolare i giovani da influenze, informazioni, orientamenti culturali che avvengono nel mondo più esterno al gruppo. E terzo, perché il gruppo educativo ha come «sbocco» la società degli adulti.

Sarebbe falso e assurdo immaginare, progettare e realizzare un gruppo «chiuso» e impermeabile a quello che è esterno e lo circonda. In che modo un gruppo «chiuso» può preparare a una vita adulta nella società se mai si confronta con quanto è «fuori», mai si lascia interrogare, mai interagisce, mai si lascia mettere in discussione?

Tale gruppo non ha che due vie di uscita: o il fallimento proprio nel momento del suo «sbocco», o il tentativo di prolungare indefinitamente se stesso, non trovando mai il tempo adatto, consono a un passaggio nel mondo adulto.

Il gruppo educativo, invece, pur vivendo e costituendosi con una certa autonomia e definizione di relazioni, è una realtà «aperta» e dialogante con il mondo esterno. Non prende le distanze dal resto del mondo che lo circonda, ma cerca le occasioni per inserirvisi, per sperimentarlo, per comprenderlo, per amarlo e per accoglierlo.

Con l'aggettivo «chiuso» definiamo, pertanto, un insieme di relazioni circoscrittibile, definibile e identificabile, che lo costituisce come gruppo separandolo da altri sistemi di relazioni. Con l'aggettivo «aperto» definiamo, invece, il gruppo come una realtà che interagisce con l'ambiente circostante, avendo con esso un rapporto vitale e condizionante, e nello stesso tempo selettivo e critico. Il gruppo «chiuso» è totalizzante e autonomo. Il gruppo «aperto» è un sottosistema integrato in un sistema più ampio e complesso che lo supera e lo condiziona.

1.4. IL GRUPPO GIOVANILE «ECCLESIALE»

Che cosa intendere per gruppo giovanile ecclesiale? Ci riflettiamo a partire dalla «Nota» sui criteri di ecclesialità preparata dalla Conferenza Episcopale Italiana (1981). In quel documento si precisano i criteri di ecclesialità dei gruppi e movimenti a partire dalle note formali di ecclesialità, quelle

che definiscono in modo esplicito e tematico la decisione di appartenere alla Chiesa e di vivere in essa una vita nuova. I criteri sono raccolti attorno ai tre riferimenti tradizionali della «parola», dei «sacramenti» e del «ministero». La circolazione della parola, la celebrazione della salvezza nei sacramenti, l'obbedienza a coloro che nella comunità servono l'unità e la carità vengono indicati come i criteri più immediati e misurabili di ecclesialità.

Detto questo, ci sembra importante sottolineare che nella «Nota» non si fa alcun cenno esplicito a ciò che noi intendiamo come «gruppo giovanile educativo ecclesiale».

Si mancherebbe di prospettiva educativa, a questo punto, se si volesse ritrovare in un gruppo quale noi intendiamo tutti i caratteri elencati dal documento per deciderne la ecclesialità o meno. È come volere da un giovane o da un adolescente le caratteristiche della maturità dell'uomo adulto per poterlo definire come uomo.

Se vogliamo definire l'ecclesialità di un gruppo giovanile educativo, non possiamo allora partire solo dalle caratteristiche definite dalla CEI. Esse valgono per un gruppo, associazione o movimento, ma un gruppo giovanile educativo presenta elementi soprattutto dinamici che richiedono una ulteriore riflessione e adeguazione.

Le caratteristiche «giovanili» ed «educative» dicono di un gruppo soprattutto il suo «divenire», non già il suo essere. Un gruppo è giovanile perché non è adulto, cioè non ha quei caratteri di stabilità che abbiamo precedentemente descritto, è dinamico, creativo e innovativo rispetto al passato. È educativo perché «non è ancora», «tende a...», «sta muovendosi verso...», cerca di diventare adulto e maturo. In fondo si sta appropriando in modo personale della tradizione che gli viene consegnata dagli adulti, cercando di coniugare insieme nuovo e vecchio.

1.4.1. Punto iniziale e punto finale

Chiedersi come si può definire «ecclesiale» un gruppo giovanile educativo, significa individuare due termini di riferimento: quello iniziale e quello finale. Il primo ci indica da quale elemento minimo partire per parlare già di ecclesialità. Il secondo, invece, esprime la meta verso cui si orienta il primo e il risultato finale da conseguire.

Dei due punti ci sembra che solo il terminale sia ben presentato dal documento CEI. Per quello iniziale, il problema può essere soggetto a diverse determinazioni.

Circa il punto iniziale si possono infatti dare due indicazioni: la prima corrisponde a quello che chiamiamo come il «minimale», oltre il quale è estremamente difficile dire se si sia ancora in presenza di un seme che può svi-

lupparsi; la seconda è stabilita dalla realtà concreta, dal momento in cui il gruppo si forma e si aggrega. Il punto di partenza di un gruppo che si forma dopo un periodo di catechesi è diverso da quello che si aggrega solo per un'attività sportiva, da quello di «adolescenti a rischio» in una periferia di città. L'ecclesialità di partenza di questi gruppi è probabilmente diversa. Anche se dobbiamo essere cauti nel dire che il Regno di Dio sia più qui che là, da un punto di vista pedagogico si tratta di situazioni diverse e con dati di partenza diversi.

1.4.2. Il punto di vista teologico

Più che esaminare le diverse situazioni d'inizio, è importante indicare il punto di partenza minimo di ecclesialità. Alla sua individuazione ci muoviamo da due punti di vista complementari: teologico e psicologico-educativo.

La riflessione teologica permette di scartare come punto di partenza la scelta esplicita di fede. Diventa molto complesso determinare quando ci sia la fede e quando no. Non ha neppure senso fare riferimento a una criteriologia esterna (simile a quella di un'indagine anagrafica se battezzato o no, se accetta pienamente e incondizionatamente il credo...). La riflessione teologica sollecita, invece, a partire dall'affermazione che la «salvezza» è un dono gratuito, offerto ad ogni uomo, anche quando non ne ha esplicita consapevolezza. Dio ama ogni giovane e lo ama indipendentemente dalla sua risposta. L'autocomunicazione di Dio precede ogni cammino che l'uomo possa fare nell'andargli incontro. Il dono gratuito della salvezza (dono che tragicamente l'uomo può respingere) elimina ogni distinzione tra uomo e uomo, tra ebreo e romano, tra uomo e donna. Permette di dire che «tutti» sono figli di Dio per volontà sua e che tutti lo possono diventare.

Da un punto di vista teologico si può dire pertanto, che il «minimo» dell'ecclesialità è la «possibilità» che tutti abbiamo di poter rispondere all'amore di Dio, a partire dal fatto che in modo misterioso questo suo seme è già stato depositato dentro ogni uomo.

1.4.3. Il punto di vista psicologico

Da un punto di vista psicologico, ci sembra che per un giovane l'appartenenza a un gruppo possa essere assunta come esperienza vitale «radicale», capace di innescare una maturazione nella direzione del vivere come famiglia umana e comunità di fede. Probabilmente per il bambino tale esperienza radicale è l'appartenenza alla famiglia. L'appartenenza a un gruppo è esperienza vitale da cui partire per realizzare un'educazione e le caratteristiche specifiche dell'appartenenza ecclesiale.

L'esperienza di appartenere a un gruppo aiuta il giovane a comprendere in concreto che cosa significa la condivisione della fede, la solidarietà con i fratelli, il cammino insieme incontro a Cristo, la scoperta della presenza di Dio nella Chiesa, il confronto comunitario con la Parola di Dio, l'impegno perché venga il suo Regno, la riflessione e la preghiera.

L'appartenenza a un gruppo è così la condizione radicale e «minimale» dell'esperienza ecclesiale. Senza di essa difficilmente si può raggiungere la vastità di significati che si esprime con l'appartenenza alla Chiesa o l'appartenenza al Regno di Dio.

Concludendo, definiamo come «ecclesiale» quel gruppo educativo che vivendo l'appartenenza trae da essa stimolo e inizio per «sperimentare» la completa ecclesialità. L'ecclesialità, inizialmente e in modo incompleto, può esprimersi anche in una semplice amicizia o in uno stare insieme per soddisfare un bisogno o un interesse. Ma tende a svilupparsi come accettazione incondizionata dell'amore di Dio e un impegno per la costruzione del suo Regno.

L'ecclesialità di un gruppo giovanile educativo non può quindi essere valutata nelle sue fasi iniziali per il riferimento esteriore (la parrocchia, un'istituzione ecclesiastica, un movimento...), né per il riferimento a un contenuto «religioso» (catechistico, biblico, di preghiera, ecc.), quanto per la radicalità e significatività con cui si realizza una positiva e profonda esperienza di gruppo. L'appartenenza al gruppo si fa per i membri mediazione dell'appello e dell'accettazione di senso di vita e di valori salvifici ecclesiali. Se condotta in termini educativi, più che contrapporsi all'ecclesialità esplicita, permette di costruirla. Essa è il luogo dove il dono salvifico di Dio e la Chiesa incontrano il giovane, dove la salvezza, da dono per tutti e in ogni tempo, si fa salvezza «per me» oggi, «mio» incontro con Dio e il suo Regno, adesione e accettazione della Chiesa come sacramento di salvezza.

1.5. LA DINAMICA DI GRUPPO E IL CICLO VITALE

In genere quando si parla di gruppo si descrivono diversi fenomeni: le riunioni, la comunicazione, la struttura, i rapporti con la leadership, l'ideologia, la pressione di conformità, la conduzione, i sottogruppi... Questi fatti e caratteristiche sono presenti in modo più o meno accentuato in tutti i gruppi.

Tuttavia i diversi dinamismi che regolano la vita di un gruppo non sono tutti presenti in modo evidente ogni volta che ci si riunisce, né i fenomeni che ricorrono sono sempre identici da un anno all'altro. Una riunione dopo il primo mese di vita del gruppo è diversa da una riunione dopo quattro o cinque anni che i partecipanti si ritrovano. Allo stesso modo la relazione che l'animatore ha con i singoli si evolve da un mese di vita a cinque anni dopo.

Se quindi è importante conoscere le singole dinamiche del gruppo (la comunicazione, le caratteristiche di una conduzione democratica o autoritaria, la coesione...) è altrettanto importante collocarle in una prospettiva che valuta quanto avviene anche nel suo divenire e nel suo crescere.

Le due prospettive corrispondono a due orientamenti diversi: «diacronico» e «sincronico».

In un orientamento «sincronico» si considera il gruppo attraverso un'ottica statica e si riflette sui fenomeni del gruppo. In quello «diacronico» si considera il gruppo nel suo divenire e nel suo sviluppo e si studia il modificarsi dei vari fenomeni lungo il tempo. Possiamo paragonare il primo modo al parlare dell'uomo, considerandone gli aspetti che lo riguardano (personalità, motivazioni, atteggiamenti, capacità comunicativa, linguaggio...). Possiamo paragonare il secondo allo studiare l'uomo dalla sua nascita alla sua maturità nel modificarsi progressivo del pensiero, delle emozioni, delle attese, dei problemi...

Indubbiamente senza una conoscenza di ciò che succede quando ci si riunisce o si comunica o si entra in tensione, non si può fare animazione. Ma ciò è ancora inadeguato. La prospettiva sincronica impedisce di «prevedere», toglie la possibilità di programmare consequenzialmente nel tempo, non fa capire come i problemi possano cambiare o come diverse variabili possano interagire diversamente nel tempo con pesi e misure diverse.

Se quindi è necessaria la prima prospettiva sincronica non lo è meno quella diacronica.

In questa trattazione non affronteremo la prima prospettiva, sulla quale esistono molte buone pubblicazioni.¹

Ci chiediamo invece: quali fasi vive un gruppo? Quali sono le caratteristiche salienti di ciascun momento? Come deve affrontare un animatore i momenti di crisi di «passaggio» in cui un gruppo viene a trovarsi? Quale ipotesi orientativa della vita di un gruppo un animatore può prospettarsi? Quali sono le dinamiche dominanti in ciascuna fase evolutiva?

1.6. LA PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA

Per tradurre in termini operativi la prospettiva diacronica con cui affrontare l'animazione del gruppo, è importante arricchire quanto detto facendo ricorso a una specifica branca del sapere educativo: la programmazione educativa.

¹ Per es.: R. MUCCHIELLI, *La dinamica di gruppo*; M. POLLO, *L'animazione culturale dei giovani*, ed. Elle Di Ci.

Non possiamo qui esaminare esaurientemente che cosa si intende per «programmazione educativa». L'argomento è oggetto di un'altra pubblicazione di questa collana per cui non è il caso che qui ci dilunghiamo più del necessario.

Diciamo soltanto che essa riguarda la capacità dell'animatore di organizzare e correlare risorse per raggiungere determinati obiettivi educativi a partire da una precisa situazione iniziale.

A tale scopo è necessario all'animatore saper descrivere con sufficiente accuratezza il suo contesto operativo, definire nel modo più preciso possibile gli obiettivi da prefiggersi. Su questi, infatti, devono condensarsi iniziative, interventi, convergenze di risorse, metodologie e valutazione dei risultati.

Spieghiamo in modo sintetico di che cosa si tratta.

■ *Gli obiettivi.* «Obiettivo finale» di una attività educativa è lo scopo o la finalità generale che si intende raggiungere e verso la quale si orientano le singole decisioni e azioni lungo il cammino che porta al suo conseguimento.

L'esigenza di obiettivi finali nella attività educativa nasce da due istanze: il bisogno di razionalità e di intenzionalità nell'operare educativo e il bisogno di avere dei criteri selettivi circa le possibili decisioni o attività in un intervento educativo.

L'esigenza di razionalità e di selettività, se ha il vantaggio di essere «efficiente» ed «efficace», ha però il limite di restringere spesso il campo delle possibilità educative. Ciò avviene soprattutto nel momento in cui gli obiettivi finali vengono «operazionalizzati», cioè si cerca di descrivere attraverso comportamenti l'obiettivo finale, e quando diversi obiettivi vengono «sequenzializzati», cioè messi in un ordine di successione algoritmica idonea a conseguire l'obiettivo finale.

La «rigidità» del primo momento di programmazione va quindi sempre temperata con una «traduzione» di più largo respiro. Un animatore deve essere in grado di formulare obiettivi, ma anche di non essere «troppo» ancorato ad essi. Rischierebbe di non valutare nel cammino l'eventuale modificarsi delle situazioni e di non adeguare gli obiettivi intermedi e le attività alle informazioni che via via vengono acquisite.

Ci limitiamo a definire l'obiettivo finale per un'attività educativa di un gruppo giovanile ecclesiale. Altri saranno formulati nelle varie fasi di sviluppo. Lo si potrebbe esprimere così: «Portare un giovane al suo inserimento maturo e responsabile nella comunità sociale ed ecclesiale». Oppure: «Abilitare gli atteggiamenti di un giovane in vista di una presenza cristiana cosciente e responsabile nella comunità civile ed ecclesiale».2

Per un approfondimento degli obiettivi culturali e di fede rimandiamo, oltre che al già citato volume di M. Pollo, a quello di R. TONELLI, *Pastorale giovanile e animazione*, della stessa collana Elle Di Ci.

■ *Le risorse.* Per una corretta programmazione non basta definire l'obiettivo, è anche necessario descrivere le risorse di cui si deve disporre. Le risorse sono gli strumenti e le possibilità che un animatore possiede per conseguire un obiettivo prefissato. Enunciarle tutte o farne anche solo un elenco è difficile. Tuttavia, perché l'animatore possa richiamarle e averle presenti, ne facciamo un breve cenno.

□ *L'animatore.* L'animatore non è la risorsa essenziale e principale di un gruppo, tuttavia alla sua funzione va dato certo un posto di forte rilievo. Chi sia, quale ruolo occupi nelle relazioni di un gruppo, quali siano le sue competenze specifiche, quale debba essere la sua maturità umana e spirituale, non è nostro compito qui esaminarlo. A questo scopo sarà certamente opportuno che il lettore interessato approfondisca l'argomento con gli altri testi di questa «collana».

Qui diciamo soltanto, documentandolo nei capitoli che seguiranno, che all'animatore si richiede anche una competenza di «flessibilità di ruolo e di comportamento» secondo le fasi che il gruppo va passando. Si richiede la dote di riformulare continuamente e in continuità con il passato il suo background culturale e umano generale, per saper affrontare i diversi problemi che il gruppo incontra.

Ciò implica che apprenda a utilizzare la propria competenza comunicativa interpersonale variando su diversi «registri». Il suo equilibrio emotivo-razionale non va in crisi ad ogni momento in cui si richiede il reperimento di una nuova modalità comunicativa. Egli sa riformulare le proprie motivazioni profonde all'agire secondo il perdersi della plausibilità di alcune di esse. Giorno per giorno matura la capacità empatica per comprendere e accettare situazioni forse diverse da quelle che desidererebbe o pensava di incontrare. L'esperienza gli insegna ad avere un animo «semplice», aperto alla novità e creatività e originalità del momento, ma anche a pensare in modo «strategico» le attività per far crescere il gruppo. Vive immerso nel gruppo, ma senza lasciarsi totalmente assorbire fino a confondersi come uno del gruppo.

□ *Il gruppo.* È la seconda risorsa a disposizione per l'animazione. Una cosa è la risorsa che può offrire un gruppo di preadolescenti, ben diverse sono le risorse di un gruppo di giovani ventenni, di giovani operai o giovani universitari, di persone omogenee o disomogenee per età e cultura. Pure molto diverse sono le risorse di un gruppo ai suoi inizi, nel momento della coesione o al termine del suo cammino.

L'animatore non dimentica che il gruppo e la sua concreta esperienza sono la risorsa principale a cui far ricorso e il principale sostegno nell'attività educativa e di crescita. Sono espressioni di questa risorsa: le riunioni,

i ritiri, la comunicazione nel gruppo, i campi scuola estivi, feste o recital, conferenze, letture, strumenti di comunicazione, iniziative di impegno che possono nascere per necessità particolari, incontri di preghiera...

Nel gruppo sono una particolare risorsa i carismi e le capacità di particolari persone: il tipo dalla battuta pronta e umoristica, coloro che sanno suonare una chitarra, chi sa disegnare o fare il giornalista, chi ha particolari competenze culturali in certi argomenti, chi ha doti di razionalità e riflessività o particolari doti espressive e comunicative, chi è molto emotivo e chi è più freddo, chi ha doti pratiche...

Sono elementi a cui l'animatore deve far riferimento per l'utilizzazione educativa e per la crescita del gruppo.

□ *Materiali.* Possono essere risorse anche elementi materiali di un luogo, strumenti come bacheca, giornalino, un fondo cassa, una televisione o un videoregistratore, strumenti audiovisivi, un sussidio che di volta in volta possa stimolare la crescita e la riflessione del gruppo (su questo si veda in modo particolare *l'Appendice*)...

□ *Le tecniche di animazione.* Ricerche psicologiche ed esperienze pratiche hanno raccolto in questi ultimi anni molte tecniche per stimolare il gruppo in particolari occasioni. Nei vari capitoli faremo cenno ad alcune che possono essere utili a seconda dei momenti e gli scopi che si vogliono raggiungere.

Qualche animatore ricerca queste tecniche e le utilizza come la soluzione di tutti i problemi o come il modo di animare un gruppo. Altri le disprezza o le ignora come strumenti assolutamente inutili e marginali. I due estremi vanno evitati. È importante che l'animatore conosca le tecniche, le modalità in cui vanno eseguite, gli effetti che possono provocare, gli obiettivi per cui possono servire. È soprattutto importante però che non le usi in modo meccanicistico, ma in modo intelligente a seconda delle circostanze, del momento che sta vivendo il gruppo e delle persone che lo compongono.

1.7. IL CICLO EVOLUTIVO DEL GRUPPO

Con quello che abbiamo ora detto pensiamo di aver a sufficienza determinato l'ambito, il contesto dentro il quale cercare le linee di soluzione del problema: «Come orientarci in una programmazione educativa per un gruppo giovanile ecclesiale?».

Con le riflessioni che seguono tentiamo una proposta operativa che potremmo chiamare «prospettiva del ciclo evolutivo del gruppo». Descriveremo la vita di un gruppo nel suo crescere: dalla nascita alla fase della maturità fino alla sua «morte».

È vero che voler dividere la vita è come ucciderla. Parlare della vita di un gruppo senza tutti quegli elementi particolari che ogni gruppo esprime è un po' come fare dell'antropologia nella quale nessun individuo si ritrova. Determinare nel gruppo momenti di sviluppo significa correre il rischio di porre confini, separazioni a una realtà vitale in crescita continua e non sempre lineare. Pur tuttavia siamo costretti, almeno nell'analisi, a seguire questa strada, evitando di assumere le diverse fasi della vita del gruppo come qualcosa di perfettamente databile e rigidamente successivo.

Quello poi che indicheremo come «fenomenologia» delle singole fasi non è da assumere come limitato a quella fase. Nella realtà, ciascuna fase comincia già nel momento precedente e continua in quello successivo. La vita di un gruppo può vivere, come nello sviluppo dell'individuo, momenti di latenza in cui certe fasi sembrano superate e, successivamente, momenti di ritorno all'indietro: ogni gruppo ha tempi e modalità diverse di crescita.

Ancora. Le fasi che proporremo non sono né la testimonianza della vita in un gruppo particolare, né un trattato teorico sul ciclo evolutivo del gruppo. Esse vanno intese come una traccia «ideale-concreta» o tendenziale per un gruppo. In questo senso possono risultare utili agli animatori.

1.7.1. Variabili e limiti della riflessione proposta

Un gruppo reale è costituito da persone molto reali: ragazzi/e, studenti/operai, più o meno giovani, di città o di periferia, con animatore o animatrice, con un leader più o meno autoritario...

Variabili che possono indubbiamente influire sulle modalità e sui tempi di nascita, crescita e sviluppo di un gruppo.

Tuttavia non le prenderemo in considerazione, perché ci porterebbero a una fenomenologia troppo complessa.

Parleremo semplicemente del gruppo come di quella realtà che si costituisce in un determinato momento e che, pur essendo formata da individui che le danno una certa caratteristica e coloritura, non coincide con la somma degli individui e delle loro caratteristiche.

Nell'indicare le varie fasi non intendiamo precisare né la durata che possono avere, né specificare tutti i cambiamenti e gli sviluppi che in un gruppo si possono dare.

Allo stesso modo, il passaggio tra le fasi è segnato da un cambiamento dell'equilibrio raggiunto fino a quel momento, e si manifesta come «crisi» tra forze contrastanti alla ricerca di un nuovo equilibrio. Può succedere che la crisi sia talmente forte e dirompente da causare la morte dello stesso gruppo, senza passare alle fasi successive.

Anche per questo le fasi sono da assumere come una traccia ideale di sviluppo di quel gruppo che riesce a superare tutte le crisi.

1.7.2. Le fasi

Riconduciamo a cinque le fasi della vita di un gruppo.

■ La prima fase: *dalla dispersione all'aggregazione fisica*. È il momento della costituzione del gruppo. È il suo atto di nascita.

■ Seconda fase: *dall'aggregazione fisica all'appartenenza*. Dopo il momento iniziale felice, si scoprono le prime difficoltà da cui scaturisce la decisione di accettare o meno di voler vivere con gli altri.

■ La terza fase: *dall'appartenenza alla coesione, al progetto e alle prime realizzazioni*. Superato il primo momento difficile, se il gruppo sopravvive, la decisione dei giovani di rimanere nel gruppo li porta a scelte conseguenti che potenziano la funzionalità e la identità del gruppo.

■ La quarta fase: *dalla realizzazione del progetto alla crisi e prime distanze dal gruppo*. Questa fase è caratterizzata da un primo confronto con la realtà esterna. Superata la difficoltà di trovare uno spazio sociale e una identità, il gruppo vive per un periodo più o meno lungo, con una certa coerenza e impegno, la propria attività e progetto. È però proprio questa sua maturità a mettere in crisi il gruppo e a fargli cercare un nuovo modo di essere.

■ La quinta fase: *dalla crisi del gruppo allo sbocco*. Siamo alla fine del gruppo. A provocarla è la maturità personale, professionale e sociale raggiunta dai membri. L'accresciuta autonomia e maturità delle persone mette in discussione il proprio modo di essere e di partecipare al gruppo. L'antica appartenenza sopravvive solo a condizione che si trasformi, per permettere alle nuove esigenze di essere soddisfatte.

Da queste grandi linee descrittive della vita di un gruppo passiamo ora ad una analisi più dettagliata delle singole fasi.

CHECK UP/1

1. Prova a fare un breve riassunto di quanto hai letto, rispondendo per iscritto a queste domande:

Elenca gli argomenti che sono stati affrontati

.....
.....
.....
.....

A quali interrogativi si intendeva rispondere con queste riflessioni? Trova una- domanda o un interrogativo per ogni argomento segnato sopra.

2. Prova a dire con tue parole il senso che è stato dato a queste parole:

Gruppo

.....
.....
.....

Gruppo aperto e chiuso

.....
.....
.....

Gruppo giovanile

.....
.....
.....

Gruppo educativo

.....
.....
.....

Gruppo ecclesiale

.....
.....
.....

2a. Se siete in molti, mettetevi in coppia o in gruppetti di due o tre e confrontate le risposte che avete dato. Arricchite con quello detto dagli altri le vostre risposte. Poi rileggete i paragrafi relativi ai vari argomenti e valutate se avevate ben compreso quanto era stato detto.

3. Mettetevi in gruppetti (o da soli) e provate a trovare le relazioni caratteristiche che differenziano: un gruppo di giovani che abitualmente frequentano un bar, un gruppo che si ritrova per fare una partita a calcio in un torneo e un gruppo giovanile educativo. Trovate le differenze su queste categorie: tipo di relazione interpersonale, tipo di relazione tra leader e gruppo, intensità dei rapporti e qualità dei rapporti, rapporto con i valori, ecclesialità.

LE RELAZIONI INTERPERSONALI NEL GRUPPO

	Gruppo «bara	Gruppo sportivo	Gruppo educativo ecclesiale
<i>Relazioni tra i membri</i>

<i>Relazioni leader-membri</i>

<i>Qualità delle relazioni</i>

<i>Rapporto con valori</i>

<i>Ecclesialità</i>

4. Quali sono gli argomenti principali che affronta lo studio di una «dinamica di gruppo»? Qual è la sua prospettiva di riflessione?

E

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5a. Che cosa vuol dire programmare un'attività educativa? Scegli tra queste risposte:

- Dire al gruppo qual è l'obiettivo su cui il gruppo deve impegnarsi.
- Conoscere bene i singoli membri del gruppo, stimolare l'impegno del gruppo.
- Discutere con il gruppo che cosa vogliono realizzare.
- Pianificare le attività dell'anno.
- Suscitare l'interesse per qualche valore che sta particolarmente a cuore all'animatore.
- Se, secondo te, nessuna delle risposte riportate è corretta, scrivi nelle righe che seguono quella che ritieni giusta.

.....

.....

.....

.....

.....

5b. Controlla la tua risposta con quella degli altri, se sei in gruppo, poi rileggi quella data nei paragrafi corrispondenti del testo. In gruppo o con qualche altro critica perché non ti sono andate bene e hai rifiutate le risposte date sopra.

6. Quali competenze si richiedono a un animatore per programmare in senso educativo lo sviluppo di un gruppo giovanile ecclesiale?

.....
.....
.....
.....

7. Quali sono le principali «risorse» a cui deve ricorrere un animatore per «animare educativamente» il suo gruppo?

.....
.....
.....
.....

8. Prova a esprimere che cosa pensavi prima di avere letto questo capitolo sugli argomenti da esso trattati. Che cosa di nuovo hai scoperto?

E

.....
.....
.....

E

.....
.....
.....

9. Di quanto hai appreso, prova a esprimere ciò in cui non sei d'accordo, o che pensi richieda da parte tua una ulteriore riflessione e approfondimento. Se sei in gruppo, discutine con gli altri dopo aver espresso per scritto il tuo parere o le tue domande.

.....
.....
.....
.....

10. In quali fasi di sviluppo abbiamo suddiviso il ciclo vitale di un gruppo?

E

E

E

E

2

*Prima fase
il gruppo giovanile
dalla dispersione
all'aggregazione fisica*

PROBLEMA/2

1. Supponi di dover dare inizio a un gruppo giovanile educativo ecclesiale. Naturalmente ciò sarà oggetto dei tuoi pensieri per lungo tempo: ne sarò capace? Per quali motivi lo faccio? Quanto tempo mi prenderà? Che rischi corro? Dove li condurrò? Non è però di questi problemi che vogliamo parlare qui.

Immaginiamo che a tutti questi interrogativi abbia già risposto positivamente e che tu abbia deciso di dar vita o di impegnarti in un gruppo giovanile.

Quali sono secondo te gli argomenti su cui un animatore all'inizio della sua attività dovrebbe riflettere? (Elenca solo gli argomenti):

.....
.....
.....
.....
.....

2. Supponi di dare inizio a un gruppo. Pensi che sia più facile appoggiarsi a una associazione o movimento, oppure è preferibile affidarsi alle proprie capacità e bisogni dei membri che faranno gruppo con te? In base alle tue riflessioni indica anche i motivi:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. A quali bisogni fondamentali profondi di un giovane risponde il desiderio di stare insieme con un gruppo di amici o con altri della propria età?

.....
.....
.....

4. Quali obiettivi dovrebbe inizialmente prefiggersi un animatore per il suo gruppo? Elencane almeno quattro:

1.
2.
3.
4.

5. Come dovrebbe comportarsi inizialmente un animatore con il suo gruppo?

.....
.....
.....
.....

Come per la vita fisica e l'amicizia, anche il gruppo ha un momento iniziale di concepimento, di vita embrionale.

Non è facile dire il momento «esatto» in cui esso è concepito. Proprio per questo, non si può dire che un gruppo nasce quando l'animatore ha deciso di costituirlo o prepara un volantino per annunciarlo, né quando alcune persone cominciano a frequentarsi.

La nascita di un gruppo si inserisce sul bisogno del soggetto di vivere in un mondo più vasto di quello familiare.

2.1. FENOMENOLOGIA DELLA FASE

I punti di partenza sono all'insegna di una grande diversificazione. Il giovane può voler andare in gruppo perché in esso c'è già un amico o un'amica. C'è chi ci va perché papà e mamma hanno insistito, oppure perché è l'unica condizione per uscire di casa. Si entra nel gruppo parrocchiale perché è l'unico gruppo efficiente nella zona, o perché in questo modo si ha la possibilità di frequentare la propria ragazza o il proprio ragazzo.

Quando all'inizio si chiede a un gruppo qual è la motivazione che ha spinto ciascuno a trovarsi lì, si scoprirà che ognuno ha il «suo» motivo o i «suoi» motivi.

La diversità dei motivi aggreganti da parte dei membri del gruppo si accompagna all'intenzione dell'animatore: egli forma un gruppo proponendo un interesse, aggregando quelli di una certa età o classe scolastica. Questo non cancella le motivazioni di ognuno, che rimangono le più importanti, ma egli verifica se tali motivazioni sono compatibili con la sua proposta, e aggiunge una motivazione in più a quelle già esistenti.

Tale dispersione di partenza illustra bene la situazione di «solitudine» in cui ciascuno vive prima di aderire a un gruppo, e anche la mancanza di unità motivazionale con cui vi si accede.

2.1.1. Accesso a gruppo non-istituzionalizzato o istituzionalizzato

Sebbene sia unico il motivo di fondo che spinge all'aggregazione, molteplici sono le possibilità che i giovani hanno di trovarsi un gruppo.

Consideriamo anzitutto due possibilità come generiche forme aggregative iniziali: inizio spontaneo e libero in un gruppo non-istituzionalizzato; adesione a un gruppo con riferimento a una associazione o movimento istituzionalizzato.

■ *Gruppo non-istituzionalizzato.* Collochiamo dentro questa categoria il gruppo in cui all'inizio non è chiaro lo scopo del ritrovarsi, né c'è una tradizione o memoria che lo caratterizzino. È il gruppo che nasce quasi e forse per caso: un'amicizia che si allarga ad altri due o tre, o nuclei vari di amicizia che trovano qualche elemento di collegamento; la simpatia per l'insegnante di religione o il viceparroco; un'opera occasionale di carità...

In questi casi il gruppo si forma semplicemente e naturalmente senza una intenzione precisa, senza uno scopo definito o una coloritura particolare.

Potremmo definire non-istituzionalizzato anche il gruppo che nasce per iniziativa di qualcuno (animatore o sacerdote), e che intende radunare persone di una certa età o di una certa classe scolastica...

In questi casi il gruppo non si aggrega per uno scopo, non ha contenuti, metodologie o passaggi prefissati.

■ *Gruppo il cui inizio ha riferimento a una istituzione.* Con «inizio istituzionalizzato» ci riferiamo a un gruppo che si forma dietro la proposta di un animatore o di una associazione riconosciuta per una certa attività e con certi scopi definiti. Così possiamo definire il gruppo che si forma attorno all'associazione scoutistica o a quella dell'AC, a quella sportiva dello CSI o delle PGS o dell'oratorio.

Il gruppo istituzionalizzato differisce dal precedente non perché richiede un'adesione intenzionale motivata e orientata, ma perché l'adesione trova già una progettualità, un'organizzazione, un'attività dai contorni definiti, anche se nel gruppo mancano ancora le relazioni tra i membri e l'animatore (per lo più già stabilito e imposto).

Molto simile a questo caso è l'aggregazione a un gruppo già iniziato da qualche anno e quindi con una sua storia, una sua memoria, una sua leadership già solidificata e riconosciuta, norme e regole di comportamento già codificate. Di questo parleremo più diffusamente in seguito. Per ora basta averlo accennato.

2.1.2. Caratteristiche della fase d'inizio

La diversa fenomenologia ci permette di ritrovare delle caratteristiche che contraddistinguono l'inizio di ogni gruppo, e si riferiscono in particolare al vissuto individuale dei membri e alle relazioni tra i membri del gruppo.

Ne indichiamo due: la prima come uno stato di incertezza e ansietà, la seconda come lo stabilirsi di rapporti formali ed esteriori.

■ *Uno stato di incertezza e di ansietà.* All'inizio di un gruppo, l'adesione personale non è mai un fatto consapevole e ben razionalizzato. Chi aderisce a un gruppo sa o intuisce di affrontare un'incognita. Non conosce perfettamente le intenzioni dell'animatore, non conosce i membri del gruppo. O se ne conosce qualcuno, magari vicino di casa o compagno di scuola, non ne ha una conoscenza tale da permettere un rapporto aperto. In ogni caso il rapporto aperto non si estende a tutti i membri del gruppo.

Questa situazione è più evidente in un gruppo istituzionalizzato, dove ci si incontra per un'attività scelta all'insaputa di altri che pure vi hanno aderito.

Per tutti questi motivi, quando si entra in un gruppo si prova un senso di incertezza e di ansia. Si ha paura a prendere la parola, perché si teme di dire cose scontate; e si ha paura a fare una proposta, perché non si sa se sarà accettata. In una riunione ci si mette facilmente vicino a uno che già si conosce, e a lui, di volta in volta, si chiedono chiarimenti o si fanno commenti sottovoce.

In questa situazione, le regole più comuni di comportamento sembrano essere «osservare», «cercare di capire», «cercare di conoscere», «non scoprirsi più di quello che gli altri consentono o fanno».

• *Rapporti formali ed esteriori.* Proprio per le paure e incertezze appena descritte, e per la mancanza di conoscenza reciproca, all'inizio nel gruppo si vivono rapporti per lo più formali, esteriori, funzionali, non coinvolgenti. È tipico il cercare di «far bella figura», ovvero di dare un'immagine di sé non corrispondente al «sé vero». Si evita o ci si rifiuta di «scoprirsi» davanti al gruppo rivelando le proprie incertezze e problemi, le proprie esperienze e vissuti personali.

Il termine «formale» applicato ai rapporti instaurati non connota qualcosa di negativo o di falso, ma semplicemente una paura a esporsi oltre certi rischi non calcolati.

La percezione di questo livello superficiale di rapporti emerge quando qualcuno (animatore o membri del gruppo) invita a manifestarsi più in profondità. Può succedere allora che diversi si rifiutino o altri si dichiarino soddisfatti del livello già raggiunto. Se qualcuno accetta di manifestarsi, ciò può significare o che egli ha già instaurato una conoscenza e un rapporto profondo col gruppo (cosa non molto probabile), o (cosa più probabile) che egli non ha un forte senso del «sé».

2.2. LA VARIABILE PREVALENTE: IL BISOGNO DEGLI ALTRI

Circa questa fenomenologia degli inizi, pur consapevoli che si possono dare svariate interpretazioni, individueremo nella categoria «bisogno degli altri» quella che in particolare descrive e interpreta meglio la situazione.

2.2.1. Bisogno di appartenenza

Partiamo da un'analogia.

La vita del gruppo è simile al ciclo evolutivo di una famiglia. I membri del gruppo possono essere paragonati ai figli, tutti con gli stessi diritti e doveri, ma ognuno con una sua entità specifica che lo porterà ad avere suoi bisogni, sue modalità di rapporto e un ruolo originale. Analogamente ai figli di una famiglia, i «figli del gruppo» dovranno passare, per tappe successive, da una relazione caratterizzata all'inizio da una totale dipendenza a quella finale di distacco e autonomia (dove dipendenza indica un rapporto con un superiore, e autonomia indica interdipendenza fatta di uguaglianza e reciprocità).

Come un bambino nei suoi primi anni di vita stabilisce una relazione di dipendenza con la madre, dalla quale riceverà soddisfazione dei suoi bisogni, così i «figli del gruppo» nella prima fase si pongono in situazione soprattutto di attesa nei confronti di coloro che sentono come «genitori» del gruppo.

Scegliere di far parte di un gruppo vuol dire trovarsi a fare i conti con se stessi e con gli altri.

■ *Nella prima fase, il fare i conti con gli altri* è caratterizzato dalla dipendenza nei confronti dell'animatore, e si presenta sotto forma di passività o di attesa di direttive. Le relazioni all'interno del gruppo saranno di natura verticale, cioè tra ciascun singolo membro e il leader, mentre minori saranno gli scambi in senso orizzontale, cioè tra i membri.

I componenti del gruppo, non conoscendosi, svilupperanno tra loro una comunicazione «diligente», evitando l'espressione delle proprie emozioni, la dialettica del riconoscimento e i pericoli insiti nella ricerca di uno spazio personale, privilegiando un rapporto di dipendenza con il proprio «capo».

Nel gruppo si danno anche rapporti tra i membri, non come «gruppo», ma come «sottogruppi» di amici o di amiche; non come processo relazionale di gruppo, ma come fatto estrinseco. Difatti questi legami (forti) perlopiù vivono a dispetto di e al di fuori del gruppo.

La relazione di tipo verticale (che privilegia il rapporto diretto con l'animatore) è dovuta all'impressione del soggetto che il sentirsi compreso, riconosciuto, protetto sia soddisfacibile solo e principalmente dall'animatore.

In seguito tale impressione si modificherà: la soddisfazione degli stessi bisogni sarà demandata al gruppo e sarà frutto della nascita di relazioni tra i componenti.

Fare i conti con gli altri significherà anche lentamente avere la possibilità di confrontarsi con individui «diversi» da se stessi, cioè diversi dai propri modi di pensare, di affrontare i problemi, di sentire determinate esperienze. Gli altri offriranno anche la possibilità di «essere diversi» da come si è sempre stati. Così, cominciare ad appartenere a un gruppo vuol dire anche iniziare un cammino che può portare molto lontano da quello che si è inizialmente.

■ *Fare i conti con se stessi* in questa fase vuol dire prendere in considerazione i propri bisogni di appartenenza e le proprie aspettative.

Il gruppo è per tutti, ma soprattutto per il giovane, un fattore determinante della personalità. Egli, attraverso il gruppo, apprende il ruolo che ogni membro assume all'interno della collettività.

L'appartenenza al gruppo dà fondamentalmente, dal punto di vista psicologico, quattro cose all'individuo: un senso di sicurezza e la possibilità di scaricare le sue responsabilità, di alleviare i sensi di colpa e di liberarsi dalla paura e timidezza. «Appartenere» significa riconoscere di «far parte di», e quindi implica la possibilità di trovare persone che fanno scelte simili alle mie. Tale «somialianza» permette di sentirsi convalidati: si sperimenta che le proprie idee non sono sbagliate e che sono condivise da altri. Tutto ciò diventa ancor più importante per il giovane che trova nel gruppo il primo luogo d'incontro fuori della famiglia.

La scelta del gruppo non è però neutra o indifferente. Il giovane può scegliere questo momento di emancipazione come contrasto con l'«ideologia» della famiglia, e allora è facile che si scelga un gruppo con valori diversi da quelli del suo nucleo familiare. Viceversa, se questo contrasto non esiste, l'adolescente si sceglierà un gruppo con gli stessi valori del suo nucleo familiare, per una specie di «iperadattamento», di difficoltà a contrastare il nucleo di origine.

2.2.2. Bisogni affettivi e culturali

Accanto al bisogno di appartenenza si possono individuare bisogni affettivi e culturali (unirsi per gioire insieme), e bisogni di cooperazione (unirsi per realizzare qualcosa).

Nel paragrafo precedente abbiamo descritto il bisogno di stare con gli altri; ma la compagnia degli altri non è fine a se stessa. Stando con gli altri ci si può divertire, si può scherzare, si può passare il tempo in modo più

piacevole. Con gli altri si può anche realizzare qualcosa che da soli non si riuscirebbe a fare, se non a fatica e malamente.

Così il gruppo viene incontro anche a questo bisogno profondo di festa e di creatività.

2.2.3. Bisogni religiosi

Come il gruppo media il passaggio tra l'ambiente familiare e la società, così il gruppo ecclesiale si pone come mediazione tra la chiesa-domestica e la chiesa-popolo-di-Dio.

Fede, amore, speranza non possono diventare atteggiamenti senza farne esercizio ed esperienza. Certo, si può fare tutto questo anche individualmente; ma senza una espressione comunitaria tali atteggiamenti risulterebbero privi di una dimensione importante.

La presenza del gruppo offre la possibilità di vivere la fede «con gli altri», di amare «gli altri» concretamente, di progettare «con gli altri».

La vita in gruppo garantisce anche la possibilità di una espressione della fede adeguata all'età, alle caratteristiche giovanili e quindi a una espressività vissuta dai giovani in prima persona come protagonisti. Basta vedere la partecipazione dei giovani a iniziative adatte a loro: la Messa di gruppo, un incontro di preghiera, una celebrazione comunitaria della riconciliazione, la pasqua dei giovani...

La fede vissuta con i propri coetanei, fatta di entusiasmi e difficoltà, di libertà e novità, di affettività e partecipazione, offre la possibilità di una ricerca, di un confronto, di una verifica con gli altri; mentre, per ora, l'espressione della fede del cristiano adulto lascia il giovane indifferente, o non sembra sufficiente a muoverlo all'azione.

2.2.4. Bisogno di conferma delle qualità personali

Accanto ai bisogni vi sono le *aspettative* dei soggetti, e nella prima fase della vita di gruppo esse hanno altrettanta importanza.

Con il termine «aspettative» si intende l'attesa (condizionata da bisogni, desideri o da timori) che una persona ha quando entra in contatto con gli altri, e ancora più con un gruppo.

Una delle aspettative più frequenti è che il gruppo riesca in quelle cose o in quelle aree dove il singolo si sente incapace o limitato. Ma c'è anche l'aspettativa della conferma delle qualità personali (bellezza, bravura, intelligenza...), o anche di alcuni difetti (difetti del corpo e dell'espressione, incapacità a svolgere alcuni compiti...).

Le aspettative di conferma sono anche complessive, di giudizio su sé.

Può capitare infatti che il giovane si aspetti che nel gruppo lo definiscano come «il ribelle», «il brutto», «il furbo»; oppure, per una ragazza, «di carattere dolce», «originale nel vestirsi», «sempre disposta a collaborare»... In ogni caso le aspettative spingono il giovane a «lavorare» all'interno del gruppo per soddisfare le proprie aspettative.

Va ricordato che in questa ricerca di conferma alcune volte il giovane agisce consciamente, ma spesso inconsciamente.

Tutto ciò non deve essere dimenticato da un animatore. Egli dovrà cercare di scoprire quali sono le conferme che ciascuno ricerca e desidera dal gruppo, e fare in modo che, soprattutto in questo primo momento, ciascun membro del gruppo sia soddisfatto. Ma dovrà anche, in certi casi, saper riconoscere la causa del disagio che qualcuno può manifestare senza riuscire a definirla.

2.2.5. Bisogno di difesa

È naturale per ogni individuo sentire o provare pulsioni istintive (aggressività, sessualità, affetto). È anche naturale che tali pulsioni nella persona normale siano controllate o canalizzate con l'aiuto dei meccanismi di difesa.

Attraverso atteggiamenti di difesa, negazione o attribuzione ad altri, la persona può difendersi dalle pulsioni che nel profondo non riesce ad accettare o non vuole riconoscere.

A volte il gruppo può aiutare questo processo di allontanamento da sé delle cose che non vengono accettate. In questo modo esso viene caricato di responsabilità che sono invece dei soggetti. Il gruppo serve così per canalizzare impulsi o scaricare sensi di colpa che il singolo membro da solo non sarebbe in grado di sopportare.

2.3. IN SINTESI

Passando da un'analisi descrittiva del vissuto individuale all'osservazione sintetica della situazione del gruppo a partire dalle relazioni che in esso si instaurano, si potrebbe affermare quanto segue.

■ *All'interno del gruppo.* I membri non vivono rapporti profondi, ma deboli, precari, fragili. Le collaborazioni, le amicizie o il loro contrario non indicano ancora qualcosa di duraturo o definitivo. Esse possono ancora cambiare, non sono affidabili.

Ciascuno vive nei confronti del gruppo più un'attesa di soddisfazione dei bisogni di accettazione e di approvazione che una disponibilità a donare qualcosa.

Il gruppo come tale non ha un'identità specifica particolare: ognuno tende a rimanere fondamentalmente polarizzato sul proprio «io», ed è ancora indifferente alla ricerca di un qualcosa che esprima invece il «noi».

Data l'incertezza con cui si vivono i rapporti, i conflitti di carattere o ideologici per lo più non emergono; vengono evitati o si sta attenti a porli con tutto il loro peso. C'è paura che possano compromettere l'appartenenza appena iniziata, che sembra invece carica di promesse.

I rapporti con l'animatore, dato l'atteggiamento prevalente di ricezione da parte dei membri del gruppo nei suoi confronti, si esprimono in genere come attesa e accettazione. I membri del gruppo non sono critici: si aspettano che lui proponga, faccia, abbia iniziative, diriga.

■ *Il gruppo verso l'esterno.* Nelle premesse abbiamo definito il gruppo come un sistema «chiuso» in se stesso, ma anche aperto verso un sistema più ampio. Potremmo chiederci: come vive tale rapporto il gruppo in questa fase?

Non sembra che ora il gruppo sia preoccupato della sua collocazione in un sistema più ampio, come la società, la città, il quartiere, o la cultura. Se questo avviene, è più per interesse di singoli che come gruppo.

L'apertura verso l'esterno si avrà nelle fasi successive, quando il gruppo avrà elaborato un senso comune orientativo di vita, ed esprimerà un «progetto» attraverso il quale si confronterà con il mondo circostante.

2.4. INTERVENTO EDUCATIVO

Raccoglieremo alcune riflessioni educative per gli animatori in quattro punti: *problemi* che questa fase pone, *obiettivi* educativi che devono essere raggiunti, *indicazioni* «strategiche» per l'animatore, suggerimenti di alcune *tecniche e strumenti* utili in questo momento.

Cominciamo dai problemi.

2.4.1. I problemi

Il primo problema riguarda la modalità con cui si dà inizio al gruppo. Abbiamo accennato a due modalità distinte: è chiaro che esse non offrono le stesse opportunità aggregative.

Vediamo di ciascuna vantaggi, ambiguità e problemi.

■ *Inizio di un gruppo non-istituzionalizzato.* In un gruppo non-istituzionalizzato i giovani hanno maggiore possibilità di essere protagonisti e responsabili: per loro fare gruppo si inserisce sulla naturalità e spontaneità

delle relazioni interpersonali al punto da coinciderci. L'amicizia fa sì che essi formino già un gruppo anche se non se ne accorgono. Il gruppo nasce da un riconoscimento e da una accettazione reciproca che gratifica i singoli. Essendo il gruppo vissuto soprattutto a livello di simpatia, esso è costituito da «affinità elettive», tali che solo gli amici ne fanno parte e la comunicazione interpersonale è relativamente facile.

Tuttavia questa caratteristica positiva introduce aspetti negativi e di ambiguità. Primo fra tutti il suo carattere esclusivo e selettivo. Esclusività e selettività sono caratteri di ogni gruppo, ma nel nostro caso sono accentuati dai limiti emotivi e di gratificazione dei soggetti. Manca la tensione a uscire da sé per incontrare l'altro diverso da sé, e la convergenza su qualcosa che superi la relazione affettiva spontanea. Tensioni o conflitti sono temuti o evitati per paura che possano compromettere l'amicizia, con la perdita conseguente della gratificazione.

Tale situazione può mettere in difficoltà l'animatore per due motivi. Il primo deriva dal suo intento di superare i limiti dell'amicizia e di muoversi verso una convergenza di fini e valori oggettivi: la sua ansia educativa può allora scontrarsi con il desiderio del gruppo. La seconda difficoltà può derivare dalla necessità di limitare la esclusività e selettività dei rapporti per aprirsi agli altri. Se i rapporti amicali diventano il canale principale della comunicazione nel gruppo, si taglia fuori chi non è inserito in quei canali.

■ *Inizio di un gruppo istituzionalizzato.* I problemi evidenziati sembrano essere meglio risolti da un gruppo che fa riferimento a una associazione, a un movimento istituzionalizzato o a una proposta indicata da un animatore.

Tuttavia non mancano anche qui ambiguità e difficoltà.

Se l'apparato istituzionale fornisce scopi, indica un quadro di valori, propone obiettivi, strategie e metodologie, il gruppo si forma su elementi oggettivi che sembrano rendere più facile l'opera educativa.

Esso infatti nasce da una sorta di «contratto» che facilita l'intervento dell'animatore, perché l'adesione suppone l'accettazione delle finalità e dei metodi dell'istituzione.

Ma questo vantaggio è relativo, perché solleva altri problemi.

Anzitutto non è detto che la scelta del gruppo sia da tutti fatta sulla base di ciò che propone l'istituzione, né che la proposta sia colta con la stessa profondità. Gli scopi possono essere intesi, soprattutto al momento d'inizio, in modo diverso. Così in un gruppo sportivo le proposte formative o religiose possono sembrare un «tradimento» del contratto che al momento dell'adesione sembrava solo tecnico.

In secondo luogo l'accettazione degli scopi e del progetto di gruppo non è ancora accettazione reciproca tra i membri. I compagni di gruppo sono più trovati che scelti. Con tutte le difficoltà che ne derivano.

In terzo luogo può darsi che la scelta del gruppo non sia stata pensata nei termini totalizzanti come sembra invece poi richiedere. Nel contratto l'aderente non intende rinunciare a una pluralità di appartenenze e agli amici antecedenti al nuovo gruppo.

In fondo un gruppo «puramente» tecnico (sportivo, teatrale, musicale) difficilmente è anche educativo. O meglio, un gruppo con un debole tasso di appartenenza e di coesione non può avere molte possibilità educative. Ci si chiede allora: è sufficiente aver fiducia nelle metodologie fornite dall'apparato istituzionale? Si devono porre fin dall'inizio limiti contrattuali per cui *chi* non accetta la «proposta» deve essere invitato a recedere dal gruppo?

2.4.2. Obiettivi per il gruppo

Nell'indicare gli obiettivi non distingueremo più le due diverse situazioni, perché molti problemi sono comuni. Ambedue infatti sono caratterizzate da incertezza e ambiguità, dovendo risolvere problemi di relazione interpersonale, e dovendo individuare lo scopo per cui si costituiscono come gruppo e i relativi modi di appartenenza. Ambedue pongono seri problemi educativi all'animatore.

Ci sembra che i seguenti potrebbero essere gli obiettivi che un animatore deve perseguire.

■ *Trasformare le relazioni di gruppo da un semplice trovarsi insieme a una conoscenza reciproca più profonda.* L'inizio del gruppo è caratterizzato da relazioni «difensive» nei confronti degli altri, dovute a scarsa conoscenza reciproca, che si esprimono soprattutto in forme di cortesia, silenzio, «non esposizione», e in forme di comunicazione fredde e stereotipate.

Occorre far in modo che tali relazioni lentamente e spontaneamente si aprano e si trasformino, nella scoperta che l'altro è diverso da sé, ma anche da quello che ognuno pensava che fosse.

■ *Ampliare la rete di comunicazione.* Se si facesse il sociogramma del gruppo in questa fase, si scoprirebbe che la rete di comunicazione è facilmente canalizzata verso l'animatore, o ristretta (e intensa) fra alcuni membri (risalente a rapporti amicali precedenti), e quasi assente con altri. Questa situazione non favorisce certo il consolidarsi della coesione di gruppo. Al contrario, frantuma il gruppo in isole senza connessione e può portare alla cristallizzazione di una struttura gerarchica.

Obiettivo importante sarà quindi lavorare affinché aumentino le strutture e i canali di comunicazione fra i membri del gruppo.

■ *Scoprire le motivazioni, i bisogni e le attese di ciascuno.* Al gruppo si accede per motivi e attese molto diverse. L'adesione e l'appartenenza ini-

ziali sono giocate sulla soddisfazione e gratificazione che l'essere insieme riesce a dare.

È importante allora che l'animatore e i singoli membri conoscano le attese e i bisogni di tutti, e che si faccia il possibile per venire incontro ad essi.

Ciò comporterà forse il proporre attività tra le più disparate, come: far festa, pregare, fare qualche opera di carità, un ritiro, un colloquio personale animatore/giovane...

■ *Evitare una partenza del gruppo troppo selettiva.* Può servire richiamare un vecchio proverbio: «Chi ben comincia è a metà dell'opera». Non qualsiasi inizio di vita del gruppo è buono o può avere le stesse opportunità di sviluppo nelle fasi successive. Ad esempio: i gruppi formati sul criterio della classe scolastica o di un'età particolare o di una certa area culturale non sembrano avere futuro oltre qualche anno, e vanno incontro a un impoverimento educativo. Le impostazioni che dicotomizzano la realtà giovanile in studenti/operai, cultura teorica/cultura pratica, quelli nati nel 1967/quelli del 1968, quelli che credono/quelli che non credono o sono indifferenti..., oltre a non essere accettate dai giovani, comportano un impoverimento che non mancherà di farsi sentire qualche anno dopo.

Se è importante individuare i problemi di ciascuna partenza, è altrettanto importante evitare situazioni che possono portare alla morte prematura del gruppo.

■ *Far provare la «novità» dell'essere gruppo.* Questo obiettivo vale in particolare per i gruppi che nascono da un'esperienza precedente (i gruppi del dopocresima, i gruppi dei novizi scouts, i gruppi sportivi che evolvono verso gruppi sociali-caritativi...), ma è valido anche per gli altri gruppi.

Un obiettivo da perseguire è far «provare» e «sentire» ai membri del gruppo che la strada che si sta intraprendendo è una cosa diversa, è una «novità».

2.4.3. Indicazioni per gli animatori

Alcune indicazioni utili per gli animatori del gruppo.

■ *Ottenere la collaborazione e la corresponsabilità della comunità nella quale il gruppo è inserito.* Quando inizia un gruppo, la comunità locale degli adulti può assumere due posizioni diverse.

Una è di totale disinteresse o indifferenza, l'altra è di «sfruttamento». Dal gruppo cioè si richiedono prestazioni varie e che venga incontro ai problemi ed esigenze della comunità e della parrocchia.

Ottenere la collaborazione e la corresponsabilità della comunità significa, per l'animatore, chiedere e ottenere fiducia, avere spazio e simpatia, avere dai genitori dei membri la disponibilità del tempo per fare vita di gruppo.

■ *Far sì che i giovani sentano di essere accettati attraverso un'amicizia gratuita.* Anche se sembra un fatto scontato, non deve essere dimenticato dall'animatore. Soprattutto in questa fase egli deve dedicare molto tempo ai membri del gruppo per conoscerli e farsi conoscere, parlare insieme e singolarmente, giocare e scherzare con loro...

■ *Distinguere tra le attese del nuovo gruppo, quelle dell'animatore e quelle del suo gruppo di riferimento (gruppo animatori o comunità locale).* Non sempre, anzi quasi mai, tali attese coincidono.

L'animatore allora si chiede: «Quali attese devono essere soddisfatte per prime? Come comporre le diverse esigenze?».

È probabile che se si verificasse un conflitto, prevarrebbero le attese del nuovo gruppo; ciò tuttavia non deve significare la rinuncia a obiettivi che esprimano una crescita o lasciarsi prendere dall'ansia e dalla fretta di anticipare i tempi di maturazione del gruppo.

2.4.4. Gli strumenti

Per conseguire gli obiettivi indicati, suggeriamo alcuni strumenti. Alcuni sono esercizi e tecniche, altri invece sono iniziative che fanno parte della vita stessa di gruppo.

■ *Il luogo di incontro non sia sempre l'ambiente parrocchiale e oratoriano.* È bene che l'inizio di un gruppo non segni nettamente uno stacco dalla vita ordinaria e dal Modo abituale di ritrovarsi delle persone. La strada, la pizzeria, una gita, la casa di qualcuno dei membri, un prato... possono essere luoghi di incontro e di raduno. La diversità dei luoghi aiuta a concentrare l'attenzione del gruppo su se stesso, e a non far pensare immediatamente che si è un «gruppo del viceparroco» o un «gruppo della parrocchia».

■ *Favorire i contatti tra i membri del gruppo e con l'animatore.* Il gioco, la festa, un teatro o un cinema, una serata, un recital, il canto, un'uscita, possono essere momenti di conoscenza reciproca molto efficaci. Il trascorrere del tempo libero insieme non è tempo perso. Non va dimenticato che la varietà delle occasioni dà possibilità di incontri diversi e complementari.

■ *Una scelta opportuna di argomenti di discussione.* Un fatto della vita, un'esperienza triste o gioiosa possono essere argomenti su cui confrontarsi per scoprire le proprie sensibilità, le proprie opinioni e quindi conoscersi. L'animatore dovrà stare attento a far esprimere ognuno, evitando che le persone parlino impersonalmente attraverso i «si dice», «sembra che», «tutti affermano che»...

2.4.5. Alcune tecniche

Suggeriamo alcune tecniche che possono risultare utili.

■ *Il biglietto curioso.* Si distribuisce a tutti un biglietto. Su di esso ognuno scrive tre o quattro domande che vorrebbe rivolgere a qualche membro del gruppo. Poi si ritirano i biglietti, che vengono ridistribuiti casualmente. Successivamente ognuno risponderà alle domande che ha ricevuto.

■ *Intervista con lo sconosciuto.* I membri del gruppo scelgono la persona che pensano di conoscere di meno, e le fanno un'intervista.

Ci si divide quindi in coppie e si danno sei o sette minuti per intervistarsi a vicenda. Dopo, l'intervistatore farà sapere al gruppo quanto è venuto a conoscenza.

■ *La foto per il mio identikit.* Da una serie di fotografie (si vedano ad esempio alcune pubblicazioni Elle Di Ci) vengono scelte le fotografie che possono offrire più facilmente una possibilità di identificazione (simboliche, di lettura introspettiva). Tra queste, ognuno sceglie una o al massimo due foto per descrivere se stesso; e con queste si presenta al gruppo. La stessa cosa si può fare con una serie di diapositive opportunamente scelte.

■ *La finestra di Johari.* La tecnica si basa sull'intersezione di quattro variabili: quello che gli altri sanno di me, quello che gli altri non sanno di me, quello che io so di me, quello che io non so di me.

LA FINESTRA DI JOHARI

	Quello che io conosco di me	Quello che io non conosco di me
Quello che gli altri conoscono di me	1. Area conosciuta <i>nome-abitazione-famiglia posto di lavoro struttura fisica idea manifesta progetto di vita</i>	2. Area sconosciuta <i>atteggiamenti comportamenti modi di gesticolare modi di agire e parlare</i>
Quello che gli altri non conoscono di me	3. Area nascosta <i>segreti intimi carattere profondo motivazioni nascoste aspettative problemi privati e personali</i>	4. Area occulta <i>aspetti a livello inconscio meccanismi inconsci di difesa atti non coscienti</i>

Tutti, prima di iniziare un processo di comunicazione e di apertura reciproca, abbiamo un predominio delle aree 2, 3, 4. L'apertura agli altri ci porta ad aumentare l'area 1. Una profondità maggiore di conoscenza reciproca porta a un accrescersi dell'area 1.

In gruppo si chiede a ciascuno di enunciare due aspetti del proprio «io conosciuto» e due aspetti del proprio «io intimo». Gli altri diranno di ciascuno due aspetti dell'«io sconosciuto». L'animatore curerà che tutto avvenga in modo serio, anche se non in tono patetico e drammatico. Successivamente si rifletterà sulle sensazioni provate nel manifestare gli aspetti personali più nascosti al gruppo, oppure sul perché non si è stati disposti a manifestarsi agli altri. Si potranno chiedere spiegazioni circa la differente percezione che si ha di se stessi («quello che io credevo di essere», e «quello che gli altri mi attribuiscono»).

■ **Il percorso cieco.** Si formano delle coppie possibilmente tra persone che non si conoscono ancora bene. A turno una delle persone viene bendata agli occhi in modo da non vedere niente. Quindi si prendono per mano. Quella che vede, deve condurre l'altra attraverso un percorso tortuoso e ad ostacoli, senza parole o strumenti che non siano le mani. Per eliminare la falsità della «gentilezza» si può impostare il gioco sulla competitività. Al termine si chiederà cosa si è provato nel condurre o nell'essere stati condotti.

■ **Foto di gruppo.** Si immagina di fare una foto-ricordo. Liberamente si sceglie una o due persone con cui si vorrebbe farla. Se si fa di notte, si possono spegnere le luci mentre le persone si dispongono davanti al gruppo come vorrebbero essere «ricordate». A un certo punto si accendono per alcuni istanti le luci per simulare il flash. Poi tutto ritorna come prima. Quando tutti sono passati, si descrive come ognuno vorrebbe essere conosciuto e «ricordato» dal gruppo.

■ **Il riconoscimento.** A occhi chiusi ci si muove per la stanza. A un ordine ci si blocca, e a un ordine successivo ci si muove. Ci si ferma con il primo che si incontra, e solo con l'uso delle mani e in silenzio si cercherà di riconoscerlo dai lineamenti del suo volto. Si dirà il nome, e l'interessato risponderà «sì» o «no». Quindi si passerà, sempre tenendo gli occhi chiusi, a un altro.

L'animatore ricordi che queste tecniche devono essere usate con attenzione, avendo cura di creare un ambiente di serietà e di rispetto reciproco tra le persone. Non permetta mai che qualcuno derida o disprezzi un altro, e faccia in modo che ciascuno sia accettato con la sua originalità.¹

¹ Per altre tecniche cf B. GROM, *Metodi per l'insegnamento della religione, la pastorale giovanile e la formazione degli adulti*, Elle Di Ci 1982, e il libro di questa collana: MARTIN JELFS, *Tecniche di animazione*, ivi 1986, soprattutto al cap. «Esercizi e tecniche per apprendere a lavorare insieme» (pp. 30-44) e al cap. «La comunicazione affettiva nel gruppo» (pp. 75-102).

CHECK UP/2

1. Certamente hai vissuto l'inizio di un gruppo o come partecipante o come animatore. Che cosa è stato diverso da quello che hai trovato qui descritto nelle pagine precedenti? (Segna con una crocetta gli elementi che lo hanno caratterizzato):

- Tutto è dipeso dall'iniziativa dell'animatore.
- C'è stata la proposta pubblica da parte dell'animatore.
- Il gruppo c'era già, ma senza un animatore vero e proprio.
- Il gruppo giovanile è stato un naturale «sbocco» dal gruppo di catechesi dei cresimandi o dal gruppo degli adolescenti.
- Il gruppo giovanile è stato il passaggio naturale da un gruppo precedente secondo il cammino della associazione.
- Il gruppo ha avuto origine per un particolare fatto storico successo nella nostra parrocchia o quartiere.

D

2. Prova ora a descrivere quali erano i tipi di relazione che circolavano nel gruppo:

Rapporto animatore-membri. La relazione va vista nei due sensi: da parte dell'animatore verso i partecipanti del gruppo e da parte del gruppo verso l'animatore. Indichiamo la prima con **A** (= animatore), la seconda con **G** (= gruppo):

Sicurezza	A G	Indecisione	A G	Cortesia	A G
Fiducia	A G	Paura	A G	Intensità	A G
Entusiasmo	A G	Dipendenza	A G	Tensione	A G
Sfiducia	A G	Con obiettivi precisi	A G	Senza obiettivi predeterminati	A G
.....	A G	.....	A G	.....	A G

3. Per quali bisogni o motivi un giovane cerca la partecipazione a un gruppo, oppure la evita:

a.

.....

.....

.....

b.

.....

.....

.....

4. Nell'affrontare un gruppo ai suoi inizi, quali nodi o problemi deve saper risolvere un animatore? Sulle risposte che sono suggerite dai un valore da 10 (= molto importante) a 0 (per nulla importante in questa prima fase):

- Farsi accettare dal gruppo.
- Dare un obiettivo al gruppo.
- Stimolare l'intensificarsi delle relazioni tra i membri del gruppo.
- Dare una organizzazione e una distribuzione degli impegni nel gruppo.
- Essere attento nell'accettare le persone nel gruppo.
- Dire chiaramente che cosa vuole dal gruppo.
- Stimolare il gruppo a esprimersi.
- Saper usare opportune tecniche di animazione di gruppo.
- Fare incontri di preghiera, ritiri spirituali.
- Aprire discussioni sul nostro essere gruppo.
- Parlare con i genitori dei giovani.
- Dare entusiasmo.

E

.....

5. Se sei da solo, prova a motivare le tue scelte. Se sei in gruppo, discuti con altri le varie valutazioni e accordati nel trovare un ordine di importan-

za alle cose indicate nel numero precedente. Riscrivile qui sotto per ordine di importanza:

10.

9.

8.

7.

6.

5.

4.

3.

2.

6. Rileggi il paragrafo su: «intervento educativo». Concordi con quanto è stato detto? Se sì, perché? Se no, perché?

.....

.....

.....

.....

.....

7. Supponi di voler essere animatore di un gruppo e di doverti inserire in un gruppo di giovani o di dargli inizio. Che cosa faresti? Descrivi queste tre situazioni:

Gruppo *sportivo*:

.....

.....

.....

Gruppo *di amici che si ritrovano al bar*:

.....

.....

.....

Gruppo *spontaneo*:

.....
.....

Gruppo *banda di una periferia di città*:

.....
.....

8. Se sei in gruppo con altri animatori, raccogliete le indicazioni che ognuno ha dato e valutatele.

9. Ecco elencati alcuni obiettivi che si dovrebbero raggiungere in questa prima fase della vita di un gruppo. Che cosa o quali iniziative dovrebbero essere prese per conseguire questi obiettivi?

Stabilire rapporti di reciproca fiducia e amicizia tra i membri del gruppo:

.....
.....

Far accettare il proprio ruolo di animatore nel gruppo (siccome le attività possono variare da gruppo a gruppo, precisa prima a quale gruppo ti riferisci):

.....
.....

Scoprire le motivazioni per cui uno partecipa al gruppo:

.....
.....

10. Prendi un manuale di dinamica di gruppo e impara a fare una mappa delle relazioni in un gruppo.'

Si veda, ad esempio, M. JELFS, *Tecniche di animazione*, cit., pp. 67-69.

3

Seconda fase il gruppo giovanile dall'aggregazione fisica all'appartenenza

PROBLEMA/3

1. In questo capitolo si parlerà delle «norme» che regolano la vita di un gruppo. Sai a che cosa si riferiscono le «norme» in un gruppo? Prova a esprimerlo, con parole tue, in due o tre righe:

.....
.....
.....

2. Se, come animatore, dopo qualche tempo vedi il formarsi di sottogruppi di amici nel gruppo, istintivamente ti dispiace? Cerchi di contrastarli? Cerchi di inserirti in essi in modo almeno velatamente antagonista?

.....
.....
.....

3. Se si formano delle Coppiette di «innamorati», come reagisci? Ne parli ai genitori? Le proibisci? Imponi un comportamento particolare per quanto riguarda la loro presenza nel gruppo? Faresti di questo un argomento di discussione di gruppo?

.....
.....
.....

4. In questo capitolo si parla di «appartenenza». Come la definiresti? Come la distingui da aggregazione e da coesione?

Aggregazione

.....
.....

□ *Appartenenza*

□ *Coesione*

L'aggregarsi ad amici o il trovarsi insieme è per i giovani un momento gratificante. Stare coi coetanei, divertirsi, fare qualcosa insieme esprimendo se stessi lontano dal giudizio degli adulti o dal «dovere», ha il gusto della libertà, della novità e della emancipazione.

L'adolescente, in genere, vive questo momento come un fatto fortemente emotivo e soddisfacente. Il gruppo lo sottrae al controllo familiare e alla solitudine introducendolo in un ambiente vario, libero, dinamico nel quale la sua personalità è riconosciuta. L'altro non è un superiore a cui deve rendere conto, chiedere permessi, verso cui sentire sensi di colpa. L'altro sono compagni, amici, suoi pari, diversi da quelli conosciuti da tanti anni e dai quali si è ormai etichettati.

È il momento in cui la famiglia non è più l'unico mondo: coi genitori non si interloquisce con la stessa facilità e libertà dei propri amici coetanei, e in più l'ambiente familiare è diventato troppo angusto per il proprio desiderio di vivere. Quello che sta «fuori» è invece più affascinante, più vario, più interessante.

Chiunque ha vissuto o vive con gruppi di adolescenti ha certamente l'esperienza del momento emotivamente esaltante delle prime uscite, delle prime riunioni quando essi discutono e parlano dei «loro» problemi, oppure del lungo tempo che il gruppo vuole per conoscersi reciprocamente; e conosce anche la soddisfazione dei giovani quando all'interno del gruppo si è dimostrata maggior apertura e si è trovata una comprensione reciproca. Quelli che lavorano con gli adolescenti sanno che non è difficile trovare grande generosità per preparare una festa, una serata di canzoni, una raccolta carta per la Quaresima.

3.1. FENOMENOLOGIA DELLA FASE

Ma tutti sanno anche che questo momento felice è prima o poi destinato ad andare in crisi.

3.1.1. L'amicizia si fa difficile

L'amicizia, la simpatia non sono qualcosa di diretto e immediato. Esse si scoprono, si alimentano e si realizzano attraverso mediazioni (comunicazioni verbali e non verbali, contenuti e informazioni), si approfondiscono nel tempo attraverso una molteplicità di connessioni e interpretazioni. Questo bisogno di mediazioni, se da una parte svela e contribuisce ad accrescere i legami interpersonali, dall'altra rivela incompatibili incongruenze, differenze di valutazione che non sempre risultano accettabili a tutti nello stesso modo e non sempre prevedono gli stessi sviluppi e conseguenze.

Così uno scherzo a uno può piacere, ma a un altro può risultare non gradito e pesante. Con uno si sente di poter essere più amici che non con un altro... Se con il passare del tempo l'amicizia sembra approfondirsi rispetto agli inizi, presto o tardi si può scoprire che esistono differenze che rendono difficile un'amicizia veramente profonda con tutti. Così il primo impulso del: «Come è bello stare insieme!» va in crisi.

L'accettazione dell'altro non è così spontanea e facile; si sente che per continuare a stare con gli altri occorre un motivo e una razionalizzazione più conscia, un qualcosa di più che il solo piacere di stare insieme. Se non si trova qualcos'altro da aggiungere all'amicizia, si può assistere a un lento e progressivo raffreddarsi dei rapporti, e quindi a un affievolirsi della forza di coesione che prima sosteneva il gruppo. Non che l'amicizia non serva più o non abbia valore; si dimostra però insufficiente.

3.1.2. Il gruppo si fa esigente

C'è anche un secondo motivo che può determinare la crisi di coesione raggiunta nella prima fase. Sono le esigenze che la vita di gruppo lentamente comincia a imporre ai singoli.

Riunioni, impegni, accettazione degli altri; oppure incomprensioni, momenti di solitudine, bisogno di un incoraggiamento e di compagnia di cui nessuno si accorge, disimpegno di qualcuno e sovraccarico di altri, costanza nelle presenze, rinunce a qualcosa di maggior gradimento... cominciano a farsi sentire e a esigere un modo di pensare e di agire meno egocentrico. Comincia a manifestarsi l'esigenza di collaborare anche con chi è meno simpatico, di distribuire tra tutti gli impegni e di saperli condurre a termine responsabilmente...

Su questi problemi si inseriscono però anche i primi interrogativi e decisioni nei riguardi del gruppo stesso.

3.1.3. Domande e decisioni nei riguardi del gruppo

I fatti appena descritti si pongono, per i membri, non solo come esperienze, ma anche come interrogativi e decisioni da prendere. Perché stare

con persone non tutte simpatiche? Quale priorità deve avere il gruppo rispetto ad altri impegni e doveri? Se il gruppo comporta il dover perdere gli amici di prima, ridurre gli spazi di libertà di decisione e di tempo libero, perché allora starci? Perché accettare nuove norme di comportamento e valori diversi da quelli che si sono sempre avuti?

Questi problemi esigono non solo una risposta, ma impongono un nuovo riadattamento di se stessi. Infatti non si tratta soltanto di trovare una motivazione del proprio restare nel gruppo, ma si deve anche scegliere tra sé e il gruppo, tra chiusura dentro di sé e apertura verso gli altri, tra simpatia spontanea e coscienza razionale, tra desiderio e rinuncia, tra onnipotenza individuale e riconoscimento dei propri limiti ai fini della collaborazione.

Non è un momento facile, e ci si muove tra questi estremi con difficoltà, anche perché non tutti provano le stesse cose con la stessa intensità o contemporaneamente.

3.1.4. Il gruppo si frantuma

A causa di quanto succede in questo momento, il gruppo sembra frantumarsi come accade in una corsa ciclistica. C'è un plotoncino in testa che «tira», altri che inseguono, altri che rimangono distaccati in una filigrana lunghissima.

Il passaggio da un gruppo molto informale a uno più definito non è una decisione che trovi tutti facilmente disposti e in grado di compierla. C'è chi continua a inseguire la soddisfazione dei propri interessi e non sente il bisogno di andare avanti; c'è chi sente il gruppo come un ottimo paravento per altre cose o se ne serve come area di parcheggio; e c'è chi lo vive come qualcosa che sta diventando sempre più totalizzante. In altre parole, si formano dei sottogruppi che genericamente danno l'immagine di qualcosa che dal centro verso l'esterno esprime diverse sfumature: dall'impegno alla passività.

Alla frantumazione del gruppo possono anche concorrere *fattori affettivi*. In molte situazioni sono le amicizie che interferiscono sull'appartenenza. È facile che tali rapporti di amicizia siano anche gruppi di potere, dal momento che la proposta di uno ha facilmente l'appoggio degli amici. Esse però possono anche costituire una barriera inconsapevole nei confronti di altri, la cui partecipazione al gruppo in questo momento passa solo attraverso la gratificazione soggettiva.

Lo stesso effetto può essere provocato, anche se con minor peso, dalle coppie. Ciò è vissuto con una certa tensione se sono avvertite come una sottrazione alla coesione, alla funzionalità, oppure se appare che utilizzino il gruppo solo in maniera strumentale.

3.1.5. Una situazione di crisi determinata dalla leadership

Dove nasce un gruppo, si forma una leadership o c'è un animatore. All'inizio questo può non costituire un problema, ma dopo qualche tempo emergono difficoltà.

Alcuni fatti fanno scoprire i limiti dell'animatore. Oppure emergono conflitti fra domande del gruppo e quadro di riferimento valoriale dell'animatore. Oppure può accadere che gli spazi di libertà e di espressione concessi non siano così ampi come si pensava. Oppure la presenza dell'animatore viene percepita come troppo debole o inesistente.

Anche nei confronti dell'animatore e della sua presenza il gruppo viene a frantumarsi con la necessità di reperire un nuovo modo di comportamento.

3.1.6. Il superamento delle difficoltà

La situazione di disagio descritta non dice totalmente il vissuto e l'esperienza di questa fase.

Il gruppo sembra affrontare e risolvere le sue difficoltà anzitutto e inizialmente risolvendo le relazioni interpersonali. Lo stare insieme della prima fase favorisce la conoscenza reciproca e con essa un adeguamento del proprio comportamento più consentaneo con ognuno; ma permette anche di «gustare» la presenza dell'altro.

Perché ciò avvenga, ognuno deve cominciare a dare qualcosa e a rinunciare a qualcosa l'altro, deve rispettare l'unicità e originalità dell'altro mentre chiede che sia fatto altrettanto con se stesso.

Se tutto ciò non avviene in modo violento e autoritario, ma lentamente e spontaneamente, il gruppo prende anche coscienza della propria realtà «grup-pale».

Dalle difficoltà si cercano le cause, da queste i rimedi. Se qualcuno è stato emarginato, si cercherà il modo di renderlo più partecipe e interessato; se non c'è una buona rete di informazione, si troverà il modo di farle arrivare a tutti; se c'è chi tende ad appropriarsi del potere di controllo del gruppo, si farà in modo che sia più democratico e partecipativo; se le differenze culturali e temperamentali costituiscono una difficoltà, si troverà il modo perché vengano accettate come differenze che arricchiscono il gruppo... e così sarà per le amicizie esclusive e autonome rispetto al gruppo.

Tutta questa autoregolazione di norme di comportamento muove il gruppo verso una maggior definizione di sé, e quindi verso una sua strutturazione e organizzazione.

In sintesi si potrebbe dire che la crisi degli inizi è causata dalle ambiguità in cui si muove il gruppo al momento della sua formazione. I membri non

pensano che si chieda loro di rinunciare a qualcosa o di dare qualcosa, al contrario pensano di andare a prendere.

Tutto ciò non favorisce certo la vita e la funzionalità del gruppo, anzi è spesso causa di tensioni. Così il gruppo, man mano che passa il tempo, si dà sempre nuove regole di comportamento, stabilisce ruoli, distribuisce compiti e responsabilità, decide modalità di comunicazione e informazione affinché tutti possano in qualche modo partecipare alla sua vita.

3.2. LA VARIABILE PREVALENTE: IL CONFRONTO

Una variabile che bene interpreta questa fase potrebbe essere indicata nel confronto: è questa una categoria che spiega in modo unitario una costante di fondo. In particolare essa descrive la nascita delle regole, l'affermarsi di una differenziazione interna dei ruoli e la paura di perdere la propria identità.

Riprendiamo queste affermazioni nei paragrafi successivi.

3.2.1. Dal confronto la nascita delle regole

Dopo qualche tempo che si vive insieme, nasce spontanea la necessità di avere delle regole di comportamento. Le regole sono necessarie proprio perché il gruppo ritrovi se stesso.

Le norme di comportamento che esso si dà sono fondamentalmente di due tipi: esplicite o implicite, e riguardano diverse aree di comportamento: regole organizzative, regole che differenziano i ruoli, regole di vita interna, regole di comportamento circa valori e contenuti...

■ *Le regole esplicite* sono norme palesi, chiare, per lo più discusse e sulle quali il gruppo ha trovato un consenso. Esse riguardano, ad esempio, ogni quanto trovarsi e a che ora, che cosa fare o non fare... Una loro trasgressione deve essere giustificata e motivata, e tutti ne devono essere al corrente. Ad esempio, quando una riunione è stata prefissata con l'accordo di tutti per un dato giorno, chi manca sente di dover avvisare della propria assenza; e quando se ne constata l'assenza, normalmente qualcuno chiede: «Viene? La sua assenza è voluta o è un semplice ritardo? Perché non è venuto?».

■ Vi sono poi anche delle *norme implicite*. Sono regole non discusse apertamente a motivo della loro ovvietà, oppure per la consuetudine che ormai godono. Si può, ad esempio, scrivere sul volantino che la riunione comincia alle ore 21, ma poi, siccome nelle riunioni precedenti si è sempre

aspettato fino alle 21,20, si può facilmente intendere che quell'orario significhi le 21,20 anche se è scritto «alle 21».

Il lettore scoprirà facilmente esemplificazioni. Facciamo qui notare che la maggioranza delle norme di comportamento sono «implicite», e che spesso della loro presenza ci si accorge solo al momento della trasgressione (quando cioè un comportamento tradisce un'aspettativa).

In questo caso il gruppo si incontrerà per valutare il da farsi ed esplicitare il contenuto delle norme stesse.

Va comunque ricordato come le norme (soprattutto quelle esplicite) devono passare attraverso il confronto che può essere pacifico (esempio: sapere quando ritrovarsi la volta successiva) o conflittuale (esempio: determinare chi deve tenere in ordine la stanza delle riunioni o dirigere il prossimo incontro).

■ **Norme organizzative.** Le norme che regolano la vita esteriore del gruppo sono le prime ad emergere e anche le più facili a trovarsi. Esse descrivono ogni quanto il gruppo si incontra, in quale ambiente, in quale modo. Si stabilisce come si prepara una riunione, chi la dirige. Si trova il modo di far circolare velocemente l'informazione. Si attribuiscono le responsabilità più costanti nella vita di un gruppo (chi adopera il ciclostile, chi batte l'ordine del giorno, chi fa il giornalino...).

■ **Norme che definiscono i ruoli.** Sono più complesse e richiedono maggior tempo per essere definite: esse riguardano il ruolo che ogni membro deve assumere.

Tra queste ci sono delle *norme generali* che riguardano il modo con cui ogni membro deve essere trattato. C'è chi accetta gli scherzi e chi non li desidera, chi accetta di essere interrotto quando parla e chi no, chi vuole essere riconosciuto nelle proprie competenze e chi ci passa facilmente sopra...

Accanto a queste ve ne sono altre molto importanti e particolareggiate che regolano il comportamento della e verso la *leadership*. Anzitutto quelle che definiscono «chi» è l'animatore o «chi» deve esercitare la funzione di leadership.

Quasi sempre i gruppi di cui parliamo hanno un animatore. Molto spesso è un leader che o per l'età o per altro motivo è stato imposto.

Egli è inizialmente *un leader formale*: è la persona da cui parte il gruppo ed è la persona a cui esso inizialmente delega l'iniziativa. Col passare del tempo però le cose possono mutare. Può infatti avvenire che il leader da formale si trasformi in *informale*, ma possono sorgere o emergere nel gruppo altri leader informali a cui il leader formale deve cedere parte della sua leadership. Così altri possono diventare leaders organizzativi, o affettivi, oppure leaders culturali, spirituali, ecc.

Attorno a questo fenomeno si formano delle regole: «Per quello che riguarda l'organizzazione si fa riferimento a...»; «Per tutto quello che riguarda la direzione spirituale si fa riferimento a...»; «Per tutto quello che fa riferimento alla distensione si fa riferimento a...».

Tutto ciò può avvenire in modo tranquillo e con il consenso del leader formale, che così ritrova una complementarità arricchente per il gruppo. Tuttavia questo può succedere o contro la volontà dell'animatore o a sua insaputa, provocando difficoltà e conflitti.

Se il processo avviene contro la volontà dell'animatore, è facile che egli perda la sua posizione di leader reale per mantenere solo quella formale, perdendo sempre più capacità di influsso. In tal caso la situazione può degenerare in confronti e conflitti così forti ed estesi che presto o tardi provocano o la rinuncia dell'animatore formale o l'allontanamento del gruppo dal suo animatore.

Nel caso invece in cui l'insorgere di nuovi leaders avvenga senza che l'animatore se ne accorga, egli può andare incontro a sorprese di cui non sa rendersi conto. O le sue iniziative sono anticipate, o le sue proposte evolvono in un modo inaspettato e indesiderato senza che egli ne sappia il perché. In tal-caso l'animatore si trova a dover agire all'insaputa di ciò che succede realmente nel gruppo.

Con il definirsi dei ruoli di leadership, si decidono anche altri ruoli: quello del *capro espiatorio* e quello *dell'emarginato*.

Con il primo si descrive la situazione di una persona su cui si scarica ciò che non funziona. Se non si è stati puntuali la colpa è di...; se la riunione non è arrivata ad una conclusione la colpa è di..., ecc.

Il ruolo *dell'emarginato* è invece quello di chi viene messo sempre più ai margini della vita e delle decisioni prese.

Gli emarginati sono soprattutto «i deboli», quelli che nel confronto non riescono a trovare la forza per farsi sentire o per individuare lo spazio in cui emergere. Essi devono costituire un problema e un'attenzione per l'animatore; se sono numerosi, possono diventare un sottogruppo di scontenti che presto o tardi abbandonerà definitivamente il gruppo.

■ **Norme che definiscono contenuti e valori del gruppo.** Con l'organizzazione e la sua dinamica interna, il gruppo definisce anche i contenuti e i valori che intende condividere. Il reperimento di questi contenuti in genere non è tanto organico o progettuale, quanto invece frammentario e occasionale. Ci ritorneremo a proposito dell'intervento educativo.

3.2.2. Dal confronto una definizione del rapporto con l'animatore

Con la definizione dei ruoli viene anche a stabilizzarsi tra i membri e l'animatore un tipo particolare di rapporto, che può essere indicato, nelle se-

guenti tre posizioni: di attiva collaborazione (*dipendenza*), di opposizione (*contro dipendenza*) e di passiva esecuzione (*passività*).

Nella prima modalità di rapporto (dipendenza) il membro riconosce la leadership e quindi la centralità e superiorità dell'animatore. Con lui il membro si dimostra attivamente responsabile nel proporre iniziative e nel valutarle criticamente, o nel collaborare per portarle a termine. Tra i due c'è un rapporto di *costruttiva complementarità*, un mutuo riconoscimento delle posizioni e dei ruoli e un mutuo intendimento sugli obiettivi da raggiungere.

Nella seconda modalità (contro dipendenza), si sviluppa invece un rapporto di distruttiva contrapposizione. Alle iniziative dell'animatore si contrappone sempre qualcosa di contrario o di diverso, e anche nel caso che l'animatore accetti una proposta del gruppo, questi poi trova un motivo per fare diversamente.

Nella terza modalità (la passività), il gruppo subisce le iniziative dell'animatore senza approfondirle, senza impegnarsi a una collaborazione per portarle a termine. Esso non chiede né dove va né il perché di qualcosa, semplicemente eseguisce quello che gli viene detto.

Questi tre modelli non vengono acquisiti in modo automatico, ma dal confronto che il gruppo viene sviluppando con l'animatore. Se egli è tendenzialmente autoritario, è facile che si produca o un atteggiamento contro dipendente o passivo; quanto più invece il suo stile è democratico e partecipativo, tanto più è facile che il gruppo si senta corresponsabile e attui un rapporto di dipendenza attiva e costruttiva.

3.2.3. Dal confronto la paura di perdere la propria identità

Tale sviluppo di dinamiche, se da una parte è necessario per ogni gruppo che voglia vivere e raggiungere i suoi scopi, dall'altra si manifesta come pressione sull'individuo perché assuma un certo tipo di comportamento diverso da altri.

È ciò che comunemente viene definito come *pressione di conformità*.

Accettare il gruppo significa accettare i limiti al proprio agire, accettare di modificarsi, di adeguare il proprio comportamento. Può significare esporsi alla critica, portare avanti una responsabilità anche quando non se ne avrebbe voglia. Significa mettere a confronto le proprie convinzioni e prospettive...

Ogni imposizione e codificazione del comportamento può provocare anche un conflitto interno alla persona.

La pressione di conformità può essere percepita come «costosa» per la persona. Di qui la paura di perdere la propria identità, di sentirsi più eterodiretto che autodiretto, di vivere più l'identità «collettiva» che la propria.

Tali percezioni possono far nascere un conflitto interno in difesa della propria identità contro le pressioni e la ricerca di spazi di autonomia individuale.

3.3. IN SINTESI

Riassumendo, potremmo ora considerare il gruppo nelle sue relazioni visute all'interno e all'esterno.

■ *All'interno*. In questa fase il gruppo sembra muoversi alla ricerca di una propria identità. Ciò avviene mediante uno spostamento dalla ricerca di una gratificazione personale e individuale verso la ricerca di una identità di gruppo. Tale spostamento di prospettiva non avviene in modo pacifico e tranquillo, ma attraverso un continuo confronto tra i membri e con l'animatore.

L'obiettivo viene raggiunto quando il gruppo riesce a darsi norme e regole che ne definiscono il comportamento: Questo risultato non deve essere identificato in un fatto semplicemente formale o nelle proposte che può fare l'animatore, ma in una lenta maturazione che si svolge attraverso il confronto e le varie esperienze.

■ *All'esterno*. In questa fase il gruppo è ancora chiuso in se stesso. Non si preoccupa eccessivamente di un suo inserimento efficace e significativo nell'ambiente circostante. Se lo fa, è più per *provare* o verificare qualcosa che non per porsi come interlocutore critico e costruttivo. Gli manca ancora la solidità che deriva dalla coesione e da un progetto organico.

È chiaro che non gli si deve togliere il confronto con l'esterno; ciò tuttavia deve essere visto più come un'esperienza che serve a fare gruppo che come una effettiva e organica azione verso l'esterno.

3.4. INTERVENTO EDUCATIVO

Suddivideremo le riflessioni circa l'intervento educativo sotto quattro aspetti: problemi, obiettivi per il gruppo, indicazioni per l'animatore, strumenti.

3.4.1. Problemi

In questa fase rileviamo due problemi che risultano significativi per il passaggio dall'aggregazione all'appartenenza: il rapporto gruppo-vita individuale e il rapporto gruppo-sottogruppi (di amici o di coppia).

■ *Rapporto gruppo - vita individuale*. Proprio per i motivi evidenziati, uno dei problemi che possono porsi per l'animatore e per qualche membro è l'equilibrio da trovare tra gruppo e vita individuale.

Non consideriamo qui il caso di coloro per cui la vita di gruppo è un fatto marginale: per costoro indubbiamente il problema di fondo è come far sì che esso diventi qualcosa di importante, e quindi educativo.

Poniamo invece l'attenzione su coloro che vengono «fagocitati», perdendo spazio per la propria vita privata. Può infatti capitare che le iniziative del gruppo vengano anteposte agli impegni di studio, della famiglia, della propria maturazione affettiva e dell'apertura ad altri interessi sociali e culturali.

Che fare? Quale equilibrio ricercare? Come deve agire l'animatore: sfruttare questo senso profondo di appartenenza o limitarlo e controllarlo? Per rispondere adeguatamente bisognerebbe descrivere la situazione con elementi molto più concreti. Per questo ci limitiamo a indicare dei riferimenti che un animatore deve tener presenti per valutare la situazione.

Innanzitutto è importante guardare più alla qualità che alla quantità delle relazioni del singolo con il gruppo. Se l'intensità del rapporto è limitata nel tempo, ciò può rilevare un particolare bisogno della persona, e potrebbe risultare maturante. Se tuttavia ciò dovesse prolungarsi oltre il dovuto, è opportuno un intervento chiarificatore dell'animatore. Inoltre l'animatore dovrà chiedersi se il gruppo non offra una partecipazione limitata solo ad alcune persone.

■ *La presenza di sottogruppi amicali e di coppie.* La presenza di sottogruppi o di coppie può presentare qualche problema all'animatore, soprattutto quello della «doppia appartenenza».

Ciò sarebbe accettabile se non condizionasse il cammino del gruppo come tale.

Di per sé i due legami non si elidono o contrappongono. Tuttavia in questa fase possono non armonizzarsi.

Che fare? Opporsi? Fare come se non esistessero? Accettarli? Porre dei limiti?

Ci sembra che una opposizione totale dell'animatore non avrebbe altro risultato che quello di allontanare dal gruppo le persone interessate. La miglior strada è forse quella di tener conto della situazione traendone opportunità educative.

3.4.2. - Obiettivi per il gruppo

Data la situazione appena delineata, questi potrebbero essere gli obiettivi da raggiungere per maturare l'appartenenza.

■ *Passare dalla conoscenza reciproca all'accettazione dell'altro.* Da una conoscenza estesa e approfondita degli altri, in questo momento occorre raggiungere una accettazione convinta e profonda dei ruoli che ciascuno svolge, e una adesione sentita per il gruppo.

Compito dell'animatore sarà allora soprattutto lasciare spazio sufficien-

te affinché tali ruoli si manifestino o siano scoperti e conosciuti. Come abbiamo detto, non si deve pensare che ciò avvenga sempre in modo pacifico e tranquillo. In questa ricerca potranno anche aversi tensioni e conflitti, per cui la sua opera di mediazione sarà importante.

Il suo intervento non dovrà solo rivolgersi ad appianare tensioni, ma anche a recuperare quelli che forse in questa lotta potranno rimanere emarginati.

■ *Ricuperare gli emarginati.* Lo sottolineiamo ancora per notare come l'emarginazione può derivare anche da certe modalità sperimentate di vita di gruppo. Se si imperniano soprattutto su discussioni o su dibattiti culturali, è evidente che rimarranno emarginati soprattutto gli operai, gli apprendisti. Se i ritiri saranno fatti sempre in un posto dove la spesa di soggiorno è elevata, è evidente che saranno emarginati i meno «danarosi». Se si svolge un'attività soprattutto sportiva e competitiva, è evidente che non si potranno ammettere persone poco «dotate».

■ *Favorire e suscitare il sorgere di una differenziazione complementare di leadership.* Si può essere partiti con un animatore che somma in sé tutte le funzioni: affettiva, ideologica, di controllo, di stimolo, di comunicazione, di organizzazione, ecc. Se l'animatore non vorrà che questo si trasformi in una conduzione autoritaria, dovrà lasciare che altre leadership emergano assumendo compiti che all'inizio erano attribuiti a lui.

Questo «passaggio di poteri» deve essere opera del gruppo stesso; e tocca all'animatore assecondarlo e aiutarlo a definirsi.

■ *Raggiungere una definizione sufficiente degli obiettivi, delle regole e norme di comportamento.* Questo è uno degli obiettivi principali, e il suo conseguimento è facilitato dal vissuto del gruppo stesso in questa fase. È difficile però raggiungere tale regolamentazione in modo vissuto e sentito. L'obiettivo non è raggiunto soltanto perché si è trovato un giorno e un'ora in cui radunarsi. L'obiettivo sarà raggiunto solo se si sentirà importante trovarsi insieme, si percepirà che è essenziale trovarsi per comunicare, si riterà fondamentale confrontarsi su una decisione da prendere o su un compito da eseguire. Solo dopo farà seguito la decisione di una data, un'ora e un luogo; non viceversa.

■ *Trovare alcuni elementi oggettivi di condivisione.* In questa fase si deve cominciare a sperimentare condivisione. Ci riferiamo in particolare ad aspetti valoriali e di senso di vita: non orientamenti generali, sistematici e progettuali, quanto invece elementi parziali significativi ed esperienziali.

Alla parzialità degli elementi però va unita la qualità. Facciamo un esempio. Si può fare un ritiro sul tema della fede, un altro sull'impegno, un altro sull'amore, ecc. Ognuno di questi rappresenta quello che abbiamo chiamato

«elementi parziali» o anche *universi di significato*. Per aspetto qualitativo intendiamo invece *il modo in cui* tali universi vengono approfonditi e assimilati.

La «qualità» che questi temi devono avere è anzitutto la *compatibilità degli universi*. Cioè: fede, spiritualità, impegno, amore... non devono essere descritti con elementi contraddittori, ma «compatibili» appunto. Tali cioè che la parzialità momentanea permetta nel futuro una composizione organica, strutturata e progettuale.

3.4.3. Indicazioni per l'animatore

■ *Costruirsi un sociogramma di gruppo*. Raccogliendo svariati elementi di cui è a conoscenza, l'animatore deve riuscire a individuare le diverse funzioni che ogni membro svolge. Deve capirne la posizione, scoprire dove ci può essere maggiore conflittualità o carenza di comunicazione, dove e su chi si concentrano maggiormente le relazioni, dove stanno gli isolati ed emarginati, ecc. Su questo modello egli cercherà di adeguare i propri interventi per migliorare la situazione.

■ *Far sì che ci sia tolleranza*. Può succedere che l'accettazione dell'altro non sia proprio rivolta a tutti, e che le qualità di qualcuno suscitino invidia o rifiuto, o che nell'approfondimento di qualche valore si trovino posizioni contrastanti.

Ciò non deve meravigliare l'animatore. Egli però non deve solo assistere indifferente, ma deve assumere il ruolo di garante della tolleranza e della mediazione. Tale ruolo sarà esercitato nel richiamo del rispetto reciproco, e facendo notare che diversità non deve significare impossibilità di convivenza.

■ *Favorire l'espressione del gruppo su qualsiasi argomento e il confronto di chiarimento*. A questo scopo è importante che un animatore sia capace di preparare e condurre delle riunioni, sappia fare delle sintesi, individuare gli orientamenti del gruppo, stare attento al peso che può avere sulle decisioni, rilanciare su certi punti un approfondimento, dare spazio di parola a chi non si esprime mai o ha paura a farlo.

■ *Stimolare e far emergere, qualora non lo faccia, la ricerca di valori oggettivi condivisi*. Abbiamo già parlato di questo obiettivo nelle pagine precedenti, e non ci dilunghiamo oltre.

■ Nella «tavola» a parte riportiamo una serie di indicazioni che possono aiutare per cogliere i segni di una apertura progressiva delle persone verso il gruppo.

COMPORAMENTI DI GRUPPO CHE INDICANO FIDUCIA E APERTURA

Elevata frequenza di	Elevata frequenza di
— Espressioni riguardanti la situazione di adesso, del momento.	— Espressioni aneddotiche.
— Apertura personale: <ul style="list-style-type: none"> — Le persone del gruppo richiedono e approvano espressioni di apertura personale. Le persone dicono cose personali, riguardanti proprio se stesse. Le persone chiedono impressioni ed esprimono impressioni di quello che è detto. Le persone chiedono aiuto per l'attività in cui sono impegnate. 	— Espressioni che non mettono allo scoperto se stessi (ermeticismo personale): <ul style="list-style-type: none"> — Le espressioni di apertura personale sono bloccate, rifiutate, ignorate. — Conversazione vaga riguardante altre persone. Le persone troncano le espressioni riguardanti le impressioni di ciò che è stato detto o le rifiutano. Le persone del gruppo danno poco peso al problema o attività in cui sono impegnate.
— Partecipazione spontanea e non suggerita.	— Silenzio.
— Le persone si incoraggiano vicendevolmente.	— Espressioni difensive.

3.4.4. Strumenti

■ *Non ridurre la vita di gruppo a riunioni e discussioni, ma cercare una varietà di modi di stare insieme*. Essi dovranno servire a far emergere le diverse leadership: organizzative, festaiole, spirituali, culturali...

■ *Trovare, quando è avvertita questa necessità, momenti che puntualizzino la vita di gruppo*. Questi momenti di incontro potranno riguardare la revisione di cose fatte, saranno un chiarimento di tensioni o incomprensioni interpersonali, potranno essere un richiamo dell'animatore all'osservanza di regole decise da tutti...

■ *Introdurre elementi di presa di coscienza di qualche valore che si intende vivere*. La riflessione su qualche «universo parziale» sia fatta avendo in mente una compatibilità di prospettiva, e abbia riferimento a un'esperienza o problema vissuto e sentito, con un'applicazione esperienziale la pratica che verifichi le cose dette e su cui si riflette.

■ *Dare la parola agli scontenti e agli emarginati del gruppo*. Ciò non significa soltanto dar loro la possibilità di parlare, ma anche di poter espri-

mere, fare, realizzare cose che sono loro più consentanee, trovando anche, fin dove è possibile, il gradimento e la collaborazione.

■ A mano a mano che se ne presenta la necessità e opportunità, *estendere la corresponsabilità della conduzione del gruppo*. In questo l'animatore dovrà stare attento a due estremi. Il primo è quello di attendere che le persone siano capaci di adempiere un compito perfettamente prima di affidarlo loro; il secondo è quello di dare qualcosa da fare e abbandonarli alla loro responsabilità, salvo poi rimproverarli di non essere stati capaci di condurla bene a termine.

Nell'attribuire certe responsabilità l'animatore non solo dovrà prima individuare le capacità, ma anche rimanere accanto per il tempo necessario affinché l'interessato apprenda a compiere adeguatamente il compito che è chiamato a svolgere.

3.4.5: Alcune tecniche

Oltre alle cose già dette, indichiamo alcune tecniche che in certi momenti possono risultare utili per il raggiungimento degli obiettivi. L'animatore dovrà stare attento a valutare che le cose siano ben accolte e che, nel momento in cui le propone, il gruppo sia capace di compierle, ne veda l'utilità e lo scopo.

Per motivi di spazio non possiamo dilungarci in una descrizione troppo particolareggiata.

■ *Le aspettative di ruolo*. Su un pezzo di carta posto visibilmente sulla fronte di ciascuno è scritto un ruolo, del tipo: «*Il comico*: ridetemi!»; «*Il saggio*: chiedetemi consiglio!»; «*Lo stupido*: deridetemi!»; «*L'insignificante*: ignoratemi!»; «*L'importante*: sottolineate ciò che dico!»; «*L'autoritario*: obbeditemi!»...

Ognuno conosce e vede il ruolo dell'altro, ma non il proprio.

Quindi si dà un argomento di conversazione. Ad esempio: la discussione di un -cinema che tutti hanno visto o di un articolo di giornale.

Naturalmente si dovrà stare attenti che ciò avvenga con serietà e non per ridere o per prendere in giro le persone.

Dopo un tempo di discussione (20 o 30 minuti) si apre la riflessione su ciò che ognuno ha vissuto o provato: «Vi siete accorti immediatamente del ruolo che vi si attribuiva? Quando ve ne siete accorti, vi siete adattati imme-

diatamente a quello che vi si chiedeva o avete reagito? Cosa avete provato quando vi siete trovati mal interpretati? Vi è venuto il desiderio di "ritirarvi" dal gruppo quando vi ignoravano?». Nella discussione si dovrà stare attenti a non discutere del ruolo che a ognuno è stato attribuito (cioè a *non metacomunicare*), ma a parlare sempre dell'argomento stabilito trattando ogni persona sul ruolo che deve svolgere.

■ *La città assediata (o il capro espiatorio)*. La piccola città medievale di Trozsburg è stata occupata dagli abitanti di Hochburg. Questi incolpano i cittadini di Trozsburg di aver assassinato un commerciante e chiedono entro mezz'ora la consegna dei colpevoli.

I partecipanti chiamano a confronto cinque cittadini che sono tutti immischiati nella faccenda e devono decidere chi dei cinque va presentato come colpevole principale.

La situazione è costruita in modo tale che tutti sono corresponsabili, ma praticamente scaricano tutta la responsabilità solo *su uno*.

■ *Come io ti vedo (o il ruolo che ti attribuisco)*. Ciascun membro del gruppo sceglie tre o quattro persone, facendo in modo che nessuno resti escluso. Per ottenere ciò, si può procedere in questo modo. Vengono attribuiti in ordine successivo numeri da uno a quattro. Poi tutti i numeri uno prendono nelle loro scelte i numeri quattro; i numeri due scelgono i numeri tre; i numeri tre scelgono i numeri uno; e i numeri quattro scelgono i numeri due. In tal modo ognuno avrà scelto (per un gruppo di sedici persone) quattro membri. Successivamente ciascuno prende dalla raccolta di fotolinguaggio una foto per ciascuno dei compagni scelti, e gliela consegnerà dicendo: «Io ti vedo così...».

Ognuno riceve la sua foto, e poi si spiegherà il perché dell'attribuzione e se ci si trova d'accordo o no con quello che gli altri hanno attribuito.

■ «*Ti vorrei per...*». Ogni membro ha tanti biglietti quanti sono i compagni (escluso sé); e su ognuno dei biglietti, riferendosi a ciascuno dei compagni, scriverà: «*Ti vorrei per...*». I biglietti piegati vengono consegnati a ciascun interessato (ognuno così ne avrà, in un gruppo di sedici, quindici), senza che egli sappia chi li ha scritti. Dopo la consegna i biglietti vengono letti, e se sarà opportuno potranno essere resi pubblici.

■ *I miei ruoli e i miei comportamenti*. Individualmente i membri sceglieranno i ruoli che ordinariamente si trovano a svolgere: studente, figlio, amico, il primo della classe, credente, «spaccone», «allegrone», emarginato, controdipendente...

Scelti i principali, in gruppo si troveranno i comportamenti che sono sintomatici di questi ruoli, secondo lo schema qui riportato.

¹ Il lettore potrà trovare quello a cui accenniamo in: B. GROM, *Metodi per l'insegnamento della religione, la pastorale giovanile e la formazione degli adulti*, Elle Di Ci, e in: E. SPALTRÒ - U. RIGHI, *Giochi psicologici*, Celuc Libri, Milano 1980.

LA DETERMINAZIONE DEI RUOLI

Ruoli	Che cosa si fa quando ci si trova in questo ruolo?	Che cosa si fa quando ci si sente frustrati nell'esercizio di questo ruolo?
Emotivo		
Autoritario		
Emarginato		
Organizzatore		
Comico		
Antipatico		
Simpatico		

■ *La legge del «dare-ricevere».* Obiettivo. Toccare con mano alcune delle esigenze di un buon lavoro di gruppo; studiare i diversi modi di prendere le decisioni nel gruppo. *Materiale.* Un cartellone e un pennarello; per ogni cinque persone, un piccolo tavolo (se possibile) e cinque buste, come sottoindicato. *Tempo.* Circa un'ora (5 minuti di introduzione, 20 di lavoro, 20-30 minuti di verifica).

Come preparare le buste. Per ogni gruppo di cinque persone ci sarà bisogno di 5 buste etichettate dalla A alla E e cinque quadrati di cartoncino sottile di 6 cm di lato. Se fosse possibile si potrebbe assegnare un colore a ogni gruppo e alle sue cinque buste (rosa A, rosa B, rosa C...). Per ogni gruppo si ritagliano cinque quadrati esattamente come nello schema qui sotto.

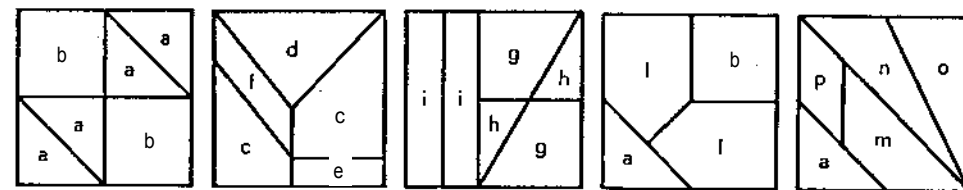
Busta A: o-p-d- a

Busta D: n-f-c-h-i-1

Busta B: a - a - a - a - c

Busta E: b-e-g-i-1

Busta C: a-m-b-g-h-b



Ogni taglio tocca un angolo o la metà di uno dei lati. È essenziale che si misuri e si tagli accuratamente il materiale. Etichettate i pezzetti come indicato e metteteli nelle buste corrispondenti.

Procedimento. I partecipanti si dividono in gruppi di cinque. Se non ci sono abbastanza persone, alcuni possono avere due buste; se invece le persone sono troppe, alcuni devono dividere la busta con qualcun altro.

Ogni gruppo di cinque prende tutte le buste di un colore, e ogni persona ne prende una. Vengono poi annunciate le seguenti regole che verranno anche trascritte su un cartellone:

- 1) non si parla;
- 2) non si gesticola, non si sorride, non si brontola, né si fa qualsiasi smorfia o gesto;
- 3) nessuno può toccare né prendere un pezzo appartenente ad un altro;
- 4) si possono dare alcuni o tutti i pezzi agli altri membri del gruppo.

Si suggerisce un limite di tempo di 20 minuti. Ricordate ai partecipanti che le lettere sui pezzetti sono irrilevanti ai fini del gioco. L'obiettivo dei gruppi è naturalmente quello di completare i cinque quadrati.

Osservazioni. Guardando il disegno dei cinque quadrati l'esercizio sembra molto semplice. Ma in pratica di solito si combinano solo tre o quattro quadrati, mentre gli altri pezzetti proprio non si riesce a metterli insieme. Almeno fino a quando i partecipanti non arrivano a rendersi conto che il desiderio individuale di fare un quadrato è secondario rispetto al compito del gruppo di completare cinque quadrati.

Senza uscire dalle regole generali del gioco, ogni gruppo può inventarne altre. Per esempio, i membri potrebbero decidere (senza parlare o gesticolare) di passare tutti i pezzi a uno di loro. Quella persona però, mentre non deve più aspettare che gli altri le diano un pezzo alla volta, non può più neppure servirsi della loro collaborazione.

Una variante dell'esercizio consiste nell'utilizzare regole diverse da gruppo a gruppo. Ecco due possibilità:

— «Libertà per tutti». All'interno di ogni gruppo è permesso parlare, gesticolare, prendersi i cartoncini. Di solito questi gruppi finiscono per essere dominati da uno o due membri; questo accadrà di sicuro se c'è un po' di competizione tra gruppi.

— «Legge e ordine». Vengono stabilite regole e ruoli molto precisi per il gruppo: un capo prenderà tutte le decisioni, uno sposterà i cartoncini e sarà l'unico a poterli toccare, tre consiglieri dovranno essere individualmente consultati dal capo.

Se tutti e tre i tipi di gruppo lavorano simultaneamente (il che richiede 30 o 45 persone), il confronto tra i risultati raggiunti potrebbe essere molto interessante per una discussione su come sono state prese le decisioni o sulla struttura che si è dato il gruppo.'

■ Si descrivano, di un gruppo che si conosce, le norme esplicite e implicite presenti in esso e i ruoli assunti da alcuni membri.

DESCRIZIONE DELLE NORME DI GRUPPO

	Aree	Ruoli
Norme esplicite

Norme implicite

■ *La comunicazione nel gruppo.* Da un buon animatore si richiede una buona competenza comunicativa nel gruppo. Si legga lo schemetto sotto riportato esaminando il diverso effetto che può avere un intervento comunicativo e si sottolinei la «parola» significativa.

= Da M. JELFS, *Tecniche di animazione*, cit., pp. 48-49.

INTERVENTI DELL'ANIMATORE PER CREARE FIDUCIA, COESIONE E IMPEGNO

Comportamenti dell'animatore	Per creare fiducia/apertura	Per creare coesione	Per creare impegno
<i>1. Presenta il modello del comportamento desiderato</i>	«Mi rattrista sentire quello che soffri nel dire...».	«Mi sono sentito molto a disagio quando abbiamo dovuto lasciare Gianni».	«Possiamo cominciare decidendo su che cosa ci impegneremo oggi».
<i>2. Rinforza il comportamento desiderato</i>	«Gianni, sono contento che riesci a dire quel che provi in tutta questa discussione...».	«Pino, siamo contenti se continuerai a venire con noi! ...».	«Lucio, quella è una buona idea!».
<i>3. Propone un indizio (usando domande o ingiunzioni) per far fare un piccolo passo verso il comportamento desiderato</i>	«Angela, immagina di parlare a gente che non conosci. Saresti capace di dire come ti senti adesso?».	«Susy, ho notato che hai detto "noi" . Si vede che ti senti proprio una di noi».	«Franco, credo che riesca a individuare il problema che ti preoccupa. Secondo te, cosa si potrebbe fare per affrontarlo e risolverlo?».
<i>4. Rinforza quelli che rinforzano e approva i membri che approvano (ripren- dendo il discorso, sostenendo, dando suggerimenti vicen- devolmente)</i>	«Luigi, hai dimo- strato di essere mol- to sensibile nel sog- giungere che era difficile per Carla parlare di se stesi sa».	«Gino, sono conten- to tu abbia detto a Rosalba quanto ti piace partecipare ai nostri incontri».	«Sandro, penso che Giacomo apprezzi molto il sostegno che gli dai per le sue proposte».
<i>5. Estingue espres- sioni o comporta- menti poco appro- priati (ignorando o troncando)</i>	«Mi scuserai, San- dra, ma credo che questo non c'entri. Maria, come ti sei sentita in quel mo- mento...?».	Dopo aver ignorato i commenti inap- propriati di un membro, l'animato- re concentra l'atten- zione su chi si com- porta come si deve: «Stefano, secondo me hai toccato vera- mente il proble- ma!».	«Susy, per favore, dirci come ti sei tro- vata bene in disco- teca ci distrae dal problema. Tomma- so, cosa stavi dicen- do?».

Comportamenti dell'animatore	Per creare fiducia/apertura	Per creare coesione	Per creare impegno
6. <i>Stabilisce delle norme definendo il comportamento desiderato</i>			
a. <i>Esplicitamente</i>	«Siamo qui per esprimere quello che sentiamo e vogliamo e non per riportare il pensiero di altri...».	«La ragione per cui siamo qui è aiutarci a rispettare il parere degli altri, senza farci guerra l'un l'altro!».	«Lo scopo è aiutarci nei momenti di difficoltà e insieme raggiungere certi scopi di intervento nel sociale, senza scherzare e ridere su ogni cosa!».
b. <i>Implicitamente</i>	«Certo che è più facile parlare degli altri che delle proprie emozioni nell'affrontare certe situazioni complesse...».	«Sarei curioso di scoprire che cosa abbiamo in comune dopo questa discussione...».	«Ho l'impressione che abbiamo molta difficoltà a decidere che obiettivo vogliamo realizzare».
7. <i>Confronta attivamente l'attenzione su comportamenti inappropriati</i>	«Mario, mi sembra che sono già tre volte che qualcuno ha suggerito un'idea e tu hai difeso il tuo precedente modo di agire!».	«Sandra, vedo che approvi sempre quel che dicono le tue amiche Maria e Giusy, ma non fai mai caso alle osservazioni degli altri».	«Michele, hai sempre trovato un motivo per non fare secondo i suggerimenti che ti sono stati dati dal gruppo. Ci vuoi spiegare perché? Non condividevi i nostri obiettivi?».
8. <i>Suggerisce una riflessione (se espressa prima del comportamento desiderato si tratta di una norma implicita; se segue il comportamento desiderato si tratta di un rinforzo)</i>	«È molto difficile comunicare agli altri tutto quel che si prova di fronte a un fatto del genere...».	«Ho l'impressione, ditemi se sbaglio, che stasera c'è un senso di calore e vicinanza tra noi».	«Sento che è importante stabilire dei fini da raggiungere, perché è un impegno difficile da attuare».
9. <i>Ripete o afferma con un'azione dura e negativa per met-</i>	«Quel che Sonia ha detto, secondo me, fa male; ma qualche	«Forse quel che intendi dire quando affermi che ti senti	«Sono contento che hai notato quanto Lucio abbia parlato

Comportamenti dell'animatore	Per creare fiducia/apertura	Per creare coesione	Per creare impegno
<i>tere in evidenza le implicanze positive</i>	volta la verità è un segno di vera benevolenza».	bloccato in questo gruppo, è che vuoi superare le barriere che ci tengono distanti tra di noi».	a vuoto in quel che ha detto. Spero lo aiuti a capire in che cosa deve cambiare per essere più gradito agli altri».
10. <i>Dirige un intervento ad altri membri</i>	«Anna, ti spiacerebbe dire direttamente a Roberto cosa ne pensi del suo modo di agire?».	«Barbara, di' direttamente a Carlo che ti è più facile parlare se lui sta attento».	«Ritengo che a Gianni piacerebbe sentire da te quella proposta».
I 1. <i>Esprime aspettative ottimistiche</i>	«Vedete, con un po' di pratica e buona volontà impariamo subito ad essere più aperti con gli altri».	«Una volta che ci conosceremo meglio, impareremo a lavorare insieme come gruppo meglio di ora».	«Alcuni di questi problemi sembrano insolubili. Ma se ci impegniamo a piccoli passi, come abbiamo fatto fino ad ora, ci riusciremo».
12. <i>Riporta l'attenzione su contenuti importanti prima evitati o non notati</i>	«Ritieni che Lucy parlasse del modo ambiguo di comportarsi di Gino o della sua paura di sbagliare nel giudizio che ne dava?».	«Forse Riccardo non diceva che non gli piaceva il gruppo. Penso, invece, che dicesse di temere di non essere accettato».	«Secondo me, Enrico ha dato un importante suggerimento di cui nessuno si è accorto. Enrico, lo vuoi ripetere, per piacere?».
I 3. <i>Stabilisce un'attività precisa e orienta i membri che deviano</i>	«Oggi cerchiamo di mettere in comune con gli altri qualcosa di cui parliamo con difficoltà».	«Vediamo quante cose oggi riusciamo ad avere in comune; questo certamente ci aiuterà a sentirci più uniti».	«Ci stiamo allontanando da quel che ci siamo proposti oggi. Abbiamo deciso di esaminare dei modi per superare le difficoltà sopravvenute. Cosa puoi proporre tu, Agnese?».
14. <i>Sta zitto, senza paura del silenzio</i>	Il silenzio può aiutare i membri a capire che i buoni amici possono avere la gioia di stare insieme anche senza sentire il bisogno di comunicare a parole.	Il silenzio, dopo un incontro caloroso, può permettere ai membri di rendersi conto di apprezzare l'appartenenza.	Il silenzio può essere usato per invitare i membri a prendere l'iniziativa per risolvere problemi e per diminuire la dipendenza.

CHECK UP/3

1. Quali di questi comportamenti indicano che probabilmente il gruppo sta entrando nella fase dell'appartenenza:

1. Qualcuno comincia ad avere una partecipazione saltuaria.
2. Qualcuno non parla mai.
3. Qualcuno dissente da ciò che dice l'animatore.
4. Qualcuno vorrebbe che fossero allontanati dal gruppo quelli che ordinariamente non sono presenti alle riunioni.
5. C'è chi dice che immaginava che il gruppo fosse un'altra cosa da quello che trova.
 6. L'animatore rimprovera il gruppo di incoerenza, di disimpegno.
 7. I giovani entrano in contrasto con le opinioni dell'animatore.
 8. C'è chi ad ogni iniziativa di gruppo si vanta di avere altri impegni da assolvere.
 9. Qualcuno dice che nel gruppo ci sono persone che non gli piacciono.
 - 10.
 11.

2. Rileggi la fenomenologia di questa fase e vedi se quello che hai indicato vi può corrispondere. Se sei in gruppo, valuta con gli altri animatori la giustezza di quanto hai indicato al n. 1.

3. Che cosa diresti a chi ti manifesta la decisione di abbandonare il gruppo:
1. «Sei libero di restare come di andartene».
 2. «Che cosa non ti va del gruppo che vorresti cambiare per essere soddisfatto...?».

3. «Non credere di trovare di meglio in altri gruppi. Prima o poi troverai sempre delle cose che non ti piacciono...».

4. «Io penso se tu lasci il gruppo, gli altri perderanno molte cose che tu solo puoi dare...».

5. «E se invece di aspettarti qualcosa dal gruppo, cominciassi a dare?...».

6. «Prima o poi questo momento di scegliere se rimanere o andarsene sarebbe venuto. Devi essere tu a decidere».

7. «Secondo me il vero motivo è un altro che però non vuoi dire...».

8.

4. Dopo aver segnato l'espressione che preferiresti usare, confrontala con quelle scelte dagli altri, spiegando la tua approvazione o il tuo rifiuto.

5. Giu' molta probabilità conosci qualche gruppo o vivi qualche esperienza di gruppo. Pensando al tuo gruppo, prova a elencare almeno cinque «norme esplicite» e cinque «norme implicite»:

Norme esplicite: 1.

2.

3.

4.

5.

Norme implicite: 1.

2.

3.

4.

5.

6. Supponi che nel tuo gruppo un membro stia per essere emarginato. Che cosa deve cercare di fare l'animatore?

1. Parlare con l'interessato.

2. Parlarne al gruppo.

3. Fare un ritiro sul tema: «Tutti siamo figli di Dio».
4. Affidargli qualche responsabilità.
5. Parlarne in confidenza con quelli che detengono la leadership del gruppo.
6. Stimolare l'interessato a esprimersi.
7. Parlarne con i genitori.
8.

9.

7. Quali obiettivi deve cercare di raggiungere un animatore in questa seconda fase del ciclo vitale del gruppo? Elencane almeno cinque:

1.
2.
3.
4.
5.

8. Volendo organizzare degli «incontri» di gruppo nella direzione degli obiettivi specifici di questa fase, quali fra questi incontri sceglieresti:

1. Incontri ed esperienze di preghiera.
2. Incontri culturali.
3. Incontri con tecniche che stimolino l'interagire e il conoscersi tra i membri del gruppo.
4. Incontri spirituali su temi come: «Cristo nostra libertà»; «Come vivere un rapporto personale con Dio», «Il rapporto con gli adulti e i genitori».
5. Revisione dell'andamento della vita di gruppo.
6. Attività di impegno per gli altri.
7.
8.

9. Esegui lo schema portato all'interno del paragrafo su «La determinazione dei ruoli» (vedi § 3.4.5.).

10. Prova ad elencare le qualità e le competenze di un animatore particolarmente importanti in questa fase della vita di un gruppo:

.....

11. Quali sono i rapporti tipici che i membri instaurano con l'animatore in questa fase? Dei tre possibili (vedi § 3.2.2.) indica di ciascuno alcuni esempi di comportamento in cui si riconosce ora l'uno ora l'altro:

.....

4

*Terza fase
il gruppo giovanile
dall'appartenenza
alla coesione e al progetto*

PROBLEMA/4

1. Eccoti alcune parole chiave di questo capitolo. Prima di riflettere su di esse per approfondirle, prova a dire che cosa immagini che esprimano:

Coesione:

.....

Coerenza:

.....

2. Qual è la differenza che distingue una «enciclopedia» da un «dizionario»?

Enciclopedia:

.....

Dizionario:

.....

3. Con quali comportamenti caratterizzi un animatore autoritario, uno democratico, e uno che lascia fare al gruppo quello che vuole?

.....

2.

.....

3.

.....

4. A quali domande pensi risponda questo capitolo sul passaggio dall'appartenenza al progetto e alla coesione di gruppo? Che cosa ti attendi?

.....
.....
.....
.....

Risolti i problemi di conflitti relazionali, quelli di una leadership responsabilizzante e democratica, raggiunta una buona rete di comunicazione e un minimo di organizzazione interna funzionale, il gruppo matura oltre, verso la realizzazione di un suo progetto e verso un suo consolidamento.

A spingerlo su questa strada sono soprattutto *la maggior maturità raggiunta dai giovani e la loro capacità progettuale ideale*.

Quanto alla prima possiamo azzardare che l'età media del gruppo si aggiri attorno ai 18 anni. Questa età coincide con una sufficiente apertura del giovane al mondo circostante, con una sua maggior esposizione agli avvenimenti della società e della vita. Ciò non significa però facilità di inserimento, possibilità di assumere responsabilità.

E perciò molto naturale che dal contrasto tra un'esperienza di gruppo (dove c'è fraternità, comunicazione, gratuità, speranza, gioia di vivere) e una società dove si trova al contrario anonimato, arrivismo, incomunicabilità, sfruttamento, emarginazione... , possa sorgere la volontà di cambiare la situazione e di intervenire attivamente.

Ciò sembra tanto più necessario quanto più soddisfacente è la condizione del gruppo.

4.1. IL BISOGNO DI UN PROGETTO E DI REALIZZAZIONI

Tuttavia appare anche chiaro che una soluzione non può essere volontaristica o qualunquista. Esige l'elaborazione di un progetto programmatico, la determinazione dei campi nei quali si vuole intervenire, una prospettiva coerente che serva per una analisi corretta di tante situazioni e una capacità operativa che richiede approfondimenti culturali e contestuali.

Nasce così il bisogno di formulare un *progetto programmatico*.

4.1.1. L'elaborazione di un progetto programmatico

Per «progetto» intendiamo i valori ideali a cui il gruppo si ispira, o il quadro di riferimento organico che esso si costruisce per valutare le proprie iniziative e decisioni.

Il momento in cui il gruppo scopre di aver bisogno di un progetto che qualifichi la sua azione segna un salto qualitativo nella sua vita. Ora non è più orientato al suo interno a risolvere i conflitti che lo travagliano, ma si confronta con qualcosa di esterno ed oggettivo, di altro da sé.

Questo spostamento di centro di attenzione spinge il gruppo a trovare la ragion d'essere di se stesso in vista di un intervento nel sistema che lo supera e nel quale è inserito. Non che prima d'ora non avesse un progetto o dei valori condivisi; ma ora essi diventano insufficienti, perché vissuti in modo individualistico e poco approfondito, o perché ora il gruppo deve scoprirne la rilevanza sociale.

Una nuova identità sistematica e cosciente solo un progetto sembra in grado di fornirle. Il progetto obiettiva, esplicita e rende comunicabili i valori su cui si converge. Il progetto come «carta scritta» obbliga a esplicitare l'implicito, a capirsi sulle parole e sui significati, a eliminare le oscurità e ambiguità. Il progetto pianifica e ordina l'attività del futuro del gruppo, determina lo scopo del suo esistere e gli fornisce un'identità.

Ma l'individuazione di un progetto non è qualcosa che il gruppo trova bell'e fatto, è invece il punto di arrivo di una lunga maturazione, di conversazioni e discussioni.

Proprio per questo può risultare carico di tensioni, di tempi lunghi, ed essere l'occasione perché si evidenzino problemi di leadership e di comunicazione insufficientemente risolti nelle fasi precedenti. In questo caso potrà quindi accadere che il progetto sia opera solo di alcuni o dell'animatore, senza una effettiva riflessione e presa di coscienza dell'intero gruppo, o può succedere che i conflitti relazionali prendano forma di contrapposizioni ideologiche senza dialogo costruttivo.

In questo modo il momento progettuale diventa un momento di verifica delle tappe precedenti: se il gruppo ha maturato valori e prospettive comuni, o se è rimasto un aggregato di persone senza una comunicazione efficace.

4.1.2. Assunzione di responsabilità e piccole realizzazioni

Dalle parole (dal progetto) il gruppo passa anche ai fatti (alle prime realizzazioni).

Si scopre che tutto sarebbe vuoto se non si trovasse uno sbocco in qualche cosa di concreto, di nuovo e diverso rispetto alle realizzazioni precedenti.

Ora tali realizzazioni hanno riferimento al progetto e di esso incarnano i valori che il gruppo ha deciso di vivere; sono assunte con responsabilità e quindi hanno il valore di impegno; nascono da un esame critico della società e dell'ambiente circostante, per cui hanno il valore di una testimonianza e di una certa contestazione (e talvolta valore politico e strategico).

Per tutti questi motivi esse hanno per il gruppo un significato nuovo.

4.2. FENOMENOLOGIA DELLA FASE

Dopo qualche tempo, dalla verifica operativa del progetto appare il carattere per lo più troppo ideale e utopico delle mete che si volevano raggiungere.

4.2.1. La necessità di approfondimenti teorici, operativi e contestuali

Se l'attività scelta è educativa o catechistica, presto si può scoprire che i ragazzi sono meno interessati o disponibili di quello che si pensava. Se l'attività riguarda il mondo ecclesiale o il mondo civile, ci si scontra con una realtà complessa che richiede migliori conoscenze, riconoscimenti, professionalità.

Dopo i primi passi ci si accorge di sbagli, di fallimenti. Ci si accorge che gli impegni esigono tempo che deve essere sottratto ad altri impegni o divertimenti, che si richiedono capacità operative e collaborative. Sorgono così domande di maggior conoscenza, di ulteriori approfondimenti.

Il gruppo domanda la partecipazione a corsi di preparazione per la catechesi, per l'animazione, per una conoscenza più approfondita del mondo sociale e politico nel quale vuole intervenire.

4.2.2. Un momento altamente formativo per il gruppo

Potremmo chiamare questo il momento dell'apogeo o della maturità del gruppo, e il momento più significativo ed educativo della sua vita.

Attraverso l'impegno nelle prime realizzazioni, il soggetto si distoglie dal ripiegamento su se stesso, e si trova eterocentrato su un problema fuori di sé. Questo movimento lo porta a introiettare l'altro da sé come elemento importante per la costruzione della propria identità. Interessandosi della fame nel mondo o dei problemi missionari, dei problemi della pace o della ecologia o del doposcuola, il giovane si appropria dei valori, ne scopre la loro densità, la loro importanza per la vita, vi si coinvolge affettivamente attraverso la coerenza e la dedizione. In tal modo scopre se stesso e si educa, non attraverso un'autoanalisi astratta e narcisistica, ma attraverso l'impegno in qualcosa di costruttivo finalizzato da un progetto.

È caratteristico in questo momento vedere i giovani che, nel decidere la propria professionalità futura e il corso di studi, si orientano in modo da non escludere continuità con le responsabilità assunte. Lo stesso si verifica per coloro che sono nel momento dell'innamoramento. Spesso il ragazzo o la ragazza con cui creare un rapporto duraturo vengono cercati nell'ambito del gruppo di impegno o in gruppi simili. In questo modo tre aspetti assai

complessi della personalità (quello pratico-attivo, quello professionale, e quello affettivo-familiare) si trovano a interagire, dando alla vita del giovane un particolare indirizzo molto ricco e aperto.

I giovani inoltre si trovano impegnati nell'esercizio di molti atteggiamenti. Anzitutto cominciano ad esercitare la responsabilità (che la società ancora non riconosce loro) in iniziative personalmente assunte, nel portarle avanti accettandone il carico di ricerca e di analisi serie, di riflessione, di confronto, di sacrificio e costanza, di collaborazione e programmazione.

Così l'incontro con la realtà dà modo ai giovani di scoprirsi, di valutarsi, di capire.

4.2.3. Ambiguità e problemi

Anche in questi aspetti altamente positivi possono nascondersi ambiguità, che è necessario chiarire.

La prima ambiguità può nascondersi proprio in questo impegno realizzativo. È quella che potremmo definire: «Morte per annegamento nella realtà».

Capita infatti di trovare giovani che si appassionano tanto per qualche opera di carità da voler abbandonare gli studi, da iniziare a disinteressarsi per tutto quello che facevano, da diventare ipercritici nei confronti di tutti, e giudici totalizzanti e semplificatori della realtà che li circonda.

La dedizione agli altri può nascondere anche problemi irrisolti che trovano in questo modo una sublimazione e uno spostamento, ma non una soluzione. Si può avere così il caso di chi dedica moltissimo tempo ad attività di animazione senza altrettanto impegno nello studio, o di chi si applica a una attività di catechesi per difficoltà ad avere amicizie o ad accettare se stesso. Si cerca un'attività fuori casa perché la vita in famiglia diventa insopportabile, o si cerca di fare del bene ai poveri per un rifiuto della propria condizione agiata e borghese, ma non per amore vero per i poveri. Allo stesso modo ciò può avvenire per una coppia che nell'impegno verso gli altri trova il modo di non affrontare i propri problemi relazionali, affettivi, di carattere.

Tali possibili situazioni devono mettere in guardia dall'accettare in modo semplicistico e positivo tutto quello che può succedere in questa fase: non bisogna dimenticare che questi devono essere considerati come luoghi e possibilità educative, e che le ambiguità devono essere affrontate attraverso un'attenta riflessione.

Un'ultima ambiguità e rischio derivante dall'impegno è l'influsso che esso può esercitare sulla scelta professionale e sul lavoro dei giovani. È abbastanza sintomatico trovare nei gruppi più impegnati o nelle persone più responsabilizzate la scelta di orientamenti di studio tipicamente sociali, educativi, teologici. Ciò non è per sé negativo, anzi. Tuttavia talvolta queste

scelte sono fatte in un momento di entusiasmo, per un bisogno contingente. Alcuni possono anche illudersi sulla possibilità di un effettivo esercizio di tali professionalità.

Queste scelte vanno allora rapportate alle possibilità oggettive, contestuali. Certo, non si deve gettare acqua sull'entusiasmo e sugli ideali, ma ciò non deve essere disgiunto da un sano realismo.

4.3. UNA VARIABILE PREVALENTE: LA COESIONE

Per questa fase introduciamo due variabili interpretative. L'una si riferisce alla situazione del gruppo che nella appartenenza arriva a un livello più elevato, che chiamiamo appunto *coesione*; l'altra fa riferimento a una esigenza «cognitiva», che indichiamo col termine *coerenza*.

Le due variabili saranno analizzate separatamente, ma non devono essere disgiunte.

Incominciamo dalla prima.

4.3.1. La coesione è una «relazione stabile con»

Con il termine coesione non indichiamo una realtà diversa dall'appartenenza, ma un modo diverso di essa, più completo e più complesso. La *coesione* è un punto di arrivo della vita del gruppo, ma le sue premesse sono già presenti dall'inizio, con la conoscenza reciproca, con la simpatia, con le prime cose fatte insieme...

Coesione è questo legame relazionale, profondo e stabile, con l'altro e con gli altri nel gruppo. Essa implica la possibilità di scambiarsi emozioni e informazioni senza l'utilizzo di pregiudizi o di stereotipi. L'«altro» è accettato e riconosciuto come amico, non come un potenziale aggressore, né come una persona indifferente: un amico da cui avere aiuto, comprensione, riconoscimento.

La coesione non è compromessa dalla diversità, né determinata dalla identità di vedute, di giudizi. Essa deriva dalla mutua conoscenza, dal rispetto, dal reciproco riconoscimento e accettazione: cose che possono sussistere anche quando si verificano divergenze.

4.3.2. La coesione conferisce al gruppo identità, solidarietà, gratificazione

La coesione è un punto di arrivo, ma può anche essere vista come precondizione per l'identità del gruppo.

Se la coesione è una rete fittissima di relazioni interne in cui tutti sono

fortemente coinvolti, allora il gruppo può essere considerato veramente come una «unità» particolare. Ciò è chiaramente percepibile quando uno del gruppo è attaccato dall'esterno, o quando deve fare qualcosa: tutto il gruppo reagisce in difesa o agisce solidalmente.

Nel momento di maggior coesione, l'unità investe anche il pensiero, giudizi, scelte. Tutti nel gruppo pensano alla stessa maniera, possono essere tranquillamente rappresentati all'esterno, e si può facilmente dall'esterno attribuire loro le stesse posizioni e prospettive.

Tutto ciò è fonte di gratificazione per i membri, che traggono da questa esperienza un motivo ulteriore per chiedere meno al gruppo e «darvi» di più. È sintomatico, ad esempio, osservare che dove c'è una forte coesione non c'è problema di autotassazione, di mettere in comune beni, macchine, ambienti, scambiarsi regali, condividere le spese...

4.3.3. Coesione e obiettivi

Coesione e obiettivi di gruppo in questa fase molto spesso interagiscono reciprocamente come causa e effetto.

La coesione permette l'elaborazione e il perseguimento di obiettivi prefissati; d'altra parte, obiettivi scelti organizzano e orientano la coesione del gruppo.

Inizialmente la coesione e gli obiettivi molto elevati, per una idealizzazione delle possibilità del gruppo, possono dar luogo a uno *stato di «infatuazione» o di «ebbrezza»*. Il gruppo crede nelle sue capacità, crede nella raggiungibilità delle mete che si prefigge, è sicuro della sua onnipotenza.

Questo momento è però destinato a un ridimensionamento e quindi a una *fase di «delusione»*, e cioè a una percezione più realistica di se stesso e dei propri obiettivi. La causa può essere una incrinatura della coesione o l'elevatezza degli obiettivi o difficoltà reali che si incontrano lungo il percorso.

In ogni caso il fatto indica che la relazione coesione-obiettivi è un rapporto dinamico e oscillante, e spiega perché il gruppo, nonostante la coesione, viva momenti alterni di effervescenza ottimistica, di scoraggiamento e delusione.

Queste oscillazioni non vanno viste in modo negativo: educativamente sono molto importanti.

I momenti di esaltazione e di successo sono occasioni per accrescere la fiducia e la coesione del gruppo; i momenti di delusione permettono al gruppo di trovare un livello «reale» di coesione, senza tentazioni utopistiche e di onnipotenza.

Il gruppo infatti non è tutto: può essere significativo per la propria vita, ma non deve costituire il senso di essa.

4.3.4. La coesione nella relazione tra gruppo e animatore

Durante questa fase del ciclo evolutivo del gruppo, le relazioni con l'animatore sembrano caratterizzate dall'ambivalenza tra il desiderio dell'autonomia dei membri dall'animatore (e quindi la tendenza a escluderlo o a ridimensionare il suo peso) e il bisogno di essere da lui guidati.

Ciò è dovuto al fatto stesso della coesione, che porta ad aver più fiducia nel gruppo che nell'animatore, a una distribuzione più equilibrata delle relazioni; ma nel momento della delusione è a lui che si ricorre per uscire dalla secca in cui ci si trova.

Nella normalità dei casi l'ambivalenza evolve verso una integrazione dell'animatore nel gruppo, verso un privilegiamento del rapporto con il gruppo e verso una autonomia sempre più accentuata. In altre parole, l'animatore tende a diventare sempre più uno del gruppo con cui ci si confronta «alla pari», di cui non si gradiscono le prese di decisione autoritarie.

4.3.5. La coesione nella relazione del gruppo con l'esterno

In quanto offre al gruppo una identità, la coesione gli fornisce anche la possibilità di presentarsi all'esterno come un interlocutore, con «pretese» di fronte alla società. Sono pretese critiche, di cambiamento, di orientamenti diversi dalle cose.

Soprattutto nel momento «esaltante» il gruppo ha nei confronti dell'esterno un atteggiamento contestatore, innovatore, propositivo, non permeabile, tendente ad assumere in proprio e a voler gestire secondo le proprie regole «il da farsi». Non accetta critiche, collaborazioni esterne, né una posizione di sudditanza.

Data questa posizione, non è facile per il «mondo esterno» aprire inizialmente un dialogo con il gruppo. Solo successivamente, quando il gruppo avrà constatato i propri limiti e tornerà a un maggiore realismo, la relazione potrà diventare più fruttuosa.

Questa dinamica ovviamente non riguarda solo il confronto con il mondo esterno, laico o profano, ma anche con il mondo ecclesiale più ampio nel quale esso si trova inserito: il centro giovanile, la parrocchia, la comunità degli adulti, la diocesi, la Chiesa.

4.4. ALTRA VARIABILE PREVALENTE: LA COERENZA

L'organicità, la sistematicità, la razionalità con cui il gruppo si muove in questa fase ci inducono ad assumere una seconda categoria interpretativa dei fatti descritti: la *coerenza*.

Con tale categoria sottolineiamo un carattere qualificante della nostra struttura cognitiva: la necessità cioè di ordinare e sistematizzare il complesso delle informazioni di cui veniamo in possesso, al fine di avere criteri selettivi e valutativi di nuove informazioni in arrivo. Tale esigenza attraversa tutto il nostro sistema cognitivo, e sembra anche imporsi in questa fase. Lo vedremo in modo particolare nel campo delle motivazioni, delle mete ideali e valoriali del gruppo, nella definizione e analisi dei significati che esso elabora, e nella applicazione che di tutto ciò si fa nella prassi.

Prima di presentare qualche osservazione pratica sul significato di questa variabile, sono necessarie alcune premesse, per quanto sintetiche.

4.4.1. La mente come «enciclopedia»

Da qualche anno diversi gruppi di ricercatori americani hanno orientato la loro ricerca a individuare un modo per rappresentare le conoscenze nella nostra mente.

Le conoscenze si trovano nella nostra mente (o più precisamente: «Memoria», termine preso a prestito dagli elementi di cui è formato un elaboratore) non solo come unità di significato uninominale come quelle del vocabolario, ma come unità articolate e complesse paragonabili a quelle che si hanno in una enciclopedia. Ordinariamente noi non ci serviamo delle prime, ma delle seconde. Per questo possiamo dire che nella nostra mente le «conoscenze» si trovano come una «enciclopedia», e che la nostra mente è «enciclopedica».

È questa nostra enciclopedia ad aiutarci nella comprensione di ciò che ci viene comunicato; è essa che guida l'ordine delle informazioni che vogliamo comunicare; è essa la causa dell'estensione di significato che noi attribuiamo a quello che ci viene detto; è ancora essa che ci aiuta nella determinazione della verità di un enunciato; è di essa che ci serviamo per operare, decidere, prevedere.

Tutto ciò spiegherebbe perché noi possiamo elaborare, comunicare, richiamare «conoscenze» complesse con elementi apparentemente semplici.

Come si forma questa enciclopedia?

In moltissimi modi e a seconda del tipo di «conoscenze». Alcune si formano attraverso esperienze varie che si ripetono, altre a causa di problemi che si devono affrontare, altre attraverso comunicazioni, altre attraverso la lettura, altre per connessioni che si stabiliscono tra due o più «conoscenze»...

In ogni caso, questo è importante, si deve ritenere che noi non ammucchiamo nella nostra mente dei concetti alla rinfusa, né li ordiniamo seguendo un ordine alfabetico tipico di un vocabolario. Al contrario, li organizziamo e li ordiniamo secondo una rete costituita da legami e da nodi. I nodi

possono rappresentare gli elementi semantici, i fili che stanno tra nodo e nodo le connessioni che danno solidità ai vari elementi come a un tutto.

Tutto ciò spiegherebbe l'affermazione tradizionale che cambiare un'idea, come anche il generarla, è molto difficile. Quando essa è ben articolata e le connessioni sono molto solide (cioè sicure), cambiare un'idea significa dover modificare una grande quantità di altre idee e intervenire ad allentare la solidità delle connessioni. Impresa non certamente facile e non realizzabile in tempi brevi.

Questi sistemi che a seconda degli autori sono chiamati «scripts», «frames», «schemata», ci aiutano a prevedere come un certo fatto inserito in una conoscenza più ampia può andare a finire, oppure ci aiutano a valutare e a prendere delle decisioni circa problemi che dobbiamo affrontare, poiché essi contengono anche elementi di valutazione, di giudizio e suggerimenti circa il nostro modo di comportarci quando ci troviamo in un sistema che corrisponde a un certo tipo di descrizione che possediamo.

4.4.2. La mente come un sistema coerente

Altre considerazioni e ricerche hanno poi individuato come il sistema generale delle nostre conoscenze abbia una caratteristica che lo contraddistingue: la coerenza.

La coerenza è quella proprietà della nostra memoria per la quale alcuni elementi semantici sono connessi in modo non contraddittorio e lacunoso.

Queste due caratteristiche indicano che il sistema enciclopedico come tale si muove verso l'esclusione di tutto ciò che contraddice sotto-sistemi che sono stati assunti come plausibili, e tendenzialmente estende le ramificazioni dei sotto-sistemi da cui è formato verso un completamento dei «vuoti» che vi sono tra conoscenza e conoscenza, tra rete e rete.

Tutto ciò ha alcune conseguenze molto importanti.

La prima è che nell'assunzione di sistemi di conoscenze non siamo immediatamente e necessariamente condizionati da una verifica di connessione che ciascun sistema deve avere con l'altro. Sappiamo però che ciò prima o poi avverrà e si compirà una integrazione organica e sistematica tra le varie reti di conoscenze che si posseggono quando certe lacune saranno colmate.

La seconda conseguenza è che i diversi sistemi di reti che si assumono non devono avere l'apparenza di elementi contraddittori.

Da un punto di vista educativo ciò ci potrebbe tranquillizzare di fronte al bisogno e alla preoccupazione di essere sistematici (ci riferiamo alla necessità di essere logico-consecutivi) nel modo di affrontare tutte le tematiche che sono ritenute importanti per una educazione integrale. Da un certo punto di vista non sembrerebbe necessario affrontare una catechesi sistema-

tica che parta da Dio e progressivamente debba arrivare, passo dopo passo, a Gesù Cristo, e poi allo Spirito Santo, alla Chiesa, all'impegno dei cristiani... Ciò che appare invece necessario è un parlare di Dio che non debba essere smentito nel momento in cui si parlerà di Gesù Cristo, o un parlare di Gesù Cristo che non risulti contraddittorio con il modo di pensare la vita del cristiano...

La stessa cosa si potrà ritrovare nella propria esperienza e personalità. In momenti diversi e da persone diverse siamo stati educati alla fede, alla preghiera, al comportamento etico, alla tolleranza, al lavoro... ma ognuno ha integrato tutto ciò secondo un modo ritenuto coerente e che anche gli altri che ci osservano definiscono logico, consequenziale e prevedibile nei suoi vari aspetti.

4.4.3. Alcune applicazioni al gruppo

Veniamo ora ad alcune riflessioni importanti sul significato di tali premesse per il gruppo in questa fase. Le conseguenze che se ne possono trarre sono molte. Ne presentiamo solo alcune.

■ *La coerenza nelle motivazioni.* Finora il gruppo può aver proceduto sospinto dalla gratificazione che ciascun membro riceve. Tuttavia si sente sempre più la necessità di motivazioni più ampie, più profonde, che siano alla «radice» delle motivazioni immediate e contingenti, delle risposte semplici ai vari perché. Bisogna trovare una risposta a domande sul senso che si dà alle cose, alla vita; bisogna dare ragione delle proprie scelte. Anche gli obiettivi complessivi e organici che il gruppo in questa fase va elaborando esigono motivazioni più approfondite, non contraddittorie, che toccano la fede, una visione d'uomo, un'analisi della società e della storia...

■ *Coerenza delle mete ideali e valoriali.* Le fasi precedenti erano caratterizzate da una vita di gruppo intensamente vissuta, ma alla giornata, senza una prospettiva direzionale, su universi parziali.

Così infatti doveva essere: il gruppo vive sull'esperienza che la vita gli provoca; e la vita deve essere il suo programma, non il contrario. Un programma con molta probabilità bloccherebbe quella spontaneità di rapporti e il raggiungimento di quegli obiettivi che sono indispensabili *ora* per mettersi autenticamente insieme nella definizione di un progetto comune organico.

Se le tappe sono invertite, il progetto non viene colto nella sua profondità, viene inteso come imposto, non proprio. Se ciò, poi, è collocato nel momento in cui gli obiettivi di comunicazione profonda non sono ancora stati raggiunti, vi è la possibilità che incomprensioni e insoddisfazioni complinchino enormemente la dinamica del gruppo. L'accettazione di un progetto

passerebbe allora più attraverso la fiducia dell'animatore che non attraverso la consapevolezza e la decisione del gruppo stesso.

Secondo la nostra prospettiva, il «progetto di gruppo» nasce spontaneo dopo l'«accumulo» di elementi parziali, come necessità della struttura cognitiva di far ordine, di sistematizzare tutte le esperienze e riflessioni parziali vissute, come esigenza di trovare formulazioni (intuitive o scritte) che esprimano sinteticamente e compiutamente il vissuto. Queste categorie orientative, selettive, di orizzonte su cui il gruppo intende muoversi, su cui è misurato il passato e si vuole interpretare il futuro, costituiscono gli elementi di una programmazione. Sono categorie generali e onnicomprensive che abbracciano ideali, concezioni di vita, immagini di uomo e di società...

■ *La coerenza analitica dei significati.* L'esperienza e la riflessione fanno capire che sui valori si può trovare una grande ambiguità. Esistono tanti modi di vivere la fede, la scelta degli ultimi, l'educazione... Questa ambiguità si riflette sulle parole usate per esprimere tali contenuti. Per questo motivo nel momento in cui cerca di definire se stesso e i valori su cui si orienta, il gruppo non enuncia solo ideali, ma cerca anche di trovare una precisazione non ambigua'. Esso si apre allora a un confronto e a una riflessione per precisare ciò che condivide, per esplicitare gli impliciti e le precomprensioni.

Questo lavoro lungo e faticoso ha una doppia utilità: il gruppo chiarisce la propria realtà, e presenta un'immagine precisa all'esterno. Tale cammino o processo di sintesi e di analisi che dà corpo al «progetto» viene raggiunto dai vari gruppi in modo molto diverso, ma per tutti costituisce un *momento di forte presa di coscienza* del senso delle cose fino ad ora fatte e che in futuro dovranno esser compiute.

Tuttavia tutto ciò può avvenire in modo ambiguo, portando problemi all'interno del gruppo.

■ *Alcuni problemi e ambiguità.* L'esigenza di una definizione del progetto può non maturare simultaneamente, e quindi essere sentita e risolta solo da alcuni o dall'animatore, cosicché il progetto non esprime la maturazione e presa di coscienza del gruppo, ma qualcosa di imposto, con evidenti tensioni.

Ancora. Il bisogno di «fare chiarezza» viene per lo più affrontato con confronti, dibattiti, documenti, che richiedono capacità comunicative intellettuali e verbali che possono provocare l'emarginazione di alcuni, non costituendo più così un lavoro collettivo del gruppo.

Un'altra difficoltà può essere la modalità stessa con cui viene elaborato un «progetto di gruppo»: scritto o semplicemente verbale.

La modalità scritta ha indubbiamente il vantaggio della precisione, della completezza, della logicità e della razionalità, ma porta spesso con sé i limiti

di una rigidità ideologica. Facilmente incorre nel pericolo di non riuscire a modificarsi col mutare del gruppo e delle condizioni storiche.

Un progetto di accordo verbale invece è più flessibile, più individuato sulla misura del gruppo; risulta però più evanescente, meno chiaro e meno logico, e non orienta il gruppo verso scopi ben definiti.

Delle due modalità oggi la seconda sembra essere preferita. I vantaggi e i limiti di entrambe sono evidenti. Quale modalità preferire lo deve decidere il gruppo. Un ultimo problema riguarda coloro che vogliono entrare nel gruppo o che da poco tempo cominciano a frequentarlo: ma su questo ritorneremo fra poco.

■ *La coerenza cognitiva e la prassi.* Nell'elaborazione del progetto non solo si stabiliscono motivazioni e valori ideali, non solo si cerca una connessione logica tra di essi e una esplicitazione significativa chiarificatrice, ma anche una coerenza di conseguenze pratiche, che si esplicita come impegno programmatico per il futuro. L'appoggio a un gruppo impegnato per gli anziani ora può diventare un impegno definitivo; alcune attività educative possono ora essere assunte come impegno del gruppo; le qualità sportive di alcuni membri possono orientare a questa attività in modo coerente ed educativamente serio, ecc.

La prassi in genere diventa punto di coagulo della coerenza programmatica. Dal fare delle cose, cioè, nasce il bisogno di dare ad esse una organizzazione e una giustificazione programmatica. Questo fatto non contraddice quanto detto finora, perché ci sono sia gruppi che arrivano alla prassi da un programma, sia gruppi che da una attività che svolgono traggono una giustificazione progettuale del loro impegno.

Tuttavia, nell'un caso come nell'altro, il gruppo non può rimanere in una definizione generica di se stesso, ma deve arrivare anche ad una applicazione pratica delle formulazioni progettuali che esso si dà.

4.5. IN SINTESI

Possiamo ora riassumere quanto abbiamo detto dal punto di vista delle relazioni che il gruppo vive in questa fase con l'interno e con l'esterno.

■ *All'interno.* Il gruppo è caratterizzato da una relazione molto forte e stretta tra tutti i membri, che produce una forte coesione. La comunicazione è profonda, autentica e distribuita in modo pressoché uniforme tra tutti. La coesione crea una forte solidarietà e gratificazione al gruppo che in questo modo può dirigersi verso obiettivi condivisi.

La buona interazione all'interno, il molto tempo passato insieme e le espe-

rienze acquisite danno la possibilità al gruppo di elaborare un piano di azione coerente e approfondito: un progetto di vita e di attività programmatica.

La stessa coesione, però, se da una parte fornisce al gruppo una identità, dall'altra crea difficoltà ai nuovi arrivati di inserirsi facilmente.

■ *All'esterno.* Questo è il momento dell'apertura «reale» del gruppo verso l'esterno. La coesione e l'identità finalmente raggiunta danno al gruppo la possibilità di presentarsi come interlocutore e come forza collettiva di intervento nei sistemi che lo superano.

A seconda della scelta di campo, il gruppo può riferirsi alla Chiesa (parrocchia, centro giovanile, diocesi, ecc.), alla società civile (quartiere, paese...) o a una particolare fascia di necessità (handicappati, cultura, sport, anziani, i giovani...).

Dato l'alto livello di coesione e di chiarificazione raggiunto, è facile che il primo incontro con gli «altri» sia caratterizzato da un atteggiamento critico, contestatore, teso ad assumere in proprio le iniziative, a non prestarsi a una collaborazione e a un confronto dialogico: atteggiamento dovuto anche alla paura di perdere la ricchezza che il gruppo si è conquistato.

A questo momento, però, dopo una presa di coscienza più realistica di se stesso e delle proprie possibilità, il gruppo, se ha formulato una cultura di mediazione, sarà in grado di camminare verso una proficua collaborazione con gli «altri» e con altri gruppi.

4.6. INTERVENTO EDUCATIVO

Tra i vari aspetti problematici che si possono incontrare, ne scegliamo due che ci sembrano sintomatici, derivanti strutturalmente dalla situazione che vive il gruppo in questo momento.

4.6.1. Il problema dell'«ultimo arrivato»

Normalmente i gruppi giovanili non sono esclusivi e chiusi. Nella quasi totalità esiste la possibilità di un «libero ingresso» in qualsiasi momento.

Se quindi esiste una difficoltà a entrare nel gruppo da parte di un «nuovo», essa non va individuata tanto nella volontà cosciente di esclusione, quanto invece nella stessa strutturazione del gruppo in quanto tale, cioè dalla coesione che il gruppo ha raggiunto.

La costruzione di un rapporto sincero e autentico, l'individuazione di un progetto ideale condiviso, sono esperienze che mancano all'ultimo arrivato e non sono facilmente trasferibili. Il gruppo dovrebbe ripercorrere con lui la strada giusta. Ma questo è impossibile. Il problema non si risolve sempli-

cemente dicendogli di comportarsi «naturalmente» come tutti, o presentando ciascun membro del gruppo al nuovo arrivato. Ciò che manca al «nuovo» è infatti l'esperienza maturata e vissuta per tanti anni, la conoscenza profonda e concreta che ciascuno possiede dell'altro, il ruolo che ciascuno occupa nel gruppo, le norme esplicite e implicite che regolano il comportamento di ciascuno, i valori che insieme sono stati maturati, lo spazio di «parola» che ognuno ormai si è trovato...

Per un «nuovo», se pur difficile, non è impossibile entrare in un gruppo già formato se si verificano alcune condizioni.

La prima condizione è: riuscire a far ripercorrere al nuovo arrivato le fasi del gruppo: una prima conoscenza superficiale, poi una conoscenza più profonda, successivamente la possibilità di riconoscere i ruoli di ciascuno, quindi la concessione di uno spazio per la assunzione di un suo ruolo...

La seconda condizione consiste nella capacità di non «parlare» in modo incomprensibile. All'ultimo arrivato tutto ciò che fa riferimento a un passato in cui lui non era presente è incomprensibile e quindi va evitato. Un parlare comprensibile è invece quello che nell'esprimersi dà riferimenti che permettono di ricostruire il senso di ciò che viene detto.

La terza condizione è l'offerta della possibilità di partecipare direttamente alla vita del gruppo in modo «non-subalterno». Spesso infatti l'ultimo arrivato finisce per stare molto tempo alla porta a osservare ciò che capita finendo con l'emarginarsi totalmente.

Queste tre condizioni ci sembrano linee percorribili affinché l'ultimo arrivato non rimanga sempre «l'ultimo».

4.6.2. Una enciclopedia per adolescenti

Chiunque abbia un minimo di pratica educativa con adolescenti dai 15 ai 16-17 anni si sarà accorto che con quest'età è assai difficile, se non impossibile, fare un programma sistematico e attuarlo passo dopo passo. Non si riesce a realizzarlo neanche quando è stato voluto e preparato insieme con loro. Basta una piccola crisi, un fatto di attualità, una esperienza nuova vissuta intensamente per essere costretti a modificare i piani previsti e scegliere qualcosa di diverso.

Ciò è spesso un elemento di preoccupazione nell'animatore, che non sa se cedere all'interesse momentaneo o richiedere fedeltà a quanto era stato stabilito. Oppure, più radicalmente, non sa se scegliere un'educazione programmata o un'educazione casuale.

Che fare?

Posto il problema in questi termini, non sembra che ci sia altro spazio che quello o di essere autoritari, con la sensazione di non costruire nulla

di accettato in modo significativo, o spontaneisti, seguendo qua e colà gli interessi mutevoli degli adolescenti.

Dentro questi parametri come si può ancora educare ed evangelizzare?

■ *La proposta di una educazione sistematica a-sistematica.* Definire una realtà: «sistematica a-sistematica», può sembrare un gioco di parole o addirittura un concetto contraddittorio, e quindi ci spieghiamo.

L'esigenza che nell'adolescenza continui una educazione che sia orientata, che non sia lasciata alla casualità e all'abbandono, appare evidente. Ciò potrebbe essere fatto con approfondimenti teologici, con una catechesi teologica più sistematicamente condotta, lasciando al singolo l'opera di mediazione o di transcodificazione della propria fede nella realtà temporale. Ma nella pratica questa via sembra difficilmente perseguibile.

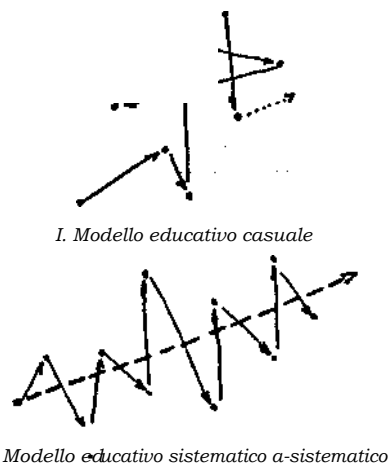
Da queste considerazioni sembrano derivare due esigenze irrinunciabili e conflittuali: quella dell'animatore per un intervento educativo programmato, quella degli adolescenti con una domanda educativa che lo respinge. Siamo dell'opinione che la contraddittorietà della situazione possa essere superata ponendo le due esigenze a due livelli o in due ambiti distinti.

La prima, quella sistematica, sarebbe da trovare nella continuità e nella tonalità della vita di appartenenza al gruppo. Due, tre, alle volte quattro anni di vita di gruppo non possono non lasciare un segno educativo che ha una sua identità ed è frutto di una sistematicità di interventi. A ciò si deve aggiungere che esiste una «tendenza integrativa» naturale della nostra «memoria», come abbiamo detto sopra. Potremmo così dire che, se gli «stimoli educativi» sono in sé integrabili in un tutto coerente, è plausibile ritenere che la diversità degli interventi educativi sia integrata da un bisogno della stessa persona che riceve gli stimoli.

Un altro elemento di sistematicità potrebbe essere individuato nella modalità o prospettiva secondo la quale sono posti gli stimoli educativi. Da questo punto di vista, è quella uniformità di «modo» di parlare di Dio, di «modo» di parlare di fede, di «modo» di parlare del mondo, di «modo» di parlare dell'amore, di «modo» di parlare dei poveri ed emarginati, ecc., che deve tranquillizzare l'animatore dalla preoccupazione di programmazione educativa.

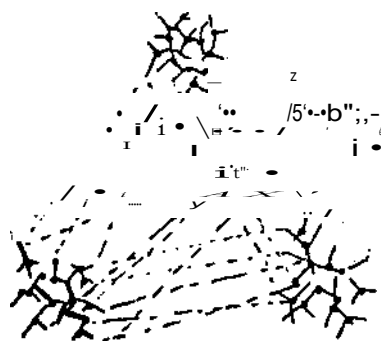
Poniamo invece l'aspetto a-sistematico ad un altro livello: quello tematico e cosciente. Da questo punto di vista assumiamo e accettiamo gli argomenti che l'adolescente ci propone, che per lui sono interessanti. Accetteremo il «trovarsi bene» in gruppo, il «fare sport» se ce lo chiederà, il parlare di «pace», di «fede», di «amore», di «emarginazione», di «violenza»... In tutto questo si avrà l'impressione di andare a zig-zag, ma non comunque, non in qualsiasi direzione.

■ *Uno schema riassuntivo.* Per rendere più chiaro il concetto, potremo così rappresentare i due modelli di programmazione educativa:



Da questo punto di vista, assumiamo gli argomenti o le azioni educative che vengono poste in atto come un'area, un sistema di connotazioni semantiche coerenti, connesse e specifiche, quali potrebbero essere: la pace, l'amore, la fede, ecc. Esse sono specificamente diverse e irriducibili. Come abbiamo detto, sono argomenti diversi o «reti» diverse. Tuttavia nel loro insieme presentano caratteristiche di «compatibilità» tali da poter non solo tra loro coesistere, ma coesistere in modo non contraddittorio, e inoltre raggiungere anche una integrazione sistematica ad opera della mente che «tende per se stessa» a operare in modo da organizzare e integrare quanto viene assumendo.

Possiamo anche qui dare un'immagine di quello che andiamo dicendo e integrare i due punti di vista:



4.6.3. Gli obiettivi per il gruppo

Da quanto detto, possiamo indicare alcuni obiettivi da raggiungere in questa fase.

Li elenchiamo.

■ *Orientarsi verso un progetto organico e sistematico.* Se la coesione è stata raggiunta, questo obiettivo potrà essere conseguito con facilità e naturalezza. Ciò risulterà più difficile se il livello di coesione è ancora a livelli superficiali e insicuri. In questo caso il progetto non solo stenterà a venir fuori, ma risulterà qualcosa di inautentico e non profondamente percepito e vissuto. Meglio allora un non-progetto che un programma prodotto dall'animatore e da qualcuno soltanto.

Non si dimentichi che il vero progetto di gruppo è l'oggettivazione razionale e sistematica del vissuto e degli orientamenti che il gruppo si attribuisce. Qualcosa di diverso, che non esprime ciò che il gruppo condivide, rimane parola vuota.

Quanto più ricca è l'esperienza vissuta, tanto più ricco e significativo risulterà il progetto elaborato.

■ *Prendere coscienza di ciò che si è e di che cosa si vuole essere.* È un altro aspetto dell'obiettivo appena descritto. Il gruppo, raggiunta la coesione, può alle volte correre il rischio di chiudersi in se stesso e vivere una tranquilla amicizia senza andare oltre, fino all'esaurimento delle sue possibilità.

Per questo motivo è importante raggiungere due obiettivi: uno in profondità e uno in avanti. In profondità, esso si esprime nello scoprire ciò che si ha in comune, ciò che «lega» l'uno all'altro, che cosa «è» il gruppo. In avanti, esso significa domandarsi cosa si può fare insieme, come si può coordinare e organizzare il lavoro di tutti in vista degli obiettivi. Si richiede allora di scoprire le qualità esistenti, le sensibilità che si vivono, e di ritrovare nell'ambiente circostante le necessità più urgenti su cui intervenire...

■ *Trovare le connessioni.* Il progetto è un momento di sintesi, non semplificatoria, di connessioni che vengono poste tra tante realtà, valori ed esperienze vissute. Per questo sbaglierebbe chi pensasse di arrivare al progetto con un colpo di bacchetta magica.

Al progetto si arriva attraverso un lavoro paziente, nel quale un po' alla volta si stabiliscono connessioni tra cause ed effetti, tra motivazione e azione, tra analisi e intervento, tra fini e strumenti; oppure tra diversi universi spaziali, come ad esempio: fede e impegno, Chiesa e mondo, situazione presente e sviluppi futuri, laicità e presenza cristiana nel mondo, volontariato e mondo civile e politico... Senza la capacità di porre tutti questi rapporti, un progetto risulterà povero e **ambiguo**.

■ *Individuare le conseguenze pratiche del proprio progetto.* Nel momento progettuale molti gruppi non riescono ad andare oltre una dichiarazione di intenti, di ideali da perseguire, di valori da proporre, da difendere o da vivere. Questi progetti definiscono una concezione di vita, un mondo e una società che il gruppo vorrebbe, un concetto di uomo utopico e astratto. Questi progetti mancano di concretezza storica, di analisi della situazione, di incarnazione, di operazionalizzazione delle cose da fare, della indicazione di punti strategici su cui intervenire per modificare una situazione.

E il difetto opposto a quello di chi privilegia la prassi, l'intervento, il fare senza domandarsi la ragione o l'opportunità, secondo quale quadro d'insieme si lavora.

Tutti e due gli aspetti e le direzioni vanno perseguite perché il progetto non rimanga qualcosa scritto solo sulla carta o diventi un'azione inefficace e uno sperpero di energie.

■ *Definire e dare un'identità al gruppo.* Una definizione del gruppo è importante per i membri, ma anche per l'esterno. Il gruppo deve saper dire in pochi tratti significativi «chi è», «qual è la sua specificità». Questo deve essere chiaro non solo per i membri, ma anche per la comunità circostante: Chiesa, parrocchia, quartiere... Se il progetto può essere analitico, articolato, distinto in diversi aspetti, nel momento in cui si presenta verso l'esterno deve apparire «chiaro», «semplice», «evidente», «palese». Deve essere facile dire: «Sono quelli che si interessano di...»; «Sono quelli che promuovono...», ecc.

■ *Aprirsi al confronto con l'esterno.* La gratificazione che deriva dalla coesione non deve chiudere il gruppo in se stesso. Il gruppo deve uscire dal «nido» in cui finora è vissuto, e cominciare a confrontarsi con il mondo circostante. Il gruppo non inizia però ora. Già prima questo confronto in qualche modo è avvenuto, ma non nel modo in cui ne parliamo qui.

In questo momento l'intervento del gruppo sul mondo circostante deve avere i caratteri di chiarezza di analisi, di strategia e di obiettivi. Questo intervento rappresenta la proposta che si intende fare all'esterno e il ruolo che si intende assumere. All'inizio si potrà essere troppo facilmente critici, ideologici, intolleranti, propositivi. Sono pericoli possibili e l'animatore dovrà far sì che questo modo di accostare il mondo esterno al gruppo divenga sempre più attento e riflessivo, collaborante e pluralista, con un rapporto con gli altri alla pari e non egemonizzante.

4.6.4. Indicazioni per l'animatore

Ci limitiamo alle più importanti.

■ *Favorire nel gruppo il dibattito e il chiarimento su temi di fondo.* L'intervento dell'animatore deve soprattutto stimolare il gruppo alla ricerca dei

«perché...» (motivazioni) e dell'«allo scopo di...» (finalità), del «per mezzo di che cosa...» (strumenti) e dell'«in base a che cosa...» (analisi).

Egli potrà favorire dibattiti e approfondimenti culturali che aiutino a comprendersi meglio. Le conclusioni devono maturare lentamente: se ci sarà l'apporto di nuove idee, riflessione e dibattito, i risultati presto o tardi non mancheranno.

■ *Non dare al progetto di gruppo né i caratteri di definitività né quelli di una provvisorietà irrilevante.* Nell'elaborazione di un progetto l'importante non è che esso sia scritto o almeno verbale. Ciò che deve avvenire è «una presa di coscienza» da parte del gruppo delle motivazioni, delle proposte e una definizione del campo di intervento.

Non è che ciò debba avvenire in modo definitivo, una volta per tutte; ma neppure che si cambi ogni momento quello che si vuole fare. L'animatore dovrà sapersi muovere tra i due estremi, richiamando l'uno o l'altro a seconda delle necessità.

■ *Attenzione agli ultimi arrivati.* Preoccupato delle proprie attività, senza volerlo il gruppo può trascurare gli ultimi arrivati. È importante invece che ad essi si stia attenti: possono costituire il ricambio e la rigenerazione.

Ma è pure importante prestare attenzione ai «nuovi che non arrivano mai». Il gruppo deve anche chiedersi se riesce ad essere «un punto di aggregazione» significativo. Se dovesse verificarsi che non arrivano più persone nuove, il gruppo dovrebbe interrogarsi su se stesso.

COMPORAMENTI DI GRUPPO CHE INDICANO IMPEGNO PER UN OBIETTIVO

Alta frequenza di	Alta frequenza di
— Espressioni che riguardano il lavoro da fare.	— Conversazione non socializzante.
— Espressioni che descrivono il problema da affrontare.	— Critiche dirette alle affermazioni che altri fanno (nel gruppo) a riguardo del compito.
— Espressioni riguardanti le modalità di sviluppo dei fini del gruppo. Espressioni che esaminano criticamente quanto si è fatto. Approvazione per espressioni di altri riguardanti il lavoro che si sta affrontando. Espressioni che danno inizio e completano azioni dirette alla soluzione dei problemi.	
— Informazioni riguardanti quanto si è fatto tra un incontro e l'altro.	

4.6.5. Strumenti

■ *Trovare un equilibrio tra pensare e agire.* Il gruppo non si deve limitare a discutere o a pensare, ma deve anche fare «qualcosa». La coesione deve servire per un'azione più incisiva al di fuori, e non solo per stare insieme.

A seconda del tipo di gruppo si preferirà partire dall'uno o dall'altro, ma i due aspetti dovranno essere sempre presenti e fatti interagire.

■ *Favorire e stimolare la lettura e la riflessione personale.* È grave che in molti gruppi sia caduta in disuso l'abitudine di segnalarsi libri importanti da leggere, o che sia scaduta l'importanza di una «buona» biblioteca (riviste e libri).

Questi strumenti devono essere rispolverati e ripresi. Si tratterà di specificare i campi, di selezionare le opere, di trovare i soldi, lo spazio, di regolarne l'accessibilità e il funzionamento, ma la possibilità di una biblioteca di gruppo è uno strumento da rivalutare.

COMPORAMENTI DI GRUPPO CHE INDICANO COESIONE

Elevata frequenza di	Alta frequenza di
— Uso frequente del «noi» (in riferimento a tutto il gruppo).	— Espressioni negative su tutto il gruppo con riferimenti positivi verso un sottogruppo o cricca.
— Espressioni indicanti che il gruppo piace.	— Espressioni che indicano scontento e insoddisfazione per il gruppo.
— Espressioni indicanti il desiderio di rimanere nel gruppo.	— Espressioni che indicano il desiderio di terminare l'interazione di gruppo.
— Attenzione diretta verso chi parla.	— Assenteismo.
— Conversazione diretta verso altri membri del gruppo.	Comportamento distratto (sbadigli, scherzi individuali...).
— Partecipazione ben distribuita dei membri del gruppo.	Espressioni dirette solo verso il capogruppo.
— Discorso su ciò che ha detto l'interlocutore precedente.	Monopolizzazione del tempo da parte del leader o di altro membro del gruppo.
— Espressioni indicanti collaborazione («Potremmo farlo in questo modo...»).	— Espressioni che interrompono gli altri con riferimenti prematuri a se stesso («La stessa cosa è accaduta a me...»). Espressioni che cambiano il contenuto del discorso. Affermazioni competitive («Quello è niente...»).

■ *Farsi promotori di iniziative culturali.* Non da solo, ovviamente. Se il gruppo è numeroso, ci si potrà muovere anche autonomamente secondo le proprie possibilità; in caso contrario nulla impedisce di aprirsi alla collaborazione con altri gruppi per organizzare un insieme di interventi, oppure per partecipare ad altre iniziative svolte altrove.

Anche qui si tratta di non essere generici, ma di voler raggiungere certi scopi: aiutare le persone a riflettere e a fare analisi, connessioni, a conoscere tipi di esperienze o di intervento significative e riflesse... Per questo i temi da preferirsi saranno, ad esempio, «fede e impegno», «Chiesa e mondo», «cristiani ed emarginazione», «lavoro e fede», «giovani e parrocchia». Oppure, su un terreno più laico: «volontariato e società civile», «esperienze di intervento con i portatori di handicaps», «esperienze di volontariato con i tossicodipendenti, con gli anziani...», «esperienze di animazione culturale nel quartiere», ecc.

■ *Dare al gruppo una identità aperta e articolata che favorisca l'aggregazione su una pluralità di interessi e di partecipazione.* Il gruppo in questa fase deve orientarsi decisamente verso un intervento all'esterno. Dovrà valutare i «tiro» e i «contro» di una scelta esclusiva di attività, o di un intervento articolato su diversi campi, e le possibilità che queste scelte impegnino solo alcuni membri del gruppo. Fra le due possibilità è certo preferibile una pluralità. Tuttavia il gruppo dovrà valutare le conseguenze che ciò potrà avere sul gruppo e sulle reali possibilità di intervento.

4.6.6. Alcune tecniche

■ *L'enciclopedia del gruppo.* Periodicamente, secondo un piano prefissato, l'animatore può fermarsi a riflettere sui contenuti che il gruppo effettivamente vive. Non è importante dedicarvi molto tempo, né richiedere una definizione esatta, coerente e definitiva di un particolare contenuto, ma rilevare semplicemente quello che c'è e quello che è ancora da chiarire.

Si scelgono temi come: amicizia, libertà, pace, io, sesso, la Chiesa, la famiglia, l'amore, il lavoro, la fede, la preghiera, la spiritualità, il gruppo... Su un biglietto viene riportato il tema e si chiede di fare, in due o tre righe, una riflessione, dare una definizione, fare un esempio...

I foglietti vengono raccolti e un gruppetto ne fa una elaborazione materiale che viene ridistribuita (fotocopiata o ciclostilata) a tutti. La cosa riesce meglio se è anonima, perché è molto importante non che si dica ciò che è giusto, ma ciò che si pensa, ciò che si vive.

Quando si sono raccolte un po' di «voci», si può ritornare sul foglio precedente chiedendo al gruppo di «votare» tutte quelle che sente di accettare.

Quelle che raggiungono la maggioranza esprimono il vissuto del gruppo e su queste si faranno ulteriori approfondimenti.

■ *Il gioco dei «Se...».* Serve fundamentalmente per individuare le attese o le insoddisfazioni presenti nel gruppo.

Il gioco consiste nel mettere davanti a tutti (si può anche distribuire un bigliettino) una frase del tipo: «Il gruppo andrà meglio se...».

Dopo il «brainstorming» si sottolineano o si cancellano o si fanno rivivere i «se» che sono ritenuti importanti, fino a trovare l'accordo di tutti.

CHECK UP/4

1. Quali sono i tratti caratteristici in questa fase della coesione e del progetto? Indicane almeno cinque:

- a.
- b.
- c.
- d.
- e.

2. Spesso il gruppo, in questa fase, prova una sensazione di onnipotenza. A che cosa è dovuto?

.....
.....
.....
.....

3. Da quali caratteristiche è definita la «coesione» del gruppo?

- 1. 4.
- 2. 5.
- 3. 6.

4. Segnala, tra i comportamenti qui sotto riportati, quelli che secondo te indicano coesione:

- rispetto tra le persone
- apertura verso l'animatore
- convergenza ideologica
- orientamento verso impegni comuni

- solidarietà tra i membri
- grande piacere di stare in gruppo
- tolleranza dell'assenteismo
- frequenza di conflittualità
- sensazione di emarginazione da parte di qualcuno
- uso frequente del «noi»
-
-

5. Qual è il tipo di relazione che in questo periodo viene stabilita con l'animatore?

.....

6. Che cosa è la «coerenza» dell'enciclopedia di gruppo?

.....

7. In che cosa consiste il concetto di «enciclopedia» e di «enciclopedia di gruppo»?

Enciclopedia:

.....

Enciclopedia di gruppo:

.....

8. Prova a elencare dei comportamenti dell'animatore che facilitano l'espressione dei componenti del gruppo. Distinguiamo fra comportamenti che esprimono fiducia e apertura, comportamenti che esprimono coesione e comportamenti che indicano assunzione di impegno:

1. Facilitano l'espressione:

.....

2. Esprimono fiducia e apertura:

.....

3. Invitano alla coesione:

.....

4. Indicano impegno:

.....

9. Che cosa sono «gli universi semantici compatibili»?

.....

10. Quali obiettivi indichi per questa fase della coesione e del progetto?

.....

11. Indica schematicamente, senza rivedere le pagine precedenti, i principali argomenti affrontati in questo capitolo:

.....
.....
.....
.....
.....

5

*Quarta fase
il gruppo giovanile
dal progetto
alla sua realizzazione*

PROBLEMA/5

1. Quale differenza di significati dai a queste parole: «autonomia», «indipendenza», «autogestione»:

Autonomia:

.....

Indipendenza:

.....

Autogestione:

.....

2. Quando trovi qualcuno che è di parere diverso da quello che tu sostieni, come ti senti? Come ti comporti? (segna le emozioni che normalmente provi):

Frustrato

Scoraggiato

Desideroso di comprendere meglio l'interlocutore

Stimolato ad approfondire l'argomento

Cerco normalmente di convincere l'altro del mio punto di vista

Sento che i rapporti con l'altro diventano più difficili

Ci tengo a esprimere il mio parere e basta

Mi irrita

Comprendo che si può essere di parere diverso e non insisto

Normalmente mi metto dal punto di vista dell'altro e cerco di comprendere la sua verità

E

CI

3. Se dopo un certo numero di anni che sei animatore in un gruppo alcuni esprimessero pareri e opinioni diverse dalle tue, come ti sentiresti:

- Mi sentirei tradito.
- Metterei in discussione il modo con cui ho animato il gruppo.
- Agirei di autorità.
- Metterei in discussione me stesso perché non sono stato capace di assumere nel gruppo una presenza autoritativa (che non vuol dire autoritaria).
- Mi chiuderei in me stesso.
- Radunerei il gruppo e farei sapere che non sono d'accordo con certe idee.
- Penserei che «così è successo anche a Cristo»...
- Mi sentirei fortemente scoraggiato e mi ritirerei dal gruppo.

D

E

Proprio quando il gruppo sembra aver raggiunto il suo momento migliore, perché ha trovato una sua identità e uno sbocco nelle prime realizzazioni, incomincia un nuovo momento critico.

Dalle fasi iniziali ormai sono passati alcuni anni, e gli adolescenti sono diventati giovani.

Chi ha trovato un lavoro ormai sicuro, chi parte per il servizio militare, chi ha terminato o quasi gli studi universitari, chi ormai pensa di sposarsi...

Sono situazioni che mettono sotto tensione la coesione perché improrogabili, e fanno capire che il gruppo non può essere pensato come la soluzione definitiva dei giovani stessi.

5.1. FENOMENOLOGIA DELLA FASE

Tale preoccupazione, se pur percepita, prima non era così presente e urgente. Semmai le cose erano pensate al contrario. La soddisfazione per la coesione raggiunta molto spesso ha fatto immaginare a certuni il sogno di vivere per sempre insieme, come una soluzione di un certo modo di mettere su famiglia, di lavorare, di abitare...

5.1.1. Tra gruppo e «società»

Ora però le due polarizzazioni, gruppo e mondo, pur non teoricamente contrastanti, spesso danno la sensazione di porre davanti a una scelta: o l'uno o l'altro. Gli estremi non sono opposti, però la difficoltà di composizione non riguarda solo la buona volontà, ma una serie di difficoltà oggettive (quali ad esempio il tempo disponibile).

In altre parole, le esigenze di una occupazione sicura, di una casa, di una retribuzione economica che permetta autonomia e indipendenza, fanno sentire il loro peso nella vita del gruppo.

Ma non tutto è così facile e privo di ambiguità. I giovani si sentono maturi, ma «l'inserimento» non è senza problemi: basta pensare al posto di

lavoro con la crisi dell'occupazione, o alla preparazione professionale adeguata. Queste difficoltà non sono del tutto negative, anzi sono uno stimolo per la crescita dei membri: possono far diventare il gruppo un fattore di mediazione per l'inserimento del giovane nella società degli adulti. Esso infatti può attenuare il «salto» nella società attraverso un riadattamento di se stesso alle esigenze della società e dell'individuo. A determinare un cambiamento del gruppo non sono solo le condizioni esterne; sono anche, e principalmente, le condizioni di maturità raggiunte dai membri.

5.1.2. Verso l'autogestione e l'autonomia

L'esperienza, le responsabilità, le riflessioni maturate nelle fasi precedenti hanno portato i giovani ad assumere responsabilità, a individuare problemi e a risolverli, a percepire gli errori che l'animatore può fare, a guidare il gruppo.

Nei confronti dell'animatore ritengono di poter discutere «alla pari», e alle volte anche di dovergli insegnare qualcosa. È evidente, in questo caso, che se l'animatore vuole mantenere il suo ruolo non dovrà certo cercarlo in capacità tecniche, ma dimostrerà la sua capacità di animare spiritualmente, nella saggezza ed equilibrio che saprà dimostrare, nella sua testimonianza coerente, nella sua adattabilità alle diverse situazioni.

Alla capacità autogestionale del gruppo spesso si accompagna anche quella personale. I giovani a mano a mano che passa il tempo vanno maturando una loro visione delle cose. Questa nuova situazione porta a rimettere in discussione i vecchi rapporti. Una certa impostazione dei ruoli non ha più ragion d'essere; si richiedono molto meno esperienze emotive e affettive, ma più contenuti, più concretezza, rispondenza alle nuove necessità.

Il passaggio alla maggior responsabilizzazione sarà più facile se nelle fasi precedenti l'animatore e la leadership si sono preoccupati di coinvolgere e responsabilizzare i membri nelle decisioni. Se invece la tendenza è stata di una conduzione autoritaria e accentratrice, ansiosa di avere il controllo su tutto, questo momento potrà essere vissuto come ulteriore motivo di conflitto. Si entrerà in una logica di conflitto che spingerà i membri o all'abbandono, o a costituirsi gruppo fuori della influenza del leader, o a emigrare altrove.

5.1.3. Dissenso con l'animatore e con le strategie del gruppo

L'accrescere delle possibilità culturali del giovane, e quindi delle sue capacità di critica e di conoscenza, e l'accessibilità a diverse fonti di informazione, possono originare nuovi conflitti, non più emotivi, ma di «dissenso ideologico».

Il dissenso può riguardare il modo di impostare l'attività educativa del centro giovanile o della parrocchia, o il modello di chiesa a cui si fa riferimento; può riguardare certi orientamenti morali o toccare problemi di scelte politiche e partitiche. A questi si possono aggiungere dissensi di natura strategica circa il piano di intervento nel sociale (considerato o superficiale, che non interviene sulle cause dei disagi, o suppletivo, o parallelo a quello civile, o inefficace e irrisolutore).

Ogni volta che succede una discussione può sembrare che il problema sia limitato e circoscritto; in realtà ciò è sintomo di un disagio più profondo. Il dissenso infatti fa riferimento a scelte di fondo o a strategie globali la cui composizione a livello di singoli problemi è irrisolvibile.

Ora, se da una parte queste divergenze sono proficue e arricchenti, dall'altra possono diventare insopportabili e incidere sulla propria adesione al gruppo. Così, o si trova un modo nuovo di ricomporsi a un altro livello nella diversità e differenza, o le differenze ideologiche significheranno progressiva presa di distanza fino all'abbandono del gruppo o al suo scioglimento.

5.1.4. Apertura e confronto con altri gruppi

Altro elemento di novità che può mettere in crisi la coesione è il confronto con altri gruppi.

La necessità di aprirsi ad altre esperienze ha svariati motivi. I gruppi dei piccoli centri o quelli in cui i membri hanno frequentato dall'infanzia la parrocchia o l'oratorio, sentono il bisogno di confrontarsi. Si vuole una verifica, si vuol sapere se si è soli a battere certe strade; c'è bisogno di conoscere altre prospettive, di arricchire la propria esperienza, di incontrare altri che fanno la stessa attività (lavoro nel settore della emarginazione, dell'animazione giovanile...).

Questi confronti in genere danno origine a una maggiore criticità nei riguardi della propria esperienza.

Si esige allora più preparazione, più impegno, più professionalità. È il momento dei corsi di animazione, di teologia, di Bibbia, di pastorale, di pedagogia... che portano sempre più a una libertà di giudizio, a una presa di distanza dal proprio gruppo, dalle sue scelte. Inoltre corsi, convegni, studio portano ad un aumento di impegno che rende il tempo disponibile per trovarsi sempre più raro.

Per altri, la difficoltà a vivere intensamente la vita di gruppo deriva dall'inserimento sempre maggiore nel lavoro, nello studio o nei rapporti con il proprio ragazzo o ragazza. Sono appartenenze che distraggono verso altri luoghi, compagni di lavoro, di studio, altre coppie, fino al punto che questi ultimi impegni diventano concorrenti. A quali dare la preferenza? La tensione può arrivare al punto di dover decidere tra un gruppo o l'altro.

5.1.5. La trasmissione della memoria

Le situazioni di disagio descritte hanno anche aspetti positivi, primo fra tutti quello di impegnare in una trasmissione della memoria.

Le prime prese di distanza obbligano a trasferire ad altri la «tradizione» del gruppo.

Nella realtà questo processo non comincia ora, ma in questo momento particolare diventa improrogabile ed esternamente anche visibile nella cessione della leadership a una «nuova generazione». Come avviene ciò? In genere il gruppo è sempre aperto a nuove adesioni, e in tal modo si aggiungono «nuovi» aderenti che non posseggono tutta la «storia» del gruppo, delle sue vicissitudini, dei tentativi fatti e falliti... Non solo. Essi spesso non sanno spiegarsi il perché di un certo modo di essere, e quasi sempre i legami tra i «vecchi» sono più forti e profondi di quelli che si possono formare ora.

È anche molto probabile che il possesso della memoria si combini con la detenzione del potere (magari non evidente né cosciente, ma reale), perché vuol dire maggior esperienza, maggiore conoscenza delle motivazioni per cui certe scelte e strade sono state intraprese e altre abbandonate. La «memoria storica dei vecchi» ha il suo peso, e significa sostanzialmente un potere dai confini molto estesi e sfumati.

Tutto ciò può suscitare diversi problemi. Da una parte i detentori dei «ricordi» vogliono trasmettere la propria esperienza accumulata e ormai consolidata in valori e risultati. Dall'altra «la nuova generazione» non percepisce completamente ciò che viene detto, vorrebbe «innovare» e verificare di persona se certe esperienze non sono più fattibili o sono fuori dalla tradizione. Ne possono nascere conflitti i cui risultati non è facile prevedere. Nei casi più normali e avveduti questa trasmissione avviene progressivamente, e con attenzione da parte della «vecchia generazione» a mettersi in «ascolto» della nuova, adoperandosi perché abbia un suo spazio e nello stesso tempo abbia modo di raccordarsi con la memoria. Ciò avviene se esiste quella capacità comunicativa che è capacità di stabilire un rapporto significativo con l'ultimo arrivato.

In questa comunicazione la memoria non deve perdersi, ma neppure solidificarsi.

Questo significa capacità di modificare i ruoli, il modo di appartenere e di instaurare nuovi legami, di inventare nuove norme e regole, di riformulare tutto in continuità e novità, affinché per tutti il gruppo rimanga il «luogo» di un'esperienza autentica.

5.2. LA VARIABILE PREVALENTE: L'INDIPENDENZA

Potremmo riprendere un'analogia già utilizzata: il gruppo è come una famiglia, ed è per i membri quello che i genitori sono per i figli. In un primo

tempo proprio per poter crescere i figli hanno bisogno dei genitori e da loro dipendono in tutto: nutrimento, affetto, gratificazione, norme e regole di comportamento, contatto con i valori...

Ma tutto ciò con il passare degli anni si modifica e il figlio diventa diverso. Questa diversità la chiamiamo appunto autonomia.

Con questa stessa analogia vorremmo interpretare i fenomeni descritti nelle pagine precedenti.

5.2.1. Indipendenza e autonomia motivazionale

La parola «indipendenza» è un termine relazionale che significa «capacità di non aver bisogno di...», «presa di distanza da...», «non più dipendenza da...». Parlando di indipendenza motivazionale esprimiamo l'assunzione in proprio di motivazioni che non dipendono dal gruppo, ma che sono reperite al di dentro della persona.

Quando il bambino deve agire, fa qualcosa «perché» glielo dicono. Egualmente, il giovane difficilmente farebbe da solo ciò che invece fa nel gruppo: in gruppo va alla Messa domenicale, ma non farebbe altrettanto se fosse solo; si dimostra generoso e impegnato se il gruppo si muove in qualche iniziativa, ma non lo farebbe di iniziativa propria.

Il giovane spesso è diretto dalla relazione che ha con gli altri.

Se ne va dal gruppo se altri suoi amici se ne vanno, e ci rimane se altri ci rimangono. Per non subire critiche, accetta di fare quello che personalmente non farebbe. In tutti questi casi la motivazione è evidentemente estrinseca.

L'autonomia e indipendenza motivazionale di cui parliamo non significano fare quello che si vuole o avere motivazioni diverse, ma indicano uno spostamento gravitazionale: dal gruppo all'interno alla persona, dall'«estrinseco» all'«intrinseco». Il giovane cioè passa dal fare qualcosa che vogliono altri (verso i quali è legato affettivamente o è in relazione di appartenenza) al fare qualcosa che egli vuole e sente come esigenza personale.

Anche la dipendenza dall'animatore diminuisce e assume un'altra forma. Se prima la sua parola aveva il peso della sua autorità, ora è la forza del suo ragionamento a determinare l'attendibilità di quanto afferma; il giovane stesso non ha timore di scegliere una posizione diversa, se le sue ragioni sono più plausibili.

5.2.2. Indipendenza e autonomia nel dare e ricevere significati

Mentre prima il giovane ricercava un senso delle cose «dipendente» dal gruppo, ora sperimenta una sua autonomia di pensiero. Egli sa analizzare la realtà con categorie «scientifiche».

Forse potrà anche sbagliare, ma non ha paura di giudicare la pastorale o l'omelia del vescovo; saprà indicare a quale ecclesiologia si riferisce l'impostazione pastorale del parroco; leggerà un'enciclica e non avrà timore di rilevarne gli aspetti interessanti e problematici... La sua capacità di giudizio e autonomia di pensiero gli permettono di giudicare con riferimenti che collocano i fatti entro un quadro significativo.

La capacità di discutere o di assumere un parere personale, di collocare un dettaglio in un quadro di significati più vasto, di interpretare il senso di ciò che succede, può averle imparate o assimilate in tanti anni di permanenza nel gruppo, ma ora sono vissute come cose proprie.

5.2.3. Indipendenza e autonomia nel modo di vivere i valori

Non solo le motivazioni e i significati sono vissuti autonomamente, ma anche i valori. Lungo il corso della vita del gruppo, i punti di riferimento che riguardano valori come fede e interiorità, libertà e impegno, Dio e realtà terrestri, appartenenza alla Chiesa e appartenenza al mondo, coscienza e responsabilità, persona e società... , sono diventati orientamento di vita e criterio di selezione.

Difficilmente chi non si sentiva di condividere tali valori ha potuto rimanere: essi sono diventati il motivo profondo di appartenenza e condivisione.

Certo, l'educazione ai valori non è avvenuta solo in gruppo, ma questo è stato indubbiamente un luogo privilegiato di esperienza.

Attraverso varie espressioni o realizzazioni di questi valori, si scopre che si condividono gli aspetti più radicali e profondi a cui le varie espressioni si riferiscono: la fede, l'amore per l'uomo, per l'ultimo e l'indifeso, la giustizia... Non si condivide la raccolta di carta o lo spettacolo preparato, la preghiera o il ritiro, la riunione o il doposcuola, ma qualcosa che li comprende tutti ed è la ragione di tutto, senza identificarsi con essi.

Così, partendo dai valori acquisiti nella loro radicalità, il giovane scopre che può condividere con il gruppo gli stessi valori non facendo le stesse cose, o senza viverli nello stesso luogo e allo stesso modo. Ciò che è importante, è promuovere e vivere gli stessi valori, non le stesse espressioni; essere interiormente diretti dagli stessi ideali, e non trovare ad ogni costo l'accordo sulle cose da fare.

A questo punto il valore è interiorizzato, vissuto in modo autonomo e indipendente. Ci si sentirà uniti al gruppo anche se non ci si dedica agli anziani o all'educazione dei ragazzi, ma si partecipa al comitato di quartiere o si anima una squadra sportiva. Il gruppo potrà perseguire obiettivi diversi senza per questo venir meno.

5.2.4. Indipendenza e autonomia rispetto al gruppo

Tutto ciò ha un riflesso sulla vita di gruppo.

La capacità di vivere autonomamente i valori fondamentali fa comprendere che l'adesione è una decisione liberamente assunta, e che la vita del gruppo dipende ora veramente dalla responsabilità e collaborazione che ciascuno dà. L'espressione che indica bene tale sensazione è: «Il gruppo è nostro e dipende da noi!».

La partecipazione è sentita come naturale e importante.

I giovani sentono verso il gruppo un legame emotivo e di riconoscenza. Tuttavia si sentono anche liberi, capaci di decidere per se stessi e per la vita di ogni giorno da soli, secondo i valori in cui credono.

Anche nei confronti dell'animatore il rapporto cambia. Egli rimane sempre un punto di riferimento, ma non per ogni cosa. Ognuno capisce che in tante cose si può decidere in libertà e coscienza, che per capirsi e rispettarsi non è necessario essere d'accordo in tutto e su tutto, e che la diversità non è rifiuto dei valori.

Autonomia e indipendenza cambiano però anche la quantità e la qualità dei rapporti «interni».

Qualche volta il giovane farà precedere altri impegni, oppure sceglierà di fare diversamente dagli altri (ad esempio preferirà stare con la propria ragazza o ragazzo invece di fare un'uscita insieme...).

Allora potrebbero nascere disagi o dissensi, soprattutto se la maggioranza è ancora alla fase della coesione, e potranno emettersi anche «scomuniche».

Le cose tuttavia potranno avvenire senza grosse difficoltà e senza che si additi «l'indipendente» come un «traditore».

Comportamenti simili si avranno di fronte alla proposta di dividersi in sottogruppi per nuovi impegni che si possono assumere a seconda delle esigenze del territorio. Ciò potrà essere facilmente accettato se il gruppo avrà progredito nella sua maturazione; diversamente la suddivisione sarà sentita come una morte del gruppo.

5.3. IN SINTESI

■ *All'interno.* Il gruppo in questa fase è caratterizzato da un allentamento delle relazioni tra i membri dovuto a una maggior autonomia e indipendenza decisionale.

Essi sentono meno la necessità del gruppo e dell'animatore per svolgere compiti e nuove responsabilità: ciò porta non solo a una presa di distanza, ma anche a una capacità autogestionale.

La presa di distanza a motivo di impegni di lavoro, di una **prospettiva**

familiare, di studio o di maggior professionalizzazione, porta a nuove esigenze e a una maggior libertà di azione rispetto alle decisioni comuni.

L'autonomia di pensiero, di giudizio e di analisi sulla realtà possono alle volte scontrarsi con quella del gruppo o dell'animatore; ma ciò, in un corretto cammino, non sarà visto come negativo, ma come un fatto naturale, che non compromette l'appartenenza e la condivisione dei valori. In caso diverso indipendenza e autonomia vengono considerate come pericoli per la sopravvivenza.

■ *All'esterno.* Verso l'esterno il gruppo perde l'aggressività contestataria dell'inizio per un lavoro più serio, realistico e qualificato. L'impegno è vissuto con responsabilità e continuità.

Tutto ciò però può andare in crisi a motivo di nuovi impegni di vita dei membri o a motivo di dissensi circa la strategia o la qualità dell'impegno assunto.

Molto importante è in questo caso il ruolo che assumono i «nuovi». A seconda dei casi, il gruppo potrà «ritirarsi» da un impegno verso l'esterno verso obiettivi interni, o continuare nell'attività esterna sopportata dai nuovi.

Se l'attività esterna continua, sorgeranno esigenze di una maggior qualificazione; e allora si sarà particolarmente disposti alla partecipazione a corsi «professionalizzati» (corsi di teologia o di catechesi, corsi di animazione socioculturale, corsi di volontariato ospedaliero...).

5.4. INTERVENTO EDUCATIVO

Il problema tipico di questa fase è l'ambiguità della relazione che un membro ha con il proprio gruppo.

5.4.1. Il problema: l'ambivalenza della relazione

Parliamo di ambivalenza non in senso negativo, ma semplicemente per descrivere le contraddizioni con cui tale relazione si manifesta. Per certi aspetti essa è reciprocamente forte, per altri tende ad attenuarsi soprattutto da parte del singolo soggetto.

A questa fase infatti si arriva da un livello altissimo di appartenenza (la coesione): la persona è legata al gruppo per tanti motivi, ma soprattutto dalla «memoria» che con gli altri condivide. Questa è venuta formandosi un po' alla volta in anni di convivenza; ognuno è legato all'altro da ricordi, da momenti felici e drammatici, da attività e obiettivi perseguiti con il sacrificio e l'aiuto di tutti. Tutto ciò appartiene sì al passato, ma è parte della vita di ognuno.

Ma legame vuol dire anche dipendenza, una dipendenza non più attuale. Nuovi impegni e interessi indicano che il gruppo non può più avere un ruolo totalizzante. In altre parole, il giovane sente ora che il gruppo deve essere ridimensionato. Egli percepisce che la sua vita va giocata altrove.

Questo doppio legame, dipendenza e indipendenza, bisogno e autosufficienza, identità di vedute e differenza, desiderio di appartenenza e necessità di allontanarsi, esprimono l'ambiguità con cui il rapporto con il gruppo è ora vissuto, soprattutto da parte di chi se ne vuole allontanare.

Da una parte tutti riconoscono la necessità che prima o poi alcuni comincino ad allontanarsi, ma ciò è avvertito come una perdita: perdita di forze, rinuncia agli obiettivi, tradimento degli ideali.

Il gruppo può sentire ciò come un attentato alla sua vita e reagire provocando sensi di colpa su chi lascia, o mettendo in guardia altri dal fare altrettanto, o prospettando le difficoltà che si potranno incontrare fuori...

Da un'altra parte si farà di tutto per «ricuperare» chi lascia, cercando di adeguarsi alle nuove esigenze che si vengono prospettando. In questo caso il gruppo si lascia prendere dalla paura del «fallimento», riconosce sue colpe, promette di migliorarsi, di rinnovarsi... purché lo «svincolo» non avvenga.

In ogni caso la presa di distanza di un membro o di diversi membri sarà vissuta come una «prova», «con paura», anche se si riconosce che «è necessario» che queste cose avvengano.

I sentimenti che si provano sono naturali, ma cedere ad essi e lasciarsene condizionare sarebbe un errore. La scelta di rimanere o andare non dovrà essere condizionata da queste paure o da questi giochi di forza.

Può essere utile ricordare quanto dice Gibran ne «Il profeta»: «I tuoi figli non sono tuoi figli. Vengono attraverso di te, ma non da te: e anche se sono vicini a te non ti appartengono...». Così è giusto che lentamente «i figli» si allontanino, e che l'animatore e il gruppo pensino ai «nuovi» figli.

5.4.2. Obiettivi per il gruppo

■ *I giovani prendano pienamente la conduzione del gruppo.* Se l'animatore ha l'impressione che questo non sia possibile, dovrà esaminare qual è stato il suo intervento educativo negli anni precedenti. Se però gli obiettivi delle fasi precedenti sono stati conseguiti, in questo momento le iniziative, le responsabilità, la conduzione del gruppo non devono avere più nell'animatore il loro centro.

■ *Approfondire le motivazioni, il senso e i valori del gruppo.* Ciò deve avvenire attraverso un approfondimento sistematico delle tematiche di fondo che danno ragione delle attività, dell'impegno assunto, dei valori condivisi.

Gli argomenti di incontri spirituali o di ritiri dovranno essere visti come

un'«offerta» alle persone che vivono una realtà nuova. Dovranno essere affrontati temi di largo respiro e di notevole ampiezza, come: scienza, cultura e fede; famiglia cristiana nella società di oggi; volontariato e impegno politico; società tecnologica e disoccupazione; carità e giustizia; coscienza e responsabilità; fede e agnosticismo; laicità del cristiano...

■ *Aprirsi a nuovi confronti.* L'indipendenza e autonomia in molti casi possono diventare desiderio di nuovi incontri al di fuori. La partecipazione a convegni o a corsi possono essere iniziative importanti per «respirare aria nuova». Ciò non solo favorirà la conoscenza di altre persone, di altre iniziative, ma anche una visione più ampia del mondo sociale ed ecclesiale. Questi incontri danno anche la possibilità di introdurre nel mondo degli adulti, sia della Chiesa che del mondo sociale e politico.

■ *Inserimento degli ultimi arrivati in responsabilità non marginali.* La trasmissione della «memoria» non deve essere concepita in modo «depositario», automatico e ripetitivo. Ai «nuovi» si deve dare la possibilità di diventare protagonisti prima che la «vecchia generazione» si allontani definitivamente.

Per avere una continuità di spirito e di valori è necessario che essi abbiano la possibilità di lavorare insieme, permettendo così ai nuovi una riforma sulla base delle esigenze. Le modalità dipendono ovviamente dalla diversità delle situazioni.

■ *Ottenere una appartenenza «sostanziale» e non marginale.* La vita di un gruppo è fatta di riunioni, di feste, di incontri, di attività, di impegni, di ritiri... Senza questi elementi strutturali un gruppo non esiste o non si costruisce. Tuttavia, ora, non tutti questi elementi sono necessari. Alcuni possono essere ancora importanti, altri invece diventare marginali. La comunicazione può avere altri canali e momenti che non sono quelli degli incontri istituzionali. Perciò la presenza può farsi più flessibile e sostanziale, attorno a elementi o momenti significativi. Questa flessibilità potrà dare l'impressione di uno «sbarcamento», ma ciò non deve spaventare. Se il gruppo è diventato un punto di aggregazione, i nuovi non daranno certo questa impressione. Tuttavia qualche momento importante di vita assieme dovrà essere trovato e predisposto per tempo.

5.4.3. Indicazioni per l'animatore

■ *Saper riconoscere la nuova fase che sta vivendo il gruppo.* Dall'ambivalenza della situazione non è esente l'animatore. La tentazione di far sì che alcuni nel gruppo non ne prendano le distanze è possibile, fino a farlo diventare ansioso.

È giusto che l'animatore debba avere gratificazioni dal suo lavoro, tuttavia non fino al punto di voler avere sempre vicino le persone che egli ha educato a diventare adulte.

■ *Essere «ponte» tra il vecchio e il nuovo che va emergendo.* Spesso l'animatore è quello che detiene meglio di altri «la memoria». A lui quindi compete soprattutto il fare da ponte tra gli uni e gli altri.

La memoria non è però soltanto un passare delle notizie. Nella memoria si devono comunicare lo spirito del gruppo, le motivazioni originarie, gli obiettivi e le esperienze accumulate in tanti anni.

D'altro lato tutto questo dovrà essere coniugato con i desideri, sensibilità, prospettive proprie di chi vi accede dopo anni dal suo inizio.

Essere «ponte» tra vecchio e nuovo è compito delicato di chi deve leggere in profondità il senso delle origini e anche i nuovi segni dei tempi.

■ *Ritrovare il ruolo di una presenza saggia, rassicurante e silenziosa.* Se il gruppo matura, è normale che si modifichino anche i ruoli all'interno, e che possa diminuire lo spazio d'intervento dell'animatore. Ciò non indica un rifiuto dell'animatore, né un giudizio sul suo operato, ma riconoscergli un altro campo privilegiato di intervento. È il ruolo del confidente, di colui al quale ci si rivolge per avere un consiglio, per discutere un'opinione, per avere un giudizio critico o il suggerimento di una intuizione che apre la strada alla soluzione di un problema.

5.4.4. Strumenti

■ *Qualificazione del gruppo.* Se si continua a mantenere una data attività, è importante che essa non cada nella routine che fa perdere le motivazioni e gli obiettivi di fondo. Ogni tanto allora bisogna ripercorrerli, attraverso una riflessione sul proprio modo di operare, appoggiandosi a persone o ad organizzazioni qualificate e competenti. Questo servirà non solo a migliorare la propria attività, ma anche al gruppo per non rimanere «isolato».

Il contatto con l'esterno spesso serve a molli gruppi per rilanciare e ravvivare il loro impegno. Dovrà pertanto essere scelto con cura.

■ *Venire incontro alle necessità di chi prende le distanze dal gruppo.* Una risposta ai nuovi bisogni non deve essere un modo per impedire il processo di allontanamento, quanto invece la capacità di estendere il servizio del gruppo alle esigenze che alcuni incontrano, come autentico servizio alle persone, e non come un modo per tenerli ancora «vicini» al gruppo. Possono essere incontri su argomenti come: la famiglia, il lavoro, la testimonianza cristiana...

5.4.5. Alcune tecniche

È importante che un animatore si educhi alla capacità di osservare i fenomeni di gruppo. A questo scopo proponiamo il seguente esercizio.

Si simula una attività (una discussione, la preparazione di un collage, di un manifesto, di uno slogan, o altro) e un gruppetto fa da *osservatore* su quello che succede. Gli osservatori hanno una o due piste di domande che li guidano nell'osservazione. L'esercizio può essere ripetuto per diverse aree di osservazione.

La scaletta di domande e le aree sono tratte dal libro già citato di E. Spaltro - U. Righi, *Giochi psicologici*. Noi qui ne suggeriamo una sintesi, operando soprattutto sul momento della «relazione».

Tutte le interazioni umane sono infatti improntate a due aspetti fondamentali: contenuto e relazione. Il primo riguarda l'argomento o il compito su cui il gruppo lavora. Nella maggior parte delle interazioni, il centro dell'attenzione di tutte le persone è rivolto sul contenuto. Il secondo aspetto, la relazione, riguarda ciò che sta accadendo fra e ai membri del gruppo mentre questo sta lavorando. La relazione di gruppo, o dinamica, riguarda elementi come il morale, la tonalità dei sentimenti, l'atmosfera, l'influenza, la partecipazione, gli stili d'influenza, le lotte per la leadership, il conflitto, la competizione, la cooperazione, ecc. Nella maggior parte delle interazioni, assai poca attenzione viene dedicata alla relazione, anche quando è la causa maggiore di inefficace azione di gruppo. La sensibilità alla relazione di gruppo mette in grado la persona di diagnosticare precocemente i problemi del gruppo e di gestirli più efficacemente.

Proponiamo qui alcune linee di osservazione, utili per analizzare le relazioni nel gruppo.

■ **Partecipazione.** La partecipazione è un indice dell'interesse del componente ai problemi che il gruppo dibatte.

1. Chi ha partecipato di più?
2. Chi ha partecipato meno?
3. Hai osservato qualche mutamento nel livello di partecipazione (ad es.: qualcuno che parlava molto è diventato improvvisamente silenzioso e viceversa?). Quali possono essere state le ragioni di questi cambiamenti?
4. Come si è comportato il gruppo nei confronti dei componenti che partecipavano meno? Con una manifestazione di assenso, dissenso, disinteresse, paura, ecc.?
5. Chi ha assunto la guida del gruppo? Perché?

■ **Influenza.** Influenza e partecipazione non sono la stessa cosa. Qualcuno può parlare molto poco, ma essere ascoltato attentamente, e viceversa. Quali possono essere state le ragioni di questi cambiamenti?

1. Chi tra i componenti il gruppo è stato ascoltato attentamente quando ha preso la parola?

2. Chi è stato ignorato?

3. Hai notato qualche cambiamento nell'influenza esercitata sul gruppo? In quale direzione si è manifestato tale cambiamento?

4. Hai notato il nascere di rivalità? Di lotta per la leadership? Quali effetti hanno avuto questi fenomeni sui componenti il gruppo?

■ **Stili di influenza.** L'influenza può assumere molte forme. Può essere positiva o negativa e cioè può guadagnare, a chi la esercita, il sostegno e la collaborazione degli altri, oppure alienarli. Il modo in cui una persona tenta di influire sugli altri può rivelarsi un fattore di grande importanza nel determinare l'apertura o la chiusura di un dato componente alle influenze altrui.

1. **Autocratico:** qualcuno ha cercato di imporre la sua volontà o i suoi valori sugli altri membri del gruppo? Chi ha espresso valutazioni o giudizi sui colleghi di gruppo? Vi è stato qualche componente che ha bloccato l'azione del gruppo quando questa si svolgeva in una direzione diversa da quella che lui desiderava?

2. **Pacifista:** chi ha sostenuto e caldeggiato le decisioni di un collega? Chi ha cercato costantemente di evitare conflitti o sensazioni spiacevoli? Vi è qualche componente che ha un atteggiamento rispettoso nei confronti dei membri e delega loro il suo potere? Vi è qualcuno che evita di esprimere critiche negative?

3. **Lassista:** vi è qualcuno che manifesta disinteresse per l'attività di gruppo? Vi è qualcuno che accetta passivamente le decisioni altrui senza esporsi? Chi partecipa meccanicamente e solo se sollecitato dalle domande degli altri?

4. **Partecipativo:** chi ha cercato di far partecipare tutti alla discussione e alla decisione del gruppo? Chi ha espresso le sensazioni e le sue opinioni senza però esprimere giudizi sugli altri? Chi è sembrato accettare con atteggiamento costruttivo le critiche che gli altri gli muovevano? Chi ha tentato di utilizzare i conflitti come un modo per promuovere un positivo confronto di idee?

■ **Procedure di decisione.** Talvolta nel corso delle attività di gruppo vengono prese certe decisioni senza prestare la dovuta attenzione agli effetti che tali decisioni potranno avere sui componenti il gruppo. Alcuni membri tentano di imporre al gruppo le loro decisioni, mentre altri desiderano che tutti partecipino e condividano la responsabilità derivante dalle decisioni prese.

1. Qualcuno ha preso una decisione e ha cercato di realizzarla senza preoccuparsi di controllare se i colleghi erano d'accordo? Quali effetti ha avuto questo comportamento sui colleghi?

2. Il gruppo è saltato da un argomento all'altro?
3. Chi ha sostenuto i suggerimenti e le decisioni di altri? Questo sostegno ha avuto come risultato l'imposizione al resto del gruppo di una soluzione di minoranza? Quali effetti ha avuto questo fatto sugli altri membri del gruppo?
4. Vi è qualche prova che la maggioranza abbia imposto la sua soluzione alla minoranza, ad es. attraverso una votazione?
5. È stato fatto qualche tentativo di indurre tutti i componenti a partecipare attivamente alla decisione?
6. Qualcuno ha dato contributi o suggerimenti che sono stati ignorati dagli altri? Che effetto ha avuto ciò su colui che ha avanzato la proposta?

■ *Comportamenti in funzione del compito.* Illustrazione dei comportamenti con riferimento alla esecuzione del lavoro o alla realizzazione del compito che il gruppo ha di fronte.

1. Qualcuno ha posto domande o dato suggerimenti circa il modo migliore di procedere per affrontare il problema?
2. Qualcuno ha tentato di riassumere gli argomenti trattati nel corso della discussione o i fatti che si sono verificati all'interno del gruppo?
3. Vi sono state richieste (o offerte) di fatti, opinioni, idee, sensazioni, controreazioni, o tentativi di ricercare soluzioni alternative?
4. Chi ha aiutato il gruppo a stare in tema? Chi ha evitato che si saltasse da un argomento all'altro?

■ *Funzioni di mantenimento.* Queste funzioni servono a mantenere buoni e armoniosi rapporti di lavoro tra i componenti il gruppo e a creare un'atmosfera tale da permettere a ogni componente di dare il massimo contributo. Assicurano un'attività di gruppo efficace e priva di attriti.

1. Chi ha aiutato gli altri a partecipare alla discussione?
2. Chi ha interrotto quelli che parlavano?
3. In che modo avviene lo scambio di idee tra i membri? Vi sono nel gruppo persone troppo preoccupate per seguire la discussione? Vi è qualche componente il gruppo che aiuta gli altri a chiarire le loro idee?
4. In che modo le idee vengono rigettate? In che modo reagiscono i partecipanti quando le loro idee vengono respinte? Vi è qualcuno che ha aiutato i colleghi quando questi respingevano una sua idea?

■ *Atmosfera di gruppo.* L'atmosfera è determinata da qualche fattore tipico del modo in cui il gruppo lavora, ed essa, a sua volta, prende forma di sensazione generalizzata. Le persone hanno preferenze diverse circa il tipo di atmosfera che preferiscono riscontrare in un gruppo. Il trovare parole per descrivere l'impressione comune di tutti i componenti il gruppo circa

l'atmosfera in cui il lavoro si svolge, può aiutare a comprenderne meglio le caratteristiche.

1. Chi dà l'idea di preferire un'atmosfera amichevole e congeniale? Vi è qualcuno che tenta di sopprimere i conflitti o le sensazioni spiacevoli?
2. Chi dà l'idea di preferire un'atmosfera di conflitto o di disaccordo?
3. I componenti sembrano interessati e attenti? Si tratta di un'atmosfera di lavoro, di gioco, di soddisfazione, di guai, di pigrizia?

■ *Appartenenza al gruppo.* I componenti di un gruppo si preoccupano in modo particolare di essere accettati dagli altri. Nel gruppo possono svilupparsi diversi modelli di interazione che offrono indicazioni circa il livello e il tipo di appartenenza.

1. Si sono formati sottogruppi? Talvolta accade che due o tre componenti si sostengano a vicenda, oppure, altrettanto sistematicamente, si ostacolano e si combattano?

2. Alcune persone sembrano ai margini del gruppo, mentre altre sembrano parte integrante del gruppo? Come vengono trattate quelle «al di fuori»?

Durante qualunque discussione di gruppo l'interazione tra i partecipanti genera sensazioni, sulle quali però raramente si discute. Gli osservatori quindi dovranno cercare di farsene un'idea dal tono delle voci, dalle espressioni facciali, dai gesti e da molte altre manifestazioni non verbali.

1. Quali sensazioni vi è sembrato che provassero i componenti il gruppo: rabbia, irritazione, frustrazione, calore, affetto, eccitamento, noia, difesa, competitività, ecc.?
2. Avete osservato da parte dei componenti del gruppo qualche tentativo di mascherare le proprie sensazioni, particolarmente quelle negative? In che modo l'hanno fatto? Vi è qualcuno che l'ha fatto costantemente?

■ *Norme.* Quando un gruppo controlla i propri componenti, è in grado di sviluppare standard e norme di comportamento. Le norme, di solito, sono l'espressione dei valori e dei desideri della maggioranza dei membri del gruppo circa ciò che può essere considerato un «comportamento da adottare» (o da respingere) da parte dei componenti il gruppo. Queste norme possono essere chiare per tutti (esplicito) conosciute o sentite solo da alcuni (implicito) o completamente al di sotto del livello di consapevolezza di tutti i componenti il gruppo. Alcune norme facilitano il progresso del gruppo, altre lo ostacolano.

1. Vi sono argomenti che il gruppo cerca di evitare (ad es. le sensazioni derivanti dallo stare insieme, il comportamento del leader, ecc.)?
2. I componenti il gruppo si comportano reciprocamente in modo eccessivamente corretto o educato? Vengono espresse solo le sensazioni posi-

tive? I membri del gruppo si mettono d'accordo con troppa facilità? Che cosa accade quando uno non è d'accordo?

3. Avete rilevato l'esistenza di norme che regolano la partecipazione o il tipo di domande consentite (ad es., se io parlo anche tu devi parlare; se racconto i miei problemi anche tu devi raccontare i tuoi, ecc.)? I componenti il gruppo sentono di essere liberi di comunicarsi a vicenda le loro sensazioni?

CHECK UP/5

1. Viene un momento in cui la coesione del gruppo va in crisi. Quali sono le «spie» che lo indicano? Indicane almeno cinque:

- 1.
2.
3.
4.
5.

2. La crisi della coesione è la prova del nove per verificare la conduzione autoritaria o democratica di un gruppo da parte dell'animatore. Perché?

Perché

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Perché molti animatori hanno paura di una indipendenza e autonomia del pensiero e dell'azione all'interno di un gruppo?

1. Perché temono la frantumazione e la fine del gruppo. Se ciò fosse vero, quali di queste due riflessioni faresti?

Il gruppo non è stato educato ad accettare e a vivere il conflitto e la diversità come un valore che arricchisce; lo ritiene un fatto che divide.

L'animatore, inconsciamente, ha educato persone «animatore-dipendenti», più che persone libere e mature.

2. Perché temi di perdere la propria autorità. Se ciò è vero, quali di queste riflessioni faresti?

Ha sbagliato nel definire il senso della sua autoritarità da avere nel gruppo.

È stato un animatore che conosceva solo tecniche di animazione, ma non ha dimostrato di possedere anche saggezza e penetrazione profonda dei problemi della vita.

3. Perché si è sempre più preoccupato del «gruppo» che delle persone. Se è vero, quali di questi errori, secondo te, ha commesso?

L'animatore è una persona che manca di capacità comunicative interpersonali profonde, e preferisce quelle superficiali tra sé e il gruppo intero.

L'animatore si è più preoccupato di «fare», di «essere attivo»... che di incidere anche educativamente sullo spirito.

4. Perché, giunti a un punto di alta coesione, un animatore non deve aver paura che il gruppo abbia contatti e esperienze con altri gruppi? Indica almeno tre motivi:

2.

3.

5. Quali effetti sono prevedibili sull'esperienza del gruppo per il contatto con altre esperienze diverse?

il diminuire della coesione

la relativizzazione della propria esperienza

un'apertura alla ecclesialità

un arricchimento per il gruppo

un giudizio negativo sul proprio gruppo..... 1.

un arricchimento culturale..... 2.

la fine di un vecchio modo di essere del gruppo..... 3.

— un'occasione per far trovare alla pari «nuovi arrivati» e «vecchi del gruppo»

.....
.....

6. Che cosa è la «memoria» di un gruppo? Come si forma? Quali effetti positivi e negativi ha sul gruppo?

La memoria è

.....
.....

La memoria si forma

.....
.....

Effetti positivi della memoria

.....
.....

Effetti negativi della memoria

.....
.....

7. Quali possono essere gli obiettivi specifici da raggiungere in questa fase del gruppo? Indicane almeno cinque, poi verifica quanto hai pensato con quanto è detto nel paragrafo 5.4.2.

4.

5.

8. Se sei con altri animatori discuti con loro gli obiettivi da te proposti e quelli individuati nel capitolo.

9. Quale rapporto i membri del gruppo tendono a instaurare con l'animatore al momento della «crisi di coesione»?

.....

.....

.....

10. Pensi sia importante per un animatore il farsi una cultura approfondita e seria? Se ti dicessero di organizzare una piccola *biblioteca di gruppo/giovanile*, sapresti farlo? Lo riterresti importante? A quale scopo?

.....

.....

.....

.....

.....



6

Quinta fase
il gruppo giovanile
dalla «crisi»
allo sbocco nella società
e nella Chiesa

PROBLEMA/6

1. Che differenza c'è tra gruppo di «appartenenza» e gruppo di «riferimento»?

Gruppo di appartenenza

.....
.....

Gruppo di riferimento

.....
.....

2. Che cosa contraddistingue secondo te la fase finale di un gruppo?

Senso di stanchezza e la voglia di nuove esperienze?

L'insoddisfazione dei membri verso l'animatore?

La necessità di incontrare persone nuove?

L'impossibilità di avere ancora una partecipazione intensa con il gruppo?

Il riconoscimento da parte di un mondo di adulti che accoglie il «nuovo adulto»?

Forti tensioni tra i membri e con l'animatore?

D

3. Qual è l'esperienza individuale che pensi viva il singolo in questa fase?

.....
.....
.....

4. Quali sono i motivi che tendono a non far terminare l'esperienza di gruppo?

.....
.....
.....

5. Con quali caratteristiche definisci una persona che ha raggiunto una maturità personale, sociale ed ecclesiale?

.....
.....
.....
.....

Con l'espressione «sbocco del gruppo» ci riferiamo al momento in cui il gruppo vive un'esperienza diversa e conclusiva rispetto alle altre fasi. Avremmo potuto chiamare questo momento «fine» o «morte» del gruppo, ma questi termini sembrano proiettare un'immagine negativa e dare una valutazione fallimentare e transitoria all'esperienza vissuta.

La parola «sbocco», invece, indica sì la conclusione di un intero percorso, ma suggerisce anche il senso di continuità con tutta l'attività svolta.

6.1. LA VERIFICA FINALE DELLA VITA DI GRUPPO

Come nello sviluppo della persona, questa fase è condizionata dal modo in cui sono state vissute le fasi precedenti. Ciò significa che se il gruppo è stato, per gli appartenenti, un'area di parcheggio senza importanza, in questo momento da esso ci si allontanerà senza nessun rimpianto. Al contrario, quanto più è stata un'esperienza forte e stimolante, tanto più si tenterà di prolungarla. Così pure, quanto più la vita di gruppo è stata ricca e varia, aperta al confronto e a molteplici realizzazioni, tanto più lo sbocco risulterà preparato e diversificato.

Se il giovane ha vissuto un clima di realismo, di collaborazione, di ricerca delle soluzioni ai problemi, di paziente attesa e di dibattito, sarà allenato all'accettazione degli altri, delle differenze, del dialogo e troverà più facile un certo inserimento.

Al contrario, se il gruppo è stato un modo per ritagliarsi un pezzo di mondo e costruirsi un giardino terrestre, dove si sono sempre evitati i contrasti ideologici, dove non ci sono state difficoltà organizzative e realizzative, problemi di animazione e di confronto con la vita reale, dove i membri hanno per lo più eseguito le indicazioni di un animatore autoritario, allora più difficile e traumatico potrà risultare l'inserimento nel mondo degli adulti tipico di questa fase.

6.1.1. «Quando» avviene lo sbocco

Se il gruppo di cui si parla è omogeneo (per età, per sesso o per interesse), si può prevedere che lo sbocco coincida con il dissolversi dell'aspetto che lo caratterizza. Così un gruppo di preghiera finisce quando non si sente più nello stesso modo questa necessità o quando non si ha più la possibilità di riunirsi. Se il gruppo è costituito di soli ragazzi o di sole ragazze, la sua fine sarà decretata nel momento in cui i giovani si aprono a un'amicizia eterosessuale, e così via.

In certe occasioni c'è la possibilità anche di uno sbocco «costretto» dalla situazione geo-sociologica. È il caso di piccoli centri, dove a una certa età i giovani devono emigrare per motivi di studio o di lavoro.

Queste situazioni costringono il gruppo a ridimensionarsi, a cercare un nuovo «modus vivendi», e possono anche causarne la morte se non vi è ancora una forte coesione o non si sono iniziate delle realizzazioni comuni.

All'opposto, vi sono anche gruppi che «non sboccano mai». Essi continuano ad autogenerarsi nel tentativo di accrescere sempre più di numero, di diventare una comunità allargata.

Tra i molti possibili sbocchi, quello che intendiamo descrivere non ha riferimento a nessuno di questi modelli in particolare. In coerenza con il tipo di gruppo di cui abbiamo individuato le fasi, descriveremo lo «sbocco» di un gruppo giovanile eterogeneo, cresciuto nello stile dell'animazione, aperto alla realtà che lo circonda, caratterizzato non tanto da un contenuto quanto da una «vita».

6.1.2. Quale tipo di sbocco?

Ci chiediamo allora: quale tipo di sbocco possiamo prevedere per un gruppo di questo genere?

Data la pluralità di età, di condizioni sociali, di diverse opportunità di sbocco professionale, non è possibile anzitutto prevedere un momento preciso di sbocco, come alla foce di un fiume che giunge al mare, dove non è possibile definire il limite tra acqua dolce e mare salato. Possiamo pensare che si è arrivati al momento dello sbocco quando si comincia a constatare un allontanamento di alcuni (in genere i più adulti) a motivo di impegni di lavoro, di famiglia...

Non tutti, però, si allontanano. Rimangono i membri più giovani che continuano la «memoria». Questo fatto non è indifferente, essendo il gruppo un sistema in cui, se cambiano alcune variabili, il tutto deve rimodificarsi in una nuova configurazione.

6.2. FENOMENOLOGIA DELLA FASE

In un certo periodo si può constatare che il gruppo perde colpi nelle varie attività. Non per cattiva volontà, perdita di coesione o difficoltà relazionali, ma per altri impegni importanti, in genere riferiti a lavoro, famiglia da realizzare, studi.

6.2.1. Allentamento dei rapporti con il gruppo per situazioni personali

Per i giovani che hanno finito la scuola il momento non è facile. Se cercano e trovano lavoro, molto spesso iniziano nuove relazioni, nasce il desiderio di migliorare la posizione acquisita o di assicurarsi la stabilità... Se non riescono a trovare lavoro, nasce il senso di fallimento, di colpa, oppure si avverte di non poter pensare ad altro se prima non viene risolto questo problema.

Per i giovani che ormai pensano di formare una famiglia, questo diventa un momento carico di preoccupazioni e di impegni. C'è da pensare ai risparmi, alla casa; c'è bisogno di maggior tempo per stare insieme, per verificare un progetto di vita, ci sono incontri specifici da seguire... L'avvento del primo figlio diventa spesso un ostacolo insuperabile.

Anche lo studio può diventare un ostacolo per la partecipazione alla vita di gruppo. In questo caso la frequenza all'università, studi di specializzazione e qualificazione, l'allontanamento per ricerche o corsi rendono difficoltosa una partecipazione intensa alla vita del gruppo.

Queste esperienze si impongono con prepotenza obbligando il giovane a scelte che spingono fuori dal gruppo. Con un riflesso sul gruppo stesso, che giorno dopo giorno sente che non può più contare su alcuni come aveva fatto fino allora.

6.2.2. Dal gruppo alla comunità ecclesiale e sociale

Può accadere che il gruppo perda o diminuisca la sua coesione anche a motivo di un progressivo inserimento nell'impegno esterno, nella ricerca di una prassi coerente ad un progetto: l'animazione dei più piccoli, la catechesi, il quartiere, il servizio in situazioni di povertà e abbandono... Inizialmente questi impegni sembravano aiutare la stessa vita di gruppo; tuttavia lentamente le cose possono cambiare senso o diventare inconciliabili. Non si può fare l'uno e l'altro. Gli impegni scelti richiedono sempre più tempo per essere condotti a termine con responsabilità, o per incontri specifici di preparazione e specializzazione. Poco per volta si sente di condividere di più con i nuovi compagni di attività, che non con quelli del gruppo di origine.

Quest'ultimo sembra svuotarsi in favore di un'altra appartenenza: quella del quartiere, o del gruppo animatori, o del gruppo di volontariato...

Si vivono così due tipi di appartenenza: chi vive ancora i problemi delle fasi precedenti, e chi è chiamato ad assumere nuove responsabilità, in una prospettiva di definizione del futuro professionale, familiare e comunitario.

Se da una parte questi ultimi percepiscono più o meno consciamente che il gruppo non è più sulla loro misura, dall'altra la decisione di staccarsi definitivamente e in modo radicale non è così facile o indolore. Sentono di aver fatto in esso esperienze importanti, di aver trovato i migliori amici e scoperto il senso della vita, l'essere Chiesa, Dio... Anche se ora ci si deve allontanare, il gruppo rimane ancora un riferimento importante.

Un legame da mantenere diventa una necessità tanto più impellente quanto più spersonalizzante e «freddo» è l'ambiente esterno dove ci si sta inserendo. L'arrivismo, il disinteresse per il lavoro, l'isolamento, la difficoltà di rapporti profondi e gratificanti fanno sentire ancora il bisogno di un luogo «caldo» in cui ritrovarsi. Se da una parte non si può più essere totalmente dentro, dall'altra non si vuole essere completamente fuori dal gruppo. Come risolvere il problema?

6.3. LA VARIABILE PREVALENTE: LA SCELTA DI VITA

Assumiamo la «scelta di vita» come categoria interpretativa, perché «la vita» nella pregnanza di significato che possiede è ciò che sospinge il giovane/adulto a prendere decisioni e assumersi responsabilità tipiche di un cittadino del mondo e del Regno di Dio.

6.3.1. Dal presente al futuro

È caratteristico ora nei giovani un cambio di prospettiva nel valutare i problemi quotidiani: dal presente al futuro. Il presente conta, non come tale, ma come elemento che può condizionare e determinare il futuro.

Questo cambio di prospettiva ora si evidenzia con forza. I giovani hanno l'impressione che certe scelte sono improrogabili e possono essere decisive per il loro futuro. Anzi, certe scelte sono già un muoversi verso una data direzione. Scegliere di stare con un ragazzo/ragazza significa escludere, per la maggioranza dei casi, la strada verso il sacerdozio; una scelta di impegno politico (partitico) indica una certa visione di società, ma anche entrare in una data dinamica di conoscenze e di rapporti. La stessa cosa può significare la scelta di un luogo di lavoro rispetto a un altro.

In ogni caso il giovane intravede il presente come luogo dove si gioca

il futuro, e nel presente la possibilità di avviarsi verso di esso. Anche l'esperienza di gruppo e le attività proposte sono valutate in questa prospettiva. Del gruppo interessa ciò che è in funzione del suo futuro e non della gratificazione per il presente.

6.3.2. La decisione è indilazionabile

Negli anni passati le situazioni vissute dai giovani hanno permesso di rimandare certe scelte, di vivere il presente come una attesa.

Ora però le cose cambiano. La necessità di trovare una sicurezza e una indipendenza futura, i propri progetti, l'esempio di altri costringono a non dilazionare più certe scelte fondamentali: questa o quella professione, sposarsi o non sposarsi...

È indubbio che in queste scelte molto influisce l'esperienza vissuta di gruppo, i valori e gli orientamenti condivisi; ma innanzitutto la decisione è avvertita come scelta personale, assunzione personale di responsabilità.

Proprio per questo, nel caso di un conflitto di esperienze, prevale la decisione propria, la propria scelta di vita sulle esigenze del gruppo.

L'indilazionabilità non sempre però è avvertita da tutti e con la stessa forza. Vi sono sempre gli indecisi che continuano ad aspettare, e altri che vogliono continuare ancora a lungo l'esperienza di gruppo per la paura del «fuori».

6.3.3. La decisione tra coraggio e solitudine

Per uscire dal gruppo e affrontare una scelta di vita si richiede risolutezza nel prendere decisioni e responsabilità. Ma proprio a questo il giovane si è abituato nell'esperienza vissuta, soprattutto quando l'esperienza di gruppo è stata positiva. Se infatti il gruppo è stato il luogo in cui il giovane ha vissuto dei valori, l'occasione per incontrarsi autenticamente con Dio e con la Chiesa... nel momento di prendere una decisione circa il proprio futuro tutto ciò farà sentire il suo peso.

Ancora, il gruppo ha inciso sulla valutazione della complessità del reale nel quale il giovane intende inserirsi, gli ha offerto la possibilità di esprimersi, di «provarsi» nell'attività, di sperimentarsi nelle sue capacità e limiti. Ciò indubbiamente farà in modo che la decisione non avvenga in astratto e su impressioni senza fondamento. In più, il gruppo può essere stato l'occasione di grosse amicizie, di una relazione profonda con l'animatore. Questo può essere un ulteriore aiuto per un confronto e un dialogo con qualcuno che può illuminare meglio le scelte da fare.

Ma in qualche caso tutto ciò può diventare anche una pressione che im-

pedisce di prendere una decisione che allontani dall'appartenenza. Soprattutto nel caso in cui l'appartenenza viene messa a confronto con l'inserimento nella comunità ecclesiale più ampia e con la società. Il confronto sembra porsi così tra comunicazione e non-comunicazione, tra idealità e materialismo, tra corresponsabilità e autoritarismo, tra condivisione e competitività, tra partecipazione e indifferenza, tra amicizia e solitudine, tra collaborazione e obbedienza.

Posto in questi termini, è evidente che la scelta diventa difficile, e per alcuni il gruppo resta una scelta da preferire a una presa di responsabilità nel mondo degli adulti. Anche per questo la scelta di uscire dal gruppo per «vivere» nel mondo degli adulti richiede capacità, coraggio e una decisione «solitaria» senza rimpianti, per vivere i propri valori senza più l'aiuto del gruppo stesso.

6.3.4. Una scelta orientata verso la costruzione del Regno

Le scelte possono essere diversissime. C'è chi orienta il suo futuro verso la famiglia, chi verso la professione, chi verso la comunità ecclesiale, chi verso un impegno politico, chi verso una attività di animazione e volontariato. La diversità non deve però far perdere l'orizzonte di senso che tutte queste scelte manifestano: il Regno di Dio. Proprio perché il Regno di Dio è una realtà grande e pluriforme nelle sue espressioni, è importante che animatore, gruppo e giovani vedano come le diverse scelte non sono fondamentalmente diverse, ma espressioni di una unica scelta: quella di portare il Regno di Dio alla sua pienezza.

Lasciare il gruppo non deve così essere considerato come abbandonare la vita comunitaria, ma come un diventare lievito nella massa. L'animatore non dovrà quindi trattenere coloro che sono diventati adulti, ma cercherà di aiutarli nelle loro scelte affinché la loro vita produca molto frutto, come persone che operano attivamente, accanto e insieme agli altri, alla piena manifestazione dell'amore di Dio tra gli uomini.

6.4. IN SINTESI

■ *All'interno del gruppo.* Data la presenza di una fascia ampia di persone di diversa età, è difficile che il gruppo possa soddisfare sempre tutte le attese «interne».

C'è chi vive un bisogno di coesione e di appartenenza, chi invece comincia a guardare davanti a sé: il proprio futuro e l'inserimento nella vita degli adulti. Il gruppo si muove nella linea di soddisfare or l'una or l'altra esi-

genza. Pur con difficoltà, gli uni sono invitati ad accogliere sempre più profondamente la «memoria del gruppo», e ad appropriarsi del gruppo stesso, mentre gli altri non troveranno più il gruppo perfettamente adatto alle proprie esigenze.

Questi ultimi lentamente si allontaneranno dal gruppo di appartenenza per orientarsi a impegni e responsabilità più consone alla loro età nel mondo della vita ecclesiale adulta e della società. Tuttavia il riferimento al gruppo non può venir meno, essendo stato per essi un luogo dove hanno imparato a vivere. Esso rimarrà un riferimento di esperienze vissute, di senso e di significati trovati e sperimentati, un luogo dove tornare in certi momenti per confrontarsi e trovare ispirazione e aiuto,

■ *All'esterno del gruppo.* Anche se alcuni si allontanano a motivo di particolari scelte, il gruppo come tale mantiene la sua realtà. La comunità ecclesiale e sociale ne può constatare la presenza attraverso le iniziative che continua a produrre.

Il gruppo ora sembra perfino più ricco nelle sue proposte proprio grazie all'esperienza che i «vecchi» possono offrire: anche la comunità degli adulti ne può beneficiare per nuove responsabilità rispondenti alle necessità della comunità stessa. Dai «nuovi» adulti la comunità deve quindi attendersi aiuto, ma deve anche essere disponibile a riconoscere la necessità di modificarsi e «riformularsi».

6.5. INTERVENTO EDUCATIVO

L'allontanamento dal gruppo sembra porre soprattutto un problema: il giovane deve perdere ogni elemento di appartenenza o deve mantenere elementi minimi di riferimento? Su questo interrogativo ci fermiamo per alcune considerazioni.

6.5.1. Il problema: appartenenza e riferimento

Ciò che abbiamo descritto come un fatto inevitabile non avviene in un istante. Sono le circostanze concrete a determinarne il momento: è importante però che il gruppo, l'animatore e le persone interessate colgano la diversa qualità di appartenenza di chi si sta orientando ad allontanarsi.

Si può descrivere tale nuova relazione con il gruppo come un dissolversi della appartenenza in vista di una relazione che definiamo di «riferimento».

Chiamiamo *relazione di appartenenza* quella di un gruppo nel quale i membri vivono un'intensa relazione interpersonale e collaborano al raggiungimento di un interesse comune. Ciò comporta che molte attività e scelte

siano condivise, e che tutti si orientino alla realizzazione degli interessi comuni.

Per *relazione di riferimento* si intende un rapporto che, sempre sull'asse dell'appartenenza, si esprime per una caratterizzazione particolare. Il gruppo non è principalmente orientato alla gratificazione dei membri o al raggiungimento di obiettivi specifici comuni, ma è prevalentemente unito da motivi valoriali, ideologici o di senso. Tra di loro i membri hanno un rapporto che non richiede una convergenza operativa, ma un confronto e una condivisione di strategia e di valori generali.

Queste due modalità di relazione ci permettono di analizzare con più precisione la situazione del gruppo, in questa fase.

Mentre la prima relazione è tipica degli inizi, essa risulta difficile ora e si mantiene solo con gravi difficoltà.

Il problema si pone per il fatto che non sempre la necessità di passare dall'una all'altra relazione è vista con chiarezza di motivi. Anni di convivenza, l'approfondimento dei rapporti, una base di esperienza comune ha fatto sì che nel gruppo si instaurasse un clima aperto e di condivisione che ha rassicurato e difeso il gruppo dall'anonimato, e ha fatto scoprire la propria appartenenza alla Chiesa e la salvezza donata da Dio agli uomini.

Tutto ciò spinge il gruppo verso la perpetuazione di se stesso, e ad affrontare tutte le difficoltà che ne derivano a partire da una variabile che non deve venir meno: il gruppo stesso. Così la tendenza non è quella di aprirsi alla comunità ecclesiale o alla società, ma di affrontare famiglia, lavoro, vita della Chiesa a partire dalla realtà del gruppo.

Tutto ciò è comprensibile, ma evidenzia grossi rischi: la possibilità che il gruppo condizioni pesantemente le scelte di vita nell'esigere una stretta appartenenza; e che il gruppo, da luogo e strumento educativo, diventi invece il fine e lo scopo.

Così se si vuole che il gruppo rimanga strumento e luogo di educazione, è necessario che il modo di stare dei membri si modifichi, lasciando alle persone la libertà di scegliere il modo di vita adulta nella fede e il proprio ruolo nella società. Per questo motivo siamo propensi a credere che la crescita ulteriore della vita del giovane adulto sia meglio perseguita mantenendo con il gruppo una relazione di riferimento più che di appartenenza.

6.5.2. Obiettivi per il gruppo

Ci limiteremo a indicare obiettivi che riguardano la situazione di chi si trova allo «sbocco»; però devono essere completati con l'aggiunta di altri che riguardano quanti rimangono nel gruppo.

■ *Essere promotori di una riflessione e di un dibattito all'interno della comunità ecclesiale.* Gli argomenti dovranno essere scelti ed elaborati a seconda della situazione. Ne proponiamo alcuni a titolo esemplificativo: modelli di Chiesa, spiritualità del laico, teologia, spiritualità e presenza del cristiano nel mondo del lavoro, il progetto di comunità cristiana, la testimonianza cristiana in un mondo secolarizzato, i ministeri nella comunità e nella Chiesa, l'esperienza liturgica della comunità, ecc...

■ *Scoprire le aree dove la presenza cristiana è assente, dove è necessaria o contraddittoria.* Nel quartiere o nella comunità ecclesiale possono già essere sorte «presenze» significative di animazione. Ciò indubbiamente può facilitare l'inserimento dei giovani-adulti. Tuttavia è importante che si sappia anche vedere le cose dal punto di vista delle necessità e delle priorità richieste. Sia sull'asse dell'estensione (parrocchiale, di zona, diocesana, regionale, nazionale) come su quello della qualità (catechesi, animazione culturale, devianza, cultura, famiglia, volontariato civile...).

■ *Dare la possibilità di confrontarsi con la realtà prima di decidere.* Il processo decisionale per una particolare scelta di servizio non può avvenire nella semplice meditazione e riflessione, né deve essere costretta dal di fuori della persona interessata, né nella convulsa attività. Le tre variabili devono invece interagire reciprocamente rendendo la scelta realistica e ponderata. A tutto questo può aiutare il gruppo presentando un ventaglio di possibilità di impegno e favorendo inserimenti sperimentali per chiarificare incertezze o inclinazioni...

■ *Condurre il gruppo a una sua ristrutturazione che permetta un doppio modo di relazionare: l'appartenenza e il riferimento.* Nel momento in cui qualcuno comincia a sentire la necessità di prendere le distanze, può avvenire che il gruppo tenda ad «escludere» costoro dalle proprie preoccupazioni o attività, o che questi sacrificino le scelte che devono compiere per «stare» ancora nel gruppo. Ciò è comprensibile e in un primo tempo inevitabile, ma non ci si deve lasciar coinvolgere in questa dinamica. Ciò significa l'accettazione di sottogruppi con una forte appartenenza e di altri che hanno assicurato progressivamente solo più un riferimento.

6.5.3. Indicazioni per l'animatore

■ *Non sacrificare la persona al gruppo.* È possibile che l'animatore, preoccupato di perdere qualche membro particolarmente dotato e capace, inconsciamente cerchi di impedire che il distacco avvenga, e diriga il membro verso la permanenza nel gruppo, senza permettergli la scelta verso l'esterno. Se ciò avvenisse, al di là delle buone intenzioni, sarebbe una chiara stru-

mentalizzazione della persona. L'orientamento deve essere invece quello di aiutare ciascuno a riflettere e a decidere sulla scelta ritenuta più confacente alle proprie disponibilità, tenendo presente le necessità ecclesiali e sociali.

■ *Avere capacità di discernimento.* Questa non è semplicemente una tecnica, né una dote naturale, né un'intuizione che deriva dalla fede. È invece un'attitudine e un processo nel quale si compie una sintesi tra fede e intuizione del profondo, tra presente e futuro, tra disponibilità e possibilità reali, tra interessi dell'individuo e necessità della comunità...

■ *Essere ponte tra i giovani e la comunità degli adulti.* Mentre ciò risulta più difficile nell'ambito sociale e laico, è più facile in quello ecclesiale. Essere ponte significa allora saper orientare il giovane a vivere la vita quotidiana dell'adulto, come anche ad assumersi qualche responsabilità nella comunità. Occorrerà aiutare a superare la paura che la ricerca di un nuovo ruolo suscita e stimolare l'accoglienza di chi intende prestare un servizio.

In qualche caso uno sbocco è tutto da inventare. L'animatore non dovrà solo indicare le cose che si potrebbero fare, ma anche dare tutto l'appoggio necessario a chi intraprende qualcosa di nuovo.

6.5.4. Strumenti

■ *Curare particolarmente la comunicazione e i canali di informazione del gruppo.* Proprio perché nel gruppo non vi è più un'unica coesione, è necessario che si attui una «ridondanza» comunicativa che raggiunga tutti. Si potrebbe dire che questo è il momento del «giornalino» di gruppo o quello dei «comunicati» che informano sulle iniziative, le decisioni o gli appuntamenti dei mesi successivi, e dove vengono sottolineate quelle a cui è assolutamente importante essere presenti.

Allo stesso modo il gruppo deve essere informato e raccogliere le informazioni e le proposte che provengono dalla periferia.

■ *Individuare momenti e iniziative in cui è sottolineata la partecipazione di tutti.* Il gruppo deve saper esprimere momenti in cui è avvertita l'importanza della presenza. È difficile dire quali devono essere. In alcuni casi si può pensare a qualche riunione eucaristica, in altri a un'azione di carità, un ritiro, una riunione di programmazione, una festa o una celebrazione... Sarà il gruppo a individuare i momenti espressivi per tutti e gli incontri che riguardano solo una parte più ristretta.

■ *Stimolare la possibilità di incontri con esperienze di adulti «esemplari».* Per esemplarità non va inteso il carattere «eroico» o «eccezionale» di testimonianza, ma quello di persone che vivono la loro fede concretamente

nel mondo ecclesiale e laico. Il contatto con queste esperienze dovrà servire per individuare difficoltà, esaminarsi sull'idoneità e sulle motivazioni che spingono verso certe scelte.

■ *Partecipazione a incontri allargati di interesse comune.* Nelle diverse realtà cittadine o regionali esistono possibilità di confronto fra esperienze omogenee: insegnanti, universitari, lavoratori, volontariato, assistenza, animazione giovanile, associazionismo... Il problema non sarà quello di inventare qualcosa di nuovo, ma la capacità di ravvivare l'esistente, perché si rinnovino di idee e contenuti.

6.5.5. Alcune tecniche

Indichiamo soltanto qualche attività utile per evidenziare la necessità di chiarimenti o approfondimenti.

■ *Una traccia per il futuro.* Si cerca di delineare un identikit del cristiano collocato nei diversi ambienti, secondo uno schema come quello indicato.

IDENTIKIT DEL CRISTIANO NELL'AMBIENTE				
	Ambiente: famiglia	Ambiente: attività professionale	Ambiente: attività politica	Ambiente: cultura
Fede				
Comunità ecclesiale				
Spiritualità				
Valori a cui ispirarsi				
Deontologia				
Rapporto con la società civile				

Non è necessario arrivare a una definizione completa dei vari identikit. Questa è solo una griglia per una riflessione comparata. Quando ciascuna colonna è completata si può aprire un confronto, e sui casi specifici un approfondimento con persone impegnate nei diversi settori.

■ *Che differenza c'è...* Si scelgono alcune parole tipiche e si cerca il significato che si attribuisce a ciascuna di esse, come ricerca della differenza. Ad esempio: «Che differenza c'è tra laicità e a-confessionalità, fra fede e agnosticismo, tra società cristiana e cristiani nella società, tra partito cristiano e cristiani in un partito, tra clericalismo e laicismo...?».

■ *Metodo di riflessione di gruppo.* Si può scegliere una pagina o un capitolo di qualche testo conciliare (ad esempio, il «Decreto sull'apostolato dei laici» o la «Costituzione pastorale sulla Chiesa nel mondo contemporaneo...»). Il metodo consiste semplicemente nel preparare una conversazione di gruppo mediante la lettura attenta di un testo.

I partecipanti leggono con molta attenzione il testo e pongono dei *punti interrogativi* vicino a quei passi o a quelle parole che non sono molto chiare o che comunque suscitano ulteriori interrogativi e domande. Nei passi che invece suscitano idee e intuizioni, i partecipanti pongono un *punto esclamativo* magari alla rovescia (simile a una candela, e quindi segno di luce). Accanto ai passi che sembrano molto importanti per le proprie situazioni personali, i singoli partecipanti disegnano una freccia. Tutto ciò evidentemente può essere preparato anche a casa.

Durante la conversazione-riunione di gruppo l'animatore chiede per ogni punto quali sono i partecipanti che hanno posto un punto interrogativo e, a seconda della possibilità, lascia rispondere a queste domande i partecipanti che in quel passo hanno messo un punto di domanda, o meglio ancora quelli che hanno messo un punto esclamativo. Per comunicare le esperienze di coloro che hanno segnato in certi punti una freccia è conveniente non insistere troppo, ma lasciare che i singoli si esprimano spontaneamente, cioè che il discorso venga spontaneo e non costretto.

■ *Il processo.* La sceneggiatura *di un processo* con uno o parecchi accusati con un difensore, un avvocato, un giudice può stimolare *al giudizio di azioni e di risultati completi* (e più o meno ricorrenti). È un metodo adatto per la ricerca e il giudizio di cause e motivi.

Se un gruppo si pone come scopo il giudizio di un caso fondato oggettivamente, questa forma di lavoro, soprattutto la preparazione alla discussione, può stimolare un'ulteriore ricerca.

La formazione di un gruppo di giudici, di accusati, di difensori, di testimoni richiede un lavoro distribuito in piccoli gruppi.

Poiché una singola persona raramente può svolgere un lavoro così complesso, si dovrebbe compiere insieme la fase delle informazioni fino a che si delineano i singoli ruoli (formulare l'accusa, preparare la difesa), e si possono iniziare i compiti particolari.

Lo scopo non sarà una sentenza rapida e spietata, ma la ricerca comprensiva delle ragioni nascoste e dei motivi, e l'elaborazione dei criteri di giudizio, cioè l'approfondimento e l'attenta analisi dei problemi sottesi. Il processo di apprendimento non dovrebbe perciò terminare con la condanna, ma con una discussione in cui i singoli partecipanti parlano in base alle loro convinzioni personali, indipendentemente dai loro ruoli di accusati, di difensori...

6.6. CONCLUSIONE

Con questa fase termina il «ciclo vitale» di un gruppo.

È probabile che il lettore abbia trovato, nelle situazioni descritte, esperienze veramente vissute, ma anche esperienze diverse.

Tutto ciò era inevitabile e prevedibile. La vita e l'esperienza diretta è indubbiamente più ricca e affascinante, alle volte più contorta, imprecisa e indefinibile. Allo stesso modo alcune situazioni indicate in una fase possono essere state reperite in un'altra. La vita concreta di un gruppo è costituita da variabili molto più numerose di quelle qui considerate, e in certi casi l'accentuarsi di un aspetto può modificare l'insieme profondamente.

Noi abbiamo voluto delineare una traccia su cui potessero essere collocate con un senso e un ordine tante esperienze; abbiamo voluto tracciare una base e un punto di riferimento per gli animatori per interpretare la vita del gruppo in termini dinamici e prospettici. L'animatore tuttavia non deve dimenticare che ciascuna fase è anticipata dalle fasi che la precedono. Noi ci siamo limitati ad esaminare gli aspetti che caratterizzano ed evidenziano un particolare momento.

Con un'immagine sintetica e riassuntiva (si veda il grafico alla pagina seguente) proponiamo il divenire del ciclo vitale del gruppo.

Ciascuna fase è attraversata da tutti gli elementi (aggregazione, appartenenza, coesione...) che ne caratterizzano il ciclo vitale, ma all'interno di essa non tutti hanno la stessa importanza ed evidenza. Il modo in cui avverrà lo sbocco è già in germe nella prima fase, ma apparirà con tutta la sua evidenza nell'ultima fase; l'aggregazione fisica è un fattore di primaria importanza nella prima fase, ma tale importanza diventa sempre più secondaria, fino ad essere minima nell'ultima fase.

È perciò necessario che un animatore sappia intuire e valutare, a seconda

delle fasi, gli aspetti che sono particolarmente in gioco in ciascun momento, e sappia potenziarli, nel suo intervento educativo, senza trascurare gli altri.

Un ultimo consiglio. Sarà opportuno che l'animatore a questo punto riprenda le puntate precedenti e riveda in modo sintetico le varie fasi. Ciò servirà per chiarire meglio la specialità di ciascuna ed elaborare una adeguata programmazione educativa.

IL CICLO VITALE DI UN GRUPPO

Aggregazione fisica	Appartenenza	Coesione Progetto	Maturità Diversificazione	Sbocco Scelta di vita
I fase	H fase	III fase	IV fase	V fase

CHECK UP/6

1. Quali iniziative prenderesti per una trasmissione vera della memoria del gruppo ai nuovi?

- Un recital dal titolo: «Come eravamo... Che cosa volevamo».
- Un secondo recital dal titolo: «Cosa speriamo...».
- Lascerei che la trasmissione avvenga da sola lungo il tempo di vita insieme tra vecchi e nuovi del gruppo.
- Mi fermerei spesso a ricordare i primi tempi o che cosa si faceva.
- Costituirei un secondo gruppo di soli nuovi.
- Correggerei il paternalismo dei vecchi nei confronti dei nuovi.

2. Come si articolerebbe un gruppo di «riferimento» pluralista nelle possibilità di appartenenza ad esso?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Per quali motivi si passa dalla crisi della coesione allo «sbocco»:

- Per una cresciuta assunzione di impegni nel mondo degli adulti da parte di alcuni membri del gruppo.
- Perché «l'aria» del gruppo è diventata irrespirabile.
- Perché i membri del gruppo non hanno più voglia di «giocare» come si faceva una volta.

- Perché si ha voglia di nuove esperienze. 1.
- Perché il gruppo non è più in grado di soddisfare i nuovi bisogni. 2.

- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

4. Quando un membro del gruppo, nel caso naturalmente in cui tutto si sia svolto secondo uno sviluppo normale, è «maturo» per un suo inserimento da «adulto» nel mondo sociale ed ecclesiale? Descrivi i tratti di una identità matura umanamente ed ecclesialmente:

Identità umana

.....

.....

.....

Identità spirituale

.....

.....

.....

5. Quali sono le attività proponibili in questa fase del gruppo? Indicane almeno sette:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

6. Perché queste e non altre? Indica i motivi della tua scelta e discutine con altri animatori se sei in un gruppo di animatori.

7. Sei favorevole che il gruppo, nonostante il momento a cui è arrivato, prosegua? Se «sì», per quali motivi? Con quali rischi? Se «no», per quali motivi e con quali rischi?

Sì, sono favorevole

No, sono contrario

8. Prova a immaginare un modo articolato di organizzare un gruppo a cui alcuni appartengono come «riferimento» e altri come «appartenenza». Studiane i rapporti e le cose che si devono tenere presenti:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7

*Appendice
come costruire
un sussidio per il gruppo*

Un problema che spesso i gruppi giovanili, almeno quelli più attivi, incontrano, è la «costruzione» di un sussidio, cioè di alcune pagine di supporto per un camposcuola, giornate o serate sull'amicizia o sulla coppia, sulla fede o sul volontariato.

Sono fogli e pagine di «aiuto». Vogliono facilitare la ricerca e la riflessione di gruppo. Sono uno «strumento di lavoro».

La costruzione di un sussidio è un momento creativo complesso. Si tratta di decidere contenuti e impaginazione, tracce di discussione e momenti di riflessione personale, schemi di preghiera intonati ai contenuti e «documenti» di esperti sul tema in esame.

Come evitare di fare una enciclopedia di tutto l'esistente sul tema o di fare un libro? Un sussidio non è un libro, ma uno strumento che facilita e potenzia il dialogo, il confronto, la ricerca, la costruzione di una mentalità critica.

Come dunque costruire un sussidio per il gruppo? Nelle pagine che seguono viene offerta una risposta, attenta soprattutto ai processi di apprendimento e alla strutturazione del sussidio in vista di tale apprendimento. Sono teoriche e pratiche ad un tempo. Man mano che si procede, si esemplificano le indicazioni, offrendo una traccia operativa.

7.1. IL CONTESTO DEL SUSSIDIO: LA PRESA DI COSCIENZA NELLA VITA DEL GRUPPO

Un gruppo è una realtà complessa. Esso svolge i suoi compiti educativi servendosi delle dinamiche che si verificano quando un certo numero di persone si trova insieme: pressione di conformità, coesione, rete di comunicazione, scopi, valori. Tutto questo avviene attraverso le molte attività che il gruppo svolge: animazione della comunità più grande nella quale il gruppo è inserito, attività programmate secondo lo scopo del suo costituirsi, organizzazione di feste, riunioni, ritiri, esperienze significative, rapporti con l'animatore, comunicazioni interpersonali...

Il gruppo è educativo, e l'animatore si fa educatore, se sa utilizzare e si inserisce in questa esperienza complessa che è appunto la vita di gruppo.

□ Pur conoscendo l'importanza primaria dell'esperienza, un animatore non deve dimenticare che molto della vita del gruppo dipende dalla *presa di coscienza* che i suoi componenti sanno formulare di ciò che vivono. È questa a dare il senso a ciò che si fa, è questa che spesso diventa criterio di scelta di azioni ed esperienze future. E ancora dalla presa di coscienza che si condividono valori, che si raggiunge una coesione e una condivisione di linguaggio.

Per questo un animatore, pur prestando fiducia e attenzione alla dinamica di gruppo come variabile educativa, deve anche saper dirigere una presa di coscienza delle esperienze che il gruppo vive, sia al suo interno sia al suo esterno, come sistema aperto e interagente con la vita che lo circonda. La sola esperienza infatti è ambigua, può essere diversamente motivata, diversamente definita e interpretata, può avere diversi livelli di significatività. Essa deve quindi svelarsi, scontrarsi con l'interpretazione, con una sua descrizione, con la «parola».

Anche se si possono avere rapporti diversi tra prassi e teoria, tra referente e significato, tra esperienza e sua interpretazione, rimane il fatto che da un punto di vista educativo questi due aspetti non vanno eliminati, né si può privilegiare l'uno tralasciando l'altro.

Un gruppo o un animatore che vogliono compiere un'opera veramente educativa, dovranno saper coniugare «parola» e «vita», facendone uso in modo flessibile, complementare e dialettico, ora ponendosi da una prospettiva ora da un'altra, servendosi dell'una per controllare e giudicare l'altra.

□ È in questo contesto della vita di gruppo che va visto un *sussidio*. Esso è qualcosa della vita del gruppo che deve inserirsi all'interno della sua esperienza, della sua crescita. Nella dialettica tra esperienza e parola, il sussidio sembra collocarsi di più sulla prospettiva di quest'ultima, e quindi come strumento per la presa di coscienza, per l'interpretazione e il senso da dare alle cose che 'si vivono.

Un gruppo raggiunge questo scopo attraverso riunioni di revisione o attraverso il contatto personale con l'animatore; ma ciò è spesso insufficiente. Per questo uno strumento di gruppo è necessario e complementare.

Di qui la domanda: come fare a preparare sussidi efficaci e soddisfacenti per il gruppo? Con quali criteri preparare un sussidio per un ritiro o per un campo-scuola? Come si fa a preparare un sussidio valido per una diocesi, e cioè valido per molti gruppi? Ci sono dei modelli o dei criteri di riferimento che si possono seguire nella redazione di un sussidio?

7.1.1. Ciò che un sussidio deve essere

Un sussidio è e deve essere pensato come uno strumento per la vita e la crescita del gruppo; quindi non deve essere «il» suo punto di riferimento. In questo caso esso si costituirebbe come elemento educativo totalizzante ed esclusivo. Il gruppo sarebbe caratterizzato da un prevalere di riunioni, di discussioni, di dibattiti, di letture, mentre noi immaginiamo il gruppo come ambiente e stimolo educativo in cui il sussidio è uno strumento fra i tanti, come l'amicizia, l'attività, il rapporto con l'animatore, la comunicazione.

Da questo punto di vista l'esperienza o la vita precedono sempre il sussidio, che ha il compito o di provocare una riflessione su di esse, o d'introdurre in esse qualcosa di particolarmente importante. Il riferimento alla vita e all'esperienza deve essere ricordato, per non cadere nell'utilizzazione del sussidio come fosse uno strumento di apprendimento teorico, astratto, mnemonico, ideologico.

Ma uno strumento educativo non è mai neutro. Così esso deve essere sottoposto a un esame di metodologia educativa.

□ Chi conosce un minimo di dinamica di gruppo sa che si possono dare diverse modalità di rapporto tra gruppo e animatore. Allo stesso modo si possono trovare diverse *modalità di sussidio*.

A un rapporto autoritario gerarchico discendente può corrispondere un sussidio che non lascia spazio alla partecipazione, che non tiene conto degli interessi e delle capacità delle persone a cui è rivolto. A un rapporto educativo che lascia tutto alla spontaneità e casualità degli eventi, può corrispondere un sussidio che lascia tutto all'improvvisazione del momento. A uno stile di animazione che invece coinvolge e promuove la partecipazione, può corrispondere un sussidio articolato e complesso, che nel cammino verso il raggiungimento di obiettivi educativi sta attento a non imporsi, ma ad aiutare il cammino di maturazione e crescita delle persone e del gruppo.

Un vero sussidio che voglia lasciare nei giovani spazio alla creatività, alla riflessione, all'apprendimento, deve essere flessibile e articolato. Le due caratteristiche permettono la possibilità di un uso adatto alla molteplicità e diversità delle persone che fanno parte di un gruppo, alla molteplicità e diversità delle situazioni e dei tempi disponibili. Perciò deve contemplare una pluralità di «accessi» e una possibilità diversa di utilizzazione.

□ Un sussidio è uno strumento che *non sostituisce l'animatore, ma aiuta e potenzia* la sua opera educativa. Se pecca per eccesso l'animatore che crede di poter fare a meno di un sussidio avendo grande fiducia nelle sue capacità di animare, è all'estremo opposto colui che si attende tutto dal sussidio. Un buon sussidio deve invece essere pensato e organizzato in modo

tale da estendere l'efficacia educativa dell'animatore, da essere di aiuto suggerendo stimoli più adatti.

Un sussidio buono potrebbe essere paragonato a una scatola di «fai-da-te». Il sussidio fornisce le parti più complesse che un animatore difficilmente potrebbe farsi o strutturarsi.

□ Un sussidio è una *guida per un'azione educativa complessa e sistematica*. Come vedremo subito più avanti, un atto educativo non è un qualcosa di «semplice». Esso si esprime quasi sempre come un «algoritmo finalizzato» di azioni, o più precisamente di processi. Certuni, come quelli dell'acquisizione di concetti, di ricerca, di assimilazione, di convalidazione, possono essere molto complessi e richiedere l'articolazione di diverse procedure (come ad esempio: la definizione di un problema, il raggiungimento di un livello di valutazione dell'importanza che riveste quell'argomento, il riconoscimento collettivo di tale peso, il richiamo a un'altra rete di conoscenze ed esperienze...).

In questa complessa manovra educativa, un buon sussidio può e deve essere un aiuto per offrire una traccia previsionale delle cose da fare, delle attività da svolgere in modo individuale o collettivo, ecc.

7.1.2. Ciò che un sussidio non deve essere

Il sussidio non deve sostituire la vita del gruppo.

□ Ci sono gruppi che nascono e vivono attorno a questo strumento. Si pensi a certi gruppi biblici o di catechesi o di preparazione ai sacramenti. La vita di gruppo inizia con l'acquisto del sussidio e «cammina» portandolo a termine. Per essi il sussidio è il vero asse della vita di gruppo.

In esso il gruppo non ha la possibilità di esprimersi e di essere innanzitutto se stesso con le proprie decisioni, con le proprie incertezze e tensioni, con le proprie emozioni, con il proprio livello di maturità raggiunto. In questi casi, il sussidio conferisce al gruppo la sicurezza sulle cose da fare e suggerisce la soluzione di una programmazione educativa che non scaturisce dai bisogni del gruppo.

□ All'estremo opposto c'è invece chi asserisce che un sussidio non serve a nulla perché non è mai adatto alle sue necessità. Si dice infatti che i giovani manifestano interessi mutevoli e imprevedibili tali da non permettere una pianificazione, come invece un sussidio impone. Inoltre il sussidio, comunque esso sia, acquistato o preparato dal gruppo, non è in grado di raggiungere il livello e gli interessi di ciascuno. Da questo si argomenta che è meglio sapersi adattare di momento in momento alla situazione seguendo

i problemi con il contatto personale, discutendone a mano a mano che certi problemi emergono.

In questa situazione è probabile che l'animatore abbia molta fiducia in se stesso e nella realtà del gruppo. Il rischio è di essere condizionati, nella crescita del gruppo, dal caso e da una esperienza che non raggiunge mai le profondità della «parola» o il livello di significati organizzati e condivisi dal gruppo nel suo insieme.

□ Tra questi due estremi stanno *molte situazioni ed esperienze di gruppo*. Quelle che rifiutano qualsiasi sussidio pubblicato inventandosene di volta in volta uno; oppure quelle in cui per ogni necessità si acquista l'ultimo sussidio in commercio. I rischi che si corrono sono evidenti. L'improvvisazione e la fretta possono produrre un sussidio dove non c'è sufficiente riflessione sulla metodologia educativa a cui si ricorre. Si può anche, per gli stessi motivi, non suggerire stimoli appropriati o insufficienti.

La buona volontà non impedisce che alle volte si compiano passi controproducenti o non orientati agli scopi che si vogliono conseguire. La non attenzione al gruppo può impedire di accorgersi della mancanza di motivazione da parte dei giovani. Una proposta grafica che non sa evidenziare le cose importanti e ridurre quelle secondarie, può rendere difficile un uso efficace. L'insicurezza dell'animatore può assimilare il sussidio ad un testo scolastico di studio...

Indicati questi orientamenti contestuali, ci si può chiedere: come si fa a preparare un sussidio? Attraverso quali momenti lo si organizza? Cosa occorre? Cosa si deve sapere?

7.2. STABILIRE E DEFINIRE L'OBIETTIVO

Anzitutto nel fare un sussidio occorre definire l'obiettivo che si vuole conseguire. Su questo punto, che ha facilmente il consenso di tutti, non c'è sempre in concreto un accordo.

□ *Diversi modi d'intendere l'obiettivo*. Per alcuni l'obiettivo sono gli «elementi di contenuto», vale a dire un argomento, una conoscenza, un concetto.

Per altri sono obiettivi, ad esempio, prendere coscienza, riflettere su..., consolidare un atteggiamento di..., far cogliere l'importanza di...

Per altri ancora gli obiettivi sono bisogni intravisti o richieste del gruppo. In questo modo gli obiettivi si presentano solo quando il gruppo riesce a formulare una precisa domanda o quando, dopo un certo periodo, l'animatore coglie la necessità per il gruppo di affrontare un determinato argo-

mento. Ad esempio, a seguito di alcune difficoltà sopraggiunte nella comunicazione di gruppo, l'animatore decide che attraverso un sussidio si rifletta sul modo di condurre le riunioni; oppure, per rompere dei sottogruppi o delle amicizie che creano difficoltà alla vita di gruppo, si fa un ritiro per confrontarsi sull'atteggiamento aperto verso tutti che Gesù manifesta nel Vangelo.

Esistono dunque molti modi di definire o circoscrivere un obiettivo da raggiungere. Non è facile dire quale sia quello corretto, e qualsiasi esclusione non sarebbe del tutto giustificata. Quello che si richiede è di essere chiari sul criterio usato per la definizione dell'obiettivo e sul contenuto.

Un obiettivo può essere definito o a partire da una programmazione educativa che l'animatore si è dato, o da bisogni che il gruppo manifesta. La differenza, per chi fa il sussidio, indica però che nel primo caso l'animatore dovrà preoccuparsi di stimolare l'interesse e la motivazione del gruppo. Nel secondo caso, il bisogno espresso dal gruppo indica già la presenza di una motivazione e di un interesse.

□ *il tema e la modalità.* La definizione di un obiettivo non deve evidenziare soltanto il tema, ma la modalità con cui un contenuto deve essere raggiunto e posseduto. Secondo questa prospettiva, si dice che non è solo importante che si sottolineino e si determinino i contenuti di informazione sui quali converge la nostra attenzione, ma anche le operazioni che devono essere messe in opera. Anche questo può orientare diversamente chi fa il sussidio.

Una cosa è infatti prefiggersi di informare, altra cosa è far comprendere; una cosa è convincere della validità e importanza di una informazione, un'altra è problematizzare una opinione diffusa. Una cosa è prefiggersi di far assimilare un contenuto, un'altra proporre un ambito di ricerca. Si deve però far notare che obiettivi descritti come: prendere coscienza di... , riflettere su..., percepire che... , ecc. , sono troppo generici e vaghi, ed è necessario formulare quanto viene inteso in modo più concreto e preciso. Lo sforzo di essere più concreti («operazionalizzati») permette di individuare meglio quello che si deve fare.

7.2.1. Le varie forme di significatività

Come abbiamo detto, un sussidio comprende sempre un «argomento», un «tema» sul quale si deve prestare attenzione. Ma conoscere la complessità del tema, la sua articolazione, non è sufficiente per l'elaborazione di un sussidio.

Ciò non significa che non sia necessario conoscere quanto oggi la riflessione ha prodotto attorno a quel tema, ma intende asserire che un sussidio

non è semplicemente la descrizione di quello che si può dire o deve essere detto, né una riduzione dell'argomento.

Chiunque fa un sussidio deve conoscere approfonditamente il tema su cui vuole preparare il sussidio stesso, ma questo non ne costituisce lo schema o la guida.

□ La conoscenza *dell'articolazione semantica* può servire per una suddivisione dell'argomento in parti significative. Se, ad esempio, si volesse affrontare con un gruppo l'argomento della propria appartenenza alla Chiesa, è certamente necessario sapere che in tale tema si deve parlare di comunità, di riferimento a Cristo, al Padre e allo Spirito, di impegno per il regno di Dio, di servizio all'umanità, di testimonianza, di profezia, di celebrazione della vita, ecc. Tutti questi sottotemi possono essere assunti come capitoli del tema principale di cui si vuole trattare.

Tuttavia il sussidio non è una sintesi di quanto può essere detto, ad esempio, su ciascuno dei sottotemi elencati. L'oggettività e la verità di tutto ciò che può essere detto o scritto, possono non avere alcun significato psicologico per chi ascolta.

Conosciuta e stabilita la qualità semantica di un certo tema, il sussidio comincia a nascere quando si comincia a pensare «in quale forma» o «attraverso quale modalità» il tema può risultare «interessante» o può trovare un valore «psicologico» in chi dovrà utilizzarlo.

Cercare la valenza psicologica vuol dire operare un processo di selezione sugli argomenti trattabili. Basta guardare i sussidi che si preparavano anni fa rispetto a quelli di oggi. Il tema della fede era spesso affrontato attraverso l'impegno politico; in altri tempi o in certe occasioni, attraverso temi apologetici; in altri casi, attraverso una significatività di coinvolgimento personale.

□ La ricerca della *significatività psicologica*, in altri casi, può invece comportare un intervento di «traduzione» dell'argomento secondo una forma che può suscitare interesse. Tali forme sono molteplici. In certi casi può essere un'opportuna impostazione grafica, in altri l'introduzione all'argomento in un modo insospettato, altre volte la provocazione di una reazione nella mappa cognitiva del gruppo o dei singoli tale che susciti l'interesse, l'aspettativa o il desiderio di affrontare e chiarire un certo argomento.

□ Diversa dalla significatività logica e dalla significatività psicologica è la *significatività con riferimento alle strutture cognitive* che si possono rilevare nel gruppo o nei singoli. Il riferimento alle strutture cognitive può essere di duplice specie: con riferimento alle capacità procedurali o con riferimento alla mappa cognitiva dei soggetti.

— La prima riguarda le *capacità di esecuzione* che una certa attività può richiedere. Se l'introduzione in un certo argomento richiedesse capacità di analisi o un tempo prolungato di silenzio e di riflessione personale, e i soggetti non fossero in grado di esprimere queste modalità, è evidente che ciò può avere un peso nella stesura di un sussidio. Se certi stimoli richiedessero la capacità di saper stabilire delle connessioni logico- astratte tra diversi argomenti o fatti, e le persone non fossero in grado che di muoversi su un terreno di considerazioni concrete e particolari, chi elabora il sussidio non potrà far a meno di rilevare questi elementi e tenerne conto.

— C'è poi un riferimento alla struttura della *mappa cognitiva*. Per capire ciò a cui ci riferiamo, basterà pensare a quello che succede quando dobbiamo parlare di uno stesso argomento a bambini o ad adulti, ad adulti di cultura media superiore o di cultura inferiore. Si constaterà che certi riferimenti non sono fattibili o risulteranno insignificanti o mal compresi, mentre se si vuol essere comprensibili si deve ristrutturare tutto sul tipo delle conoscenze di chi ascolta.

Ciò significa che l'acquisizione o la comunicazione di qualche concetto non può avvenire in modo significativo se non esiste nel ricevente una rete minima di conoscenze o di informazioni che permetta un loro inserimento. Ad esempio: parlare di generi letterari della Bibbia o di riferimenti veterotestamentari del Vangelo, quando manca qualsiasi concetto di fede o di Dio, può risultare insignificante o senza valore, non avendo un contesto nel quale inserire questi argomenti. L'acquisizione di esperienze o di nuove informazioni che non abbiano la possibilità di un ancoraggio ad altre già apprese e assimilate, non risulterà significativa. Esse rimarranno imprecise e marginali, massi erratici inutilizzabili.

7.2.2. Costruzione di un algoritmo

Un sussidio non è una esposizione semplice di contenuti, ma una proposta di operazioni o attività da compiere per il conseguimento di certi risultati.

Per aiutare a fare un sussidio potremmo qui indicare degli algoritmi possibili, ma pensiamo che ciò ci porterebbe troppo lontano e in campi di ricerche psicologiche troppo complesse. È sufficiente aver spiegato che cosa sia un algoritmo e sottolineato la necessità che un sussidio si strutturi non già avendo come riferimento solo una logica di contenuti, ma anche le operazioni che successivamente devono essere compiute per raggiungere un certo risultato.

A quanto abbiamo detto si deve aggiungere un'ulteriore precisazione circa il modo in cui le operazioni vengono previste, cioè compiute dai singoli in modo individuale o compiute simultaneamente in gruppo. Ciò che va fatto

in gruppo può richiedere materiali, disposizioni, tempi di esecuzione che non coincidono con quelli necessari per il singolo. Allo stesso modo non si deve chiedere di fare in gruppo attività che si possono compiere bene solo individualmente.

In più, come ultimo suggerimento, ricordiamo che per certe operazioni articolate e complesse, un sussidio dovrebbe prevedere opportune forme di controllo, per verificare se quanto doveva essere compiuto è stato realizzato e con i risultati che erano previsti.

7.3. LA CONOSCENZA DEI PROCESSI COGNITIVI

Chi si pone all'opera per produrre un sussidio per il gruppo deve avere un minimo di conoscenza sulla specificità di alcuni processi cognitivi. La loro conoscenza è importante per la costruzione dell'algoritmo.

La ricerca psicologica è ormai ricchissima su questo campo e fermarci adeguatamente su tale argomento sarebbe troppo lungo.

Daremo solo alcuni cenni che possono servire all'operatore concreto per non commettere sbagli troppo grossolani. Esamineremo brevemente i processi che coinvolgono:

- la *lettura*;
- lo *scrivere*;
- la *comprensione*;
- il *riassunto*;
- l'*uso dell'immagine*;
- l'*attenzione*;
- la *motivazione*;
- la *sintesi*;
- l'*analisi*;
- la *codificazione*;
- la *decodificazione*;
- la *transcodificazione*;
- l'*applicazione*;
- la *verifica*;
- lo *stimolo-richiamo*;
- la *dissonanza cognitiva*;
- l'*attività di memorizzazione*.

Questi processi dovranno essere ben conosciuti dall'animatore o da chi produce un sussidio, perché costituiscono parti dell'algoritmo che egli potrà in qualche modo coordinare.

7.3.1. La lettura

Vista dalla prospettiva procedurale, questa attività richiede il coordinamento di abilità complesse. Per l'esercizio che ognuno ha compiuto, per la familiarità che si può avere con l'argomento da leggere, difficilmente si può compiere questa attività in gruppo. Chi è incaricato di leggere per tutti, preoccupato di una buona esecuzione, può terminare la lettura senza aver compreso quanto ha letto; oppure, facilitato dalla visione del testo, va a una velocità di riconoscimento del significato più accelerato di colui che ascolta.

Una lettura pubblica di un testo non permette di fermarsi dove non si è compreso o di ritornare indietro riprendendo la lettura da dove si è perso il senso. Ciò invece è possibile per chi legge da solo. La lettura di un testo, anche appropriato, come stimolo di richiamo, in qualche caso non può non essere selettivo. Per uno studente abituato a questa attività, la lettura può risultare anche piacevole e interessante. Per altri invece non abituati, può risultare faticosa e noiosa.

Per tutti questi motivi, un sussidio di gruppo che contenga cose prevalentemente da leggere incorre in molte controindicazioni. Si dovrà quindi stare attenti, qualora si propongano delle cose da leggere, che il testo non sia troppo lungo, che tutti abbiano la possibilità di avere il testo sotto gli occhi, possibilmente anche una biro o un evidenziatore per poter sottolineare le cose ritenute più importanti, che il testo sia accessibile alla maggioranza del gruppo, che la lettura sia eseguita in due per un eventuale aiuto vicendevole.

Queste difficoltà non devono impedire l'introduzione nel sussidio di brani da leggere. Se questi sono scelti opportunamente e fatti leggere in modo adatto, possono avere un effetto molto migliore di una conferenza. Le caratteristiche di un brano da leggere sono: concisione, brevità, completezza intrinseca, connessione tematica, coerenza algoritmica.

7.3.2. Lo scrivere

Lo scrivere come attività produttiva di pensiero è molto più impegnativo della lettura. Quando tale attività non implica la registrazione di una parola soltanto, ma l'espressione di un periodo o la definizione del proprio pensiero, esige maggior impegno che non produrre lo stesso risultato per via orale o in una conversazione.

«Scrivere» il proprio pensiero, le proprie acquisizioni esige precisione, completezza, coerenza, ponderatezza circa tutti i componenti semantici che vengono usati per esprimere il concetto che si vuole comunicare.

Lo scrivere è anche una forma di oggettivazione a cui si può fare riferimento dopo molto tempo (come dicevano i latini: *scripta manent*). A motivo

della riflessione che lo scrivere esige e della possibilità di far riferimento ad esso anche dopo molto tempo, si può ritenere lo scrivere come un'attività particolarmente indicata quando si vuole richiedere una maggiore attenzione su quello che si va elaborando, o quando si vuole descrivere o circoscrivere un argomento, o ancora quando si vuole porre un punto di riferimento a cui la persona o il gruppo possa in seguito far riferimento come a un dato ormai acquisito.

■ *Esercitazione sulla lettura e scrittura*

Prendi un testo di un libro, giornale, rivista e leggilo. Poi prova a scriverlo con parole tue, senza rileggerlo:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ora rifletti.

Quali domande e interrogativi ti sei posto per eseguire il compito richiesto? A che cosa hai dovuto prestare maggior attenzione?

Che risultati ti sembra di aver ottenuto con questa attività?

In quali difficoltà ti sei imbattuto? Ti sei trovato più impegnato nello scrivere o nel leggere? Quali risultati constatati in te stesso?

Quando in un sussidio proporresti questa attività?

7.3.3. La comprensione

Questa attività è, dalla maggior parte di coloro che emettono un messaggio, ritenuta come un processo «passivo». In realtà le ricerche contemporanee hanno evidenziato che è un momento molto impegnativo. Comunemente avviene secondo due modalità: l'ascolto o la lettura.

Anche questa, come le fasi precedenti, è costituita dal coordinamento di

molteplici processi e variabili come l'attenzione, la motivazione, le conoscenze previe, la lettura o l'ascolto...

Oltre a queste non vanno dimenticate alcune attività che la ricerca ha messo bene in luce, quali le operazioni di selezione, cancellazione, integrazione e generalizzazione.

A motivo dei limiti delle nostre capacità operative simultaneamente in attività, non ci è possibile elaborare contemporaneamente la quantità illimitata di informazioni che ci giungono. Per questo motivo la nostra mente è costretta ad operazioni che «selezionano» le informazioni che si ritiene importante trattenere e continuare a elaborare con le altre che ci perverranno, mentre si cancellano quelle che secondo un criterio soggettivo non sono ritenute importanti. Allo stesso tempo si formulano una o più proposizioni che hanno la caratteristica di essere più generiche di quelle lette o ascoltate, ma che integrano gli elementi che si sono mantenuti dalla operazione di selezione.

Dal punto di vista che ci interessa, l'attività di comprensione che si ha attraverso la lettura di un testo scritto (rimanendo costanti altre variabili come l'attenzione e la motivazione) è facilitata e ha la possibilità di essere più efficace che non quella che si può avere da un discorso orale. Come abbiamo già indicato prima, il testo scritto permette di prestare più attenzione alle singole parole, di sottolinearle, dà la possibilità di procedere secondo il ritmo più personale, di riprendersi se c'è stato un momento di disattenzione.

La comprensione è anche condizionata dallo scopo che deve avere questa attività. Una cosa è leggere o ascoltare per informarsi, un'altra è per fare un riassunto di quello che si è letto, un'altra è comprendere una cosa per poi valutarla e giudicarla, ecc. In un sussidio, quando è necessario, si dovrà sempre dire cosa «successivamente» si deve fare di quello che si è letto, ascoltato o compreso. Se la comprensione deve essere ottenuta da una comunicazione orale, dati i limiti di capacità di elaborazione a cui abbiamo accennato, sarà sempre opportuno «aiutare» la comprensione di quanto viene comunicato attraverso uno «schema» che orienti e aiuti le attività necessarie per una buona comprensione.

Se la comunicazione è fatta al gruppo, oltre alle attenzioni già sottolineate si dovrà aggiungere quella di riferire ogni tanto una «parentesi» che contenga il «riassunto» delle cose fino allora comunicate. Ciò servirà sia a recuperare le eventuali disattenzioni, sia a dirigere la comprensione evitando in tempo possibili errori, sia a proporre delle «prove-controllo» sulla comprensione fino allora conseguita.

■ *Esercitazione sulla comprensione*

Leggi un brano (impegnativo) a tua scelta. Ora fanne lo schema ed esprimi un giudizio sul contenuto. Indica le idee più importanti.

Che operazioni hai dovuto compiere per eseguire il compito richiesto? Hai sottolineato il tesico? Quante volte ti sei fermato per rileggere qualche frase? Quali altri pensieri ti sono venuti leggendolo?

Mentre lo leggevi, ti sei sempre chiesto se lo condividevi o ti sei preoccupato soltanto di capirlo senza giudicarlo?

Quali risultati hai ottenuto?

7.3.4. Il riassunto

Anche se questa attività può essere in parte assimilata al processo precedente, ne parliamo come di un qualcosa a parte.

Qualche anno fa uscì un articolo di Umberto Eco con un titolo significativo: «L'elogio del riassunto». Questa attività è andata in disuso nella scuola col pretesto dell'inutilità di ripetere cose già scritte e già comprese. Ma ciò è stato fatto certamente con superficialità.

Il riassunto implica invece diverse attività che risultano necessarie nel cammino di una ricerca o nell'individuazione delle strutture essenziali di un pensiero, ed è un passaggio obbligato per il compimento di altre operazioni.

Fondamentalmente si può dire che il riassumere richiede le stesse operazioni di selezione, cancellazione, integrazione e generalizzazione sopra descritte, ma con la particolarità che ciò può essere fatto a livelli diversi di generalizzazione e secondo una sola direzione.

Spieghiamoci. Se dobbiamo fare un comunicato che riassume quello che è avvenuto alla nostra ultima riunione di gruppo, lo potremo realizzare con una selezione degli interventi più importanti o con le conclusioni che si sono raggiunte. Ma ciò potrà essere fatto in un comunicato di due o tre proposizioni o di più pagine dattiloscritte. Questo dimostra che di uno stesso contenuto si può dare un livello diverso di riduzione e generalizzazione.

Di più. Chi ha scritto o chi leggerà o ascolterà il comunicato ed era presente alla riunione, potrà notare che si è di fronte a una evidente semplificazione di quello che è stato fatto: ma le cose, che in quella riunione sono state dette, ci sono tutte. La stessa comprensione però non può avvenire per chi non è stato presente. Ciò significa che il riassunto è un processo che serve a trattenere in pochi elementi una grande quantità di informazioni, ma è anche evidente che da un riassunto non è possibile risalire automaticamente a tutte le informazioni se in qualche modo queste non sono già risapute.

Le qualità di questa attività suggeriscono di utilizzarla per le sintesi finali, per una introduzione che collega quello che si dovrà fare con quello che è stato fatto. Riconoscendo la incomprendibilità di tutti i riferimenti impliciti, chi riassume dovrà essere capace di informare l'assente sapendo che egli non comprenderà mai esattamente tutto quello che lui sta riferendo.

Si potrà anche esigere un riassunto quando, dopo una attività di comprensione, si chiede al gruppo di elaborare con la riflessione o con domande quello che è stato detto. Un'attività di riassunto può anche essere utile quando si dovesse cercare la struttura generale di un testo o di un discorso.

Saper compiere questa attività bene e con competenza è poi necessario per qualsiasi animatore che diriga un gruppo o una discussione di gruppo. In questi casi egli dovrà saper ogni tanto individuare il punto a cui è giunta la discussione, farla presente al gruppo nei suoi elementi essenziali, e portare avanti il lavoro di ricerca e di riflessione.

■ *Esercitazione sul riassunto*

Prova a fare per scritto o oralmente il riassunto di una intervista. Prima in quattro righe e poi in dieci. Quali operazioni hai dovuto compiere?

7.3.5. L'immagine

Sull'uso dell'immagine in un sussidio, molto è già stato scritto.

Non ci dilungheremo, e chi fosse interessato potrà trovare ampie sintesi su questo argomento in diverse pubblicazioni in commercio. Qui richiamiamo brevemente alcune indicazioni generali utili a chi deve preparare un sussidio.

Quando si pensa di usare o di introdurre un'immagine, ci si chieda sempre il criterio con cui la si vuole utilizzare. Ha un valore grafico? Ha un valore documentaristico? Ha un valore simbolico-evocativo? Esprime un richiamo provocatorio? È di facile e immediata comprensione o è troppo ambigua nel suo significato? Quale attinenza ha con il testo scritto?

Nel fare un sussidio si può pensare all'uso dell'immagine stampata (fotografica o disegno), o all'immagine attraverso l'utilizzo del videotape o della diapositiva. È evidente che ciascun tipo non ha lo stesso uso, ma neanche lo stesso risultato o efficacia. La diversità è certo negli strumenti, ma anche nello stimolo in sé. Non entriamo in merito a questo argomento. Ricordiamo semplicemente all'animatore, che vuole far uso di immagini, di stare attento a non eccedere nella loro valorizzazione, ricorrendo ad esse come alla soluzione della preparazione del sussidio. Assai più importante è che egli si preoccupi di formulare l'algoritmo delle attività che dovranno essere compiute dal gruppo e dalla pianificazione di queste, e che esamini quale parte potrà essere meglio compiuta attraverso l'uso delle immagini stampate, diapositive, videotape.

Le possibilità di un uso appropriato dell'immagine possono essere tantissime: evocativo, espositivo, espressivo, problematico, documentaristico, creativo, comunicativo, ecc. L'importante è un uso corretto secondo le modalità e finalità stabilite.

7.3.6. L'attenzione

L'attenzione, più che un processo, è una costante che accompagna o deve accompagnare tutte le attività che compiamo.

Di essa si distinguono tre aspetti. Uno riguarda le caratteristiche di selettività che essa svolge sulla quantità di stimoli a cui siamo esposti. Il secondo riguarda i suoi aspetti intensivi, il suo variare cioè in base ai compiti da eseguire e agli interessi che si hanno, o alla qualità dell'informazione che arriva alla mente. Il terzo aspetto si riferisce all'attività di controllo che essa esercita sull'esecuzione corretta di altri processi.

Anche se ne parliamo come di un processo specifico, chi prepara il sussidio non deve dimenticare che, senza attenzione, molte attività proposte o non saranno compiute o saranno compiute male. Ciò significa che ogni tanto, in un modo o nell'altro nel corso del sussidio, si dovrà «sollecitare» o «sostenere» l'attenzione affinché l'operazione richiesta sia compiuta.

Il variare dell'intensità è spesso connesso con la capacità di compiere in modo automatico o no certe funzioni. A chi non ha ancora automatizzato molti processi connessi alla lettura, si richiederà evidentemente una *maggiore* quantità di attenzione rispetto a chi invece ha ormai automatizzato queste attività e dedicherà l'attenzione soprattutto alla comprensione e alla verifica di quanto sta comprendendo.

Poiché gli stimoli a cui siamo ordinariamente sottoposti sono moltissimi, la determinazione di quali devono essere accettati per una elaborazione è connessa con l'attenzione, che selettivamente sceglierà quelli che sono oggetto di un processo di elaborazione o di trasformazione.

Se trasferiamo tutto ciò al sussidio, queste indicazioni possono esserci preziose. Il sussidio, a seconda dei momenti e dei passaggi, deve contemplare anche richiami idonei all'attenzione da avere circa certi passaggi, o circa il compimento esatto dell'operazione che viene richiesta. Allo stesso modo, operazioni inusitate vanno valutate circa il carico di lavoro mentale che impongono e l'attenzione che per il loro compimento richiedono.

■ *Esercitazione sull'attenzione*

Prendi un articolo e segnala quelle espressioni che meriterebbero maggior attenzione e che proporresti di scrivere in neretto. Prepara poi quattro domande la cui risposta è reperibile nelle sottolineature fatte. Poi prepara un titolo, diverso dall'attuale, che attiri l'attenzione.

7.3.7. La motivazione

Anche sulla motivazione esistono molte ricerche e classificazioni.

In riferimento al sussidio nel gruppo, accenniamo solo a tre tipi di motivazioni:

- *motivazioni contestuali*;
- *motivazioni procedurali*;
- *motivazioni intrinseche* al tema.

Le presentiamo soltanto.

La prima riguarda la finalità che il gruppo ha circa l'argomento proposto attraverso il sussidio: essa è provocata e determinata soprattutto dalla vita del gruppo, dall'animatore, dalle situazioni. Il miglior sussidio, se non trova l'interesse e una motivazione da parte del gruppo, è con molta probabilità condannato al fallimento. Se quindi l'animatore è interessato a che nel gruppo si affronti la riflessione su un certo argomento o su certi valori, prima dovrà preoccuparsi di provocare tutte quelle esperienze o condizioni che determinano un «bisogno» di tali riflessioni o prese di coscienza.

Ci sono, poi, motivazioni che riguardano direttamente il sussidio. Una prima categoria riguarda l'inserimento di testi o di contenuti semantici ritenuti importanti e di cui sembra necessaria la conoscenza da parte del gruppo.

Una seconda motivazione può invece esprimere lo scopo di una certa attività proposta. Ad esempio, nel sussidio si possono trovare indicazioni motivazionali del tipo: «Si legga con attenzione il seguente brano "per" scoprire a quali interrogativi si intende dare una risposta», oppure: «Si legga il seguente brano "per" un ampliamento di quanto fino a questo punto è stato dibattuto», oppure: «Si faccia un'indagine di opinione nel gruppo su questo problema, se ne faccia una sintesi "per" poi discuterne insieme», ecc.

Un sussidio può poi riportare motivazioni di tipo logico-razionale a sostegno di una opinione, di una decisione, di una teoria, o per rafforzare la posizione o per indebolirla o per problematizzarla. La ricerca o la proposta di motivazioni connesse con qualche ipotesi di soluzione di problemi è particolarmente importante ed educativamente stimolante. E questa una grave lacuna di molti sussidi. Spesso stimolano alla ricerca, propongono eventuali conseguenze applicative di qualche valore, ma molto raramente stimolano o propongono la ricerca di motivazioni che sostengono delle opinioni.

■ *Esercitazione sulla motivazione*

Supponi di dover affrontare con il gruppo una riflessione sul tema: «pace». Esprimi gli «indicatori» contestuali con cui vuoi suscitare una motivazione nel gruppo ad affrontare tale argomento.

Motiva la prospettiva da cui vuoi affrontare tale tema e quali attività intendi provocare nel gruppo e perché.

Infine prova a esprimere le motivazioni che sostengono l'urgenza di un bisogno di pace per l'umanità e quali motivi giustifichino una corsa agli armamenti.

Come realizzeresti questo in un sussidio? Prova la tua fantasia e creatività trovando tre diversi modi con lo stesso obiettivo.

7.3.8. L'analisi e la sintesi

Ne abbiamo già in parte discusso. Qui ne parliamo però come processo e stimolo che deriva non dalla lettura-comprensione di un testo, ma dall'attività logico-deduttiva. La sintesi si ha con affermazioni che si presentano dense di significati sottintesi. L'analisi si ha evidenziando la complessità degli elementi semantici di una formulazione semplice. Così una riflessione sulla vita di gruppo può partire da una affermazione come: «La vita di gruppo comporta una condivisione di valori, una rete di comunicazione, un'assunzione e distribuzione di responsabilità, il riconoscimento dei ruoli, ecc.», e trovare il senso e le conseguenze di tale affermazione.

Oppure si può partire da una analisi condotta da gruppi diversi circa quello che deve essere il gruppo nella prospettiva della comunicazione interpersonale, che valore può o deve assumere nella vita di ciascuno, che cosa si deve pensare circa il suo inserimento nel sistema in cui si trova, ecc. , e di qui risalire a una formulazione sintetica che definisce ciò che deve essere il gruppo.

■ *Esercitazione sull'analisi e la sintesi*

Prova a esplicitare il significato di queste affermazioni:

- La pace dipende anche da te.
- Un uomo senza pace è un uomo anche senza speranza.
- La pace è un bene indivisibile.
- Se vuoi la pace, fai la pace.
- 1945-1985, quarant'anni di pace?
- Una pace per tutti è un'utopia.
- Pace e ingiustizia, due parole opposte.

Quali difficoltà hai incontrato?

Hai sentito il bisogno di riflettere richiamando idee e conoscenze che già avevi?

Ne hai trovate anche di nuove?

Ti sei sentito costretto a organizzare le tue conoscenze?

Hai sentito la necessità di approfondire leggendo?

Hai provato un senso di povertà nelle tue idee?

Hai pensato che si deve uscire dall'ambiguità degli slogan?

Quando utilizzeresti questo processo in un sussidio?

7.3.9. Codificazione decodificazione transcodificazione

È un problema discusso se pensiero e linguaggio si identifichino. Sembra tuttavia assai più vicino alla realtà ritenere che i due momenti abbiano una relativa autonomia e che il passaggio del pensiero alla sua espressione

linguistica e viceversa non costituisca qualcosa di puramente speculare e ripetitivo.

I due passaggi sono normalmente denominati «codificazione» e «decodificazione». È bene però notare come tali operazioni non consistano semplicemente nella «traduzione» del pensiero in una forma oggettivata. Esse (codificazione e decodificazione) sono costituite da «successive» traduzioni corrispondenti ai molteplici scopi per cui le si vuole oggettivare: scopi che sono relativi al contesto nel quale le si oggettiva, all'immagine di ricevente che ha il locutore, alla scelta del sistema segnico che indica le possibilità espressive, ecc.

Tutti questi riferimenti indicano che un processo di codificazione o di decodificazione è un'attività complessa e richiede l'acquisizione di molti sottosistemi operativi. Si pensi, ad esempio, alla conoscenza che si ha circa un tema come «l'amore». Di esso si può fare un'espressione conversazionale, poi una pagina di diario, poi una lettera, un articolo di giornale, poi una poesia... Per tutte queste codificazioni potremmo anche mantenere lo stesso contenuto semantico, ma le diverse forme esigeranno codificazioni e decodificazioni specifiche.

Ai fini della preparazione di un sussidio, tutto ciò può servire o come materiale su cui porre una riflessione per una interpretazione della comunicazione di cui siamo fatti oggetto, o per potersi confrontare su una forma comunicativa e oggettivata, o per scoprire aspetti sempre più ricchi di un tema.

Una operazione molto più complessa, e oggi ancora misteriosa, è il processo di transcodificazione. Con questa operazione ci si riferisce all'attività di traduzione di una forma codificata in un sistema segnico totalmente diverso. Una forma semplice può essere quella di una transcodificazione da un modo linguistico (es. prosa) a un altro (es. poesia). Ma molto più complessa e difficile da controllare è quella che può avvenire nella trasposizione di un testo e pensiero codificato verbalmente in un'altra forma di codificazione di tipo figurativo o musicale, ecc.

L'impressione è che questa attività non riguardi solo una capacità di trasposizione materiale e la conoscenza del sistema di segni, ma anche l'intervento di una forma interpretativa, soggettiva, creativa e assimilativa del contenuto non facilmente definibile.

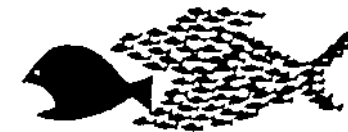
Anche solo dalle semplici indicazioni che di queste attività abbiamo dato, si possono già trarre dei suggerimenti per la preparazione di un sussidio. Si potrà richiedere un'attività di codificazione quando sarà necessaria una forma oggettiva e comunicabile del proprio pensiero; si potrà proporre un'attività di decodificazione quando si vuole sottoporre un testo a un'analisi o a una sua interpretazione. Si può invece richiedere un'opera di transcodificazione o per far meglio assimilare un contenuto, o per far assumere un con-

tenuto in una forma più espressiva e personale, o per far scoprire aspetti originali e insospettati di qualcosa ormai risaputo, o per stimolare la creatività e la fantasia, o per richiamare gli aspetti di attualità che un certo contenuto o esperienza può suggerire.

■ *Esercitazione sulla transcodificazione*

Transcodifica il disegno in prosa, e successivamente in una poesia e in una drammatizzazione (mimo o scenetta).

■ af
j r, Vib, Vi, .. P.
4. . "i . . . ;) P. . . . (4) ita.
Nila . . . 1' Cs > 4'
S. z IT . . .



Quali difficoltà hai incontrato?

Quali vantaggi o soddisfazioni?

Hai scoperto qualcosa di nuovo? Che stimoli provoca questa attività?

Nella preparazione di un sussidio, dove collocheresti questa attività?

7.3.10. L'applicazione

È un'attività o processo mentale molto in uso nei catechismi quando, dopo la spiegazione di qualche parabola o comportamento di Gesù, si chiede di trasferire nella propria vita o in situazioni simili di oggi quell'atteggiamento.

Tale processo richiede prima un'analisi delle strutture semantiche significative di una situazione o di un contenuto, e quindi l'individuazione di una situazione, se verifichi le stesse condizioni o parte di esse. In questo caso, qualora la prima struttura risulti più vera o più plausibile, essa produce un effetto critico sulla seconda o un dover essere di questa.

Molto spesso nei sussidi l'attività di applicazione non è distinta da quella logica di «deduzione». Per cui si dice: «Se questo è vero, come ci si dovrebbe comportare in questa situazione..., o in quest'altra...?». Le due operazioni vanno però distinte, nel senso che l'applicazione è il trasferimento di alcune variabili costanti entro un certo problema da risolvere; nell'altro caso si richiede una estensione di tipo «conseguenziale» di certe premesse sul tipo: «se... allora...».

L'applicazione, in altre parole, non è che l'individuazione di una «regola» e la sua applicazione solutoria a situazioni problematiche.

Come abbiamo già detto, questo processo è molto usato nell'ambito catechistico, morale, psicologico o nella vita di tutti i giorni. Tuttavia si deve stare attenti a non eccedere nella facilità di un suo uso. Le «regole» sono sempre norme che risolvono i problemi da un certo punto di vista e quindi in modo non sempre globale e complessivo, in un modo cioè che tenga presenti tutte le complesse variabili che determinano una situazione. Per tale motivo l'uso di questo processo in un sussidio deve essere fatto con cautela, in modo che i risultati non siano presi come onnicomprensivi e tassativi. Essi invece dovranno essere coordinati con prospettive e suggerimenti che provengono da altre considerazioni.

7.3.11. La verifica

Il processo di verifica non è un'attività esperienziale, né un processo di nuove acquisizioni, ma un'attività mediante la quale noi cerchiamo di convalidare e rafforzare o di indebolire e falsificare una teoria, un'affermazione, un concetto o una interpretazione.

Si possono dare fondamentalmente due tipi di verifiche: una estrinseca e un'altra intrinseca. Le esplicitiamo in breve.

La prima è quella che si può avere in riferimento non tanto al contenuto da verificare, ma a condizioni ad esso estrinseche. Si riconosce e si accetta la validità della fede per una pressione di conformità che il gruppo esercita sulle proprie idee o scelte, per la testimonianza che qualche persona sa dare e che in modo particolare ci colpisce, o per la fiducia che riscuote in noi qualche persona particolarmente significativa.

Un secondo modo, intrinseco, si ha per un'analisi interna al contenuto da acquistare o respingere. Dire «interna» non significa riferirsi solo a qualcosa di razionale, intellettuale o linguistico, ma anche a qualcosa di esterno ed esperienziale, che abbia però un riferimento di connessione semantica e necessaria. Così, ad esempio, ci si può convincere dell'importanza della preghiera da una riflessione sul Vangelo o sulla fede, o a seguito di un'esperienza di preghiera che ci conferma sulla necessità del pregare.

Oltre a ciò possiamo ancora far notare come il processo di verifica di qualche nuova acquisizione quasi mai è connesso a una sola prova, ma a molte verifiche successive che lentamente confermano o disconfermano ciò che si deve assumere. Le prove che possiamo fornire non sono tutte della stessa qualità: alcune possono risultarci più convincenti e aumentare di molto la sicurezza in qualche affermazione, ma altre possono non aumentare se non di poco quello che ritenevamo già assodato. Per questo bisognerà stare attenti alle prove che vengono offerte.

Anche su questo processo non possiamo dilungarci molto in un'analisi più dettagliata. Solo facciamo notare, per ciò che riguarda la preparazione di un sussidio, che un animatore non deve solo preoccuparsi di cercare di descrivere con precisione i contenuti da acquisire, né solo preoccuparsi di una metodologia che stimoli e motivi la ricerca o l'identificazione di un contenuto, ma anche prestare attenzione alle modalità che «confermano» quanto è stato in qualche modo proposto o conquistato.

Esemplificando, si potrebbe dire che per una buona educazione della fede non è sufficiente che si sappia che cosa distingue un credente da un non credente, ma anche «perché» o «che cosa» motiva una scelta o l'altra, e perché l'una ci risulti più convincente dell'altra. Non è importante che ciò sia espresso verbalmente, ma che le scelte siano fondate e motivate.

■ Esercitazione sulla verifica

Prova a motivare queste affermazioni:

- La tolleranza è un valore fondamentale per la convivenza pacifica.
- Non c'è pace se non c'è giustizia.
- Non c'è pace se non è per tutti.
- La pace è un fatto soprattutto interiore.
- La pace è un fatto anzitutto politico.
- Non ci sarà mai pace finché ci sarà egoismo.

Quando in un sussidio bisogna far ricorso a questa attività?

In quali condizioni la si può eseguire in gruppo?

La collocheresti all'inizio o alla fine di una riflessione?

È utile collocarla all'inizio e alla fine? Con quali differenti risultati?

7.3.12. Lo stimolo-richiamo

La mente umana è un centro di elaborazione di informazioni così potente che dagli studiosi viene teoricamente ritenuta illimitata.

Le informazioni e le esperienze che si vivono, se vengono tutte ricordate, non sono tutte trattenute e mantenute «presenti» nella coscienza. A mano a mano che sopraggiungono nuove esperienze o nuove informazioni, le precedenti subiscono una catalogazione e un trasferimento in quella che in termine tecnico viene chiamata «memoria a lungo termine». Ivi esse rimangono senza apparentemente influenzare le attività che di volta in volta ci si trova ad affrontare. Ma spesso può capitare di dover ricavare «nuove» informazioni da altre vecchie; per questo è necessario «ricuperare» o richiamare conoscenze o ricordi depositati ormai nella memoria a lungo termine. Questo può essere fatto in tanti modi: o con una descrizione di ciò che deve essere ricordato, o con immagini usate in modo proiettivo, o con esperienze

simulate che riescono a riportare alla coscienza una conoscenza o un sistema di concetti organizzati enciclopedicamente attorno a un argomento.

Opportuni stimoli di questo genere sono molto importanti nel momento di partenza di un sussidio, perché servono a evidenziare lo stato della «mappa cognitiva» delle persone che lo utilizzeranno.

Dal rilevamento di questa situazione di partenza un sussidio non potrà prescindere, perché la sua «arte» consisterà proprio nel riuscire a sviluppare o modificare tali concetti, o nel cercare che essi siano messi in discussione come inadeguati. È anche a partire da queste conoscenze già presenti che è interpretata qualsiasi cosa venga proposta o elaborata. È da queste esperienze e conoscenze pregresse che l'utente troverà «significativa» una nuova esperienza o conoscenza.

Proposte diverse che non si connettano con esse, oltre ad essere molto precarie, mancheranno di punti di riferimento e di un radicamento significativo.

Nell'iniziare quindi un argomento di riflessione, un sussidio non deve mai mancare di rilevare in qualche modo quello che già è risaputo ed è significativo nella mente e nell'esperienza di chi utilizzerà il sussidio.

Quanto suggerito in queste righe, lo consideriamo un passo importante troppo poco considerato dagli animatori, che preferiscono sempre fornire «nuove» informazioni, piuttosto che richiamare quelle già possedute.

■ *Esercitazione sullo stimolo-risposta*

Ecco un modo per rilevare le sensazioni, le idee e opinioni di un altro.

1. Che cosa pensi della pace?

— Un argomento oggi cruciale SÌ NO

— Un pensiero che mi è lontano dalla vita di tutti i giorni SÌ NO

— Una realtà che interessa soprattutto i politici SÌ NO

— Un valore che dipende da ciascuno di noi SÌ NO

2. Saresti disposto a rifiutare il servizio militare? SÌ NO

3. Sai quanto si spende più o meno in un anno per le armi? Prova a dire una cifra.

— In Italia.

— Negli USA.

— In URSS.

4. Se sapessi che un missile atomico sta volando verso l'Europa, autorizzereesti un attacco con tutto il potenziale atomico? SÌ NO

5. Pensi che la pace sia in pericolo più per le armi atomiche o per l'ingiustizia? Perché?

Ora prepara uno «stimolo-richiamo» sull'emarginazione giovanile.

7.3.13. La dissonanza cognitiva

Viene indicato con dissonanza cognitiva quello stato di disagio che viviamo quando siamo incerti sulla validità di una nostra opinione, o siamo insicuri che una certa soluzione sia veramente la migliore rispetto ad altre che pure sembrano valide.

Il primo a svolgere un'indagine sulle cause e sul comportamento conseguente quando ci si trova in questa situazione è stato L. Festinger in un libro dal titolo: «Teoria della dissonanza cognitiva».

Dalle diverse ricerche, risulta che questo stato di disagio è provocato dalla presenza di due conoscenze o informazioni che sono sentite come contrapposte o autoescludentisi vicendevolmente, di modo che il soggetto percepisce che o è vera l'una o è vera l'altra. Ma l'elemento di disagio non è tanto questo, quanto il fatto che ambedue sono percepite dal soggetto come equivalenti nella loro probabilità di essere vere. Festinger sottolinea inoltre che questo stato di disagio non è a lungo sopportabile, e che la mente rimane inoperosa e «bloccata» fino a che non è riuscita a verificare quale delle due è più attendibile.

Ciò indica che noi inseriamo in modo significativo nella nostra mente solo conoscenze che vengono percepite come attendibili, e che è la sicurezza di cui esse godono a muoverci all'azione e alle decisioni circa le cose da fare o da scegliere. Tutto questo diventa più serio quanto più importanti e cruciali appaiono certe affermazioni.

Tuttavia la mente possiede anche dei meccanismi di difesa. Se la nuova idea o informazione supera un certo limite di sopportabilità (perché mette in discussione un'area troppo vasta della nostra mappa cognitiva) o rimane a un limite troppo basso (perché la sua significatività nella mappa cognitiva non è eccessiva), il disagio non è molto sentito o viene facilmente «rimosso». Se tuttavia si rimane in una fascia compresa tra questi due estremi, scatta un meccanismo che ci muove a ricercare quale delle due conoscenze sia da noi più accettabile. La ricerca si conclude o con una conferma della informazione precedente, o con una sua modifica o sostituzione o, ancora, con il reperimento di una sintesi nuova che supera le ristrettezze delle acquisizioni precedenti. Questo processo è particolarmente interessante dal punto di vista dell'elaborazione di un sussidio.

Esso è appropriato per un intervento educativo che faccia riflettere sulle proprie acquisizioni e muova a una loro revisione o a una loro ulteriore conferma.

È inoltre particolarmente stimolante per ottenere una motivazione personale verso una ricerca, richiama l'attenzione su concetti, idee o opinioni che erano stati assunti senza una eccessiva riflessione circa la loro attendibilità.

Questo stimolo educativo non ha una sua applicabilità solo in un sussidio, ma anche in altre situazioni ed esperienze di vita di gruppo.

La differenza sta solo nella possibilità di efficacia. La dissonanza cognitiva che si ha attraverso una esperienza significativa può ottenere nei più giovani un effetto maggiore rispetto a quella provocata da un confronto astratto e formulato verbalmente; diversamente potrà avvenire per giovani più acculturati, forse più propensi a un confronto verbale o alla lettura di un libro particolarmente interessante. Le cose potranno in altri casi essere miscelate con esperienze e forme linguistiche che definiscono concetti contrapposti, fino alla semplice presentazione di due fotografie contraddittorie, ecc.

Come si vede, le forme espressive possono essere tantissime, e qui entra in gioco soprattutto la fantasia, la creatività, la situazione (il tipo di gruppo con cui si ha a che fare, l'età, il tempo disponibile, ecc.), la valutazione previsionale che saprà fare l'animatore... Ciò che non bisogna perdere di vista è la globalità del processo e l'articolazione con cui esso si esprime: determinazione di un quadro organico di conoscenze significative, proposta di un quadro di altre conoscenze significative contrastante con il precedente, identificazione della plausibilità e solidità di ciascuna, richiesta di decidere quale debba essere assunta o che cosa si debba fare per verificare la maggiore attendibilità dell'una rispetto all'altra.

Abbiamo così terminato la rassegna dei procedimenti che devono essere tenuti, anche se non tutti, in considerazione nella composizione di un sussidio.

■ *Esercitazione sulla dissonanza cognitiva*

Esamina le seguenti serie di affermazioni. Trova la «verità» che ognuna sembra possedere e giudica quale di esse sembra più accettabile.

CHI DICE

- La pace è impossibile.
- La pace è un'utopia.
- La pace favorisce i Russi.
- La pace è urgente.
- Per la pace, credenti e no, possono lavorare insieme.

CHI DICE

- La pace è un impegno di ciascuno.
- La pace è possibile.
- La pace favorisce gli USA.
- La pace non si avrà mai.
- Per la pace non ci può essere collaborazione tra credenti e non.

Continua a scrivere affermazioni contrapposte e accettabili per poi valutarle.

Quando si può utilizzare questo stimolo?

Prepara una scheda su: «Gente di colore in Europa: sì o no?».

7.4. IL GRUPPO

Finora abbiamo considerato i diversi processi che possono essere scatenati in un sussidio da un punto di vista individuale. Chi deve preparare un sussidio non deve però esaminare le cose solo dal punto di vista del singolo, ma anche dalla fattibilità in un gruppo dei processi che propone.

Come abbiamo già fatto notare, alcuni processi hanno caratteristiche tali che preferiscono un'esecuzione personale e individuale, altri invece possono essere eseguiti bene sia in forma individuale che di gruppo. Tuttavia è bene notare che anche in questo caso la forma in cui tali attività devono essere compiute può non essere la stessa. Per questo essa deve essere pensata e determinata.

In particolare dovranno essere tenute presenti alcune osservazioni.

□ L'algoritmo generale contempla sempre un equilibrio tra le attività che devono essere compiute in forma individuale e quelle in gruppo.

«Lavorare in gruppo è bello», ma non può trovare sempre la soddisfazione di tutti, e poi il gruppo (oltre il numero di cinque persone) spesso rende possibile il non inserimento o la non partecipazione attiva di qualcuno. Il gruppo ridotto obbliga invece a responsabilizzarsi maggiormente. Si devono quindi trovare attività che impegnano il maggior numero possibile di persone.

□ Il compito che deve essere realizzato in forma individuale, abbia una connessione con quello che si è svolto o si deve svolgere successivamente in gruppo. Ciò è importante perché il gruppo proceda e cammini verso una maturazione che non lo sgretola, ma lo costruisce.

□ Si evitino le «relazioni assembleari» dell'elaborato dei singoli sottogruppi a tutto il gruppo.

Le sintesi sono per lo più difficilmente comprensibili per chi non è stato presente al dibattito, e inoltre molto spesso, dopo la relazione del primo o secondo gruppo, o i contenuti si ripetono (a meno che avessero compiti diversificati) o si ha un aumento della disattenzione.

Quando è possibile, è meglio seguire la tecnica di dividere in un primo momento il gruppo in sottogruppi molto ridotti (di tre o quattro persone), facendo compiere ad essi l'attività prevista, e successivamente ricomporre

i gruppi facendo sì che ognuno sia relatore di quello che nel suo piccolo gruppo è stato fatto.

Tecnicamente ciò si ottiene dando a ciascun membro del gruppo un numero da 1 a quanti sono i gruppi ridotti che si vogliono formare (esempio: se siamo in 24 e si vogliono gruppi di 4 si darà a ciascuno un numero che va da 1 a 6; se si vogliono gruppi di 3 si conterà da 1 a 8); successivamente, si darà a ciascuno un numero da 1 a 4 (per il primo caso) oppure da 1 a 3 (per il secondo caso) e si chiederà che i numeri 1 si trovino insieme, e altrettanto i numeri 2, i numeri 3, o i numeri 4. In questo modo si otterranno o quattro gruppi di sei o tre gruppi di otto persone, nei quali ciascuno è relatore di ciò che è stato detto o fatto nel proprio sottogruppo. Su questo il gruppo (di otto o di sei) discuterà, dovrà trovare una decisione che possa valere per tutto il gruppo di 24, o sarà informato della opinione generale del gruppo.

Questo metodo ha il vantaggio di stimolare l'attenzione costante di tutti nel momento di lavoro, e di non dover esporre qualcuno a una comunicazione pubblica, quando non si sente di farlo senza paura per i giudizi.

□ Calcolare i tempi. Nella preparazione di un sussidio non ci si deve solo preoccupare delle cose sopra descritte, ma occorre anche saper valutare approssimativamente i tempi che si prevedono necessari per il loro compimento e confrontarli con i tempi disponibili.

Una cosa è quindi preparare un sussidio per una riunione di un'ora, un'altra per una giornata di ritiro o per un campo scuola. In particolare si dovrà curare che ciò che viene proposto abbia sempre una conclusione o sia un punto di arrivo. È frustrante dover interrompere senza aver concluso un'attività, ed è difficile riprendere successivamente le cose dal punto a cui si era arrivati. Per non vanificare quindi il lavoro, è bene che un sussidio si articoli secondo i tempi disponibili o sia solo il suggerimento di attività che si possono compiere, lasciando all'animatore concreto che l'utilizzerà la responsabilità di valutare e selezionare quello che sarà possibile fare.

□ Quando si organizza un'attività da compiere in gruppo o singolarmente, i materiali possono essere diversamente elaborati. È bene quindi stare attenti a fornire tutto il necessario a seconda del modo in cui sarà svolta l'attività.

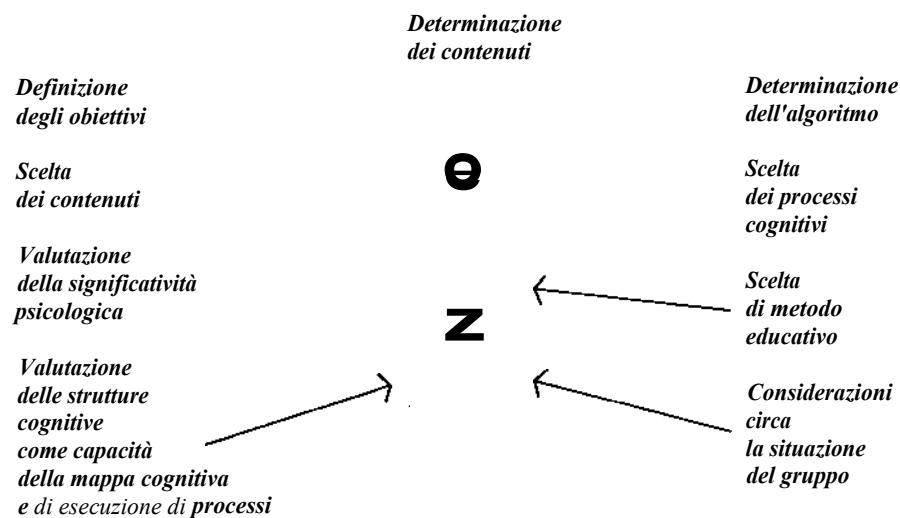
7.5. UNO SCHEMA RIASSUNTIVO

Possiamo concludere ricordando come la preparazione di un sussidio in fondo non richieda che l'attenzione che si deve avere per porre un atto educativo. Proprio per questo rapporto stretto con l'educazione in atto, noi consigliamo a chiunque voglia fare l'animatore di assumersi la responsabilità

di preparare qualche sussidio. Al di là del fatto di essere usato o meno, egli potrà constatare in modo riflesso e cosciente l'articolarsi di un'azione educativa e le scelte che un'attività educativa di qualsiasi tipo richiede.

Possiamo così schematicamente e riassuntivamente rappresentare quanto abbiamo detto. Il sussidio risulterà dalla capacità di saper coordinare e far interagire queste diverse prospettive.

PREPARAZIONE DI UN SUSSIDIO: SCHEMA DI SINTESI



Indice

Introduzione	<i>pag.</i>	5
1. Il gruppo giovanile educativo ecclesiale	>>	7
Problema/1	>>	9
1.1. Il problema: «fare» un gruppo giovanile educativo	>>	11
1.2. Che cosa è un gruppo	>>	13
1.3. Che cosa è un gruppo «giovanile educativo»	>>	14
1.3.1. L'originalità del gruppo «giovanile»	>>	14
1.3.2. Quando un gruppo è «educativo»	>>	16
1.3.3. Il gruppo «chiuso» e il gruppo «aperto»	>>	20
1.4. Il gruppo giovanile «ecclesiale»	>>	21
1.4.1. Punto iniziale e punto finale	>>	22
1.4.2. Il punto di vista teologico	>>	23
1.4.3. Il punto di vista psicologico	>>	23
1.5. La dinamica di gruppo e il ciclo vitale	>>	24
1.6. La programmazione educativa	>>	25
1.7. Il ciclo evolutivo del gruppo	>>	28
1.7.1. Variabili e limiti della riflessione proposta	>>	29
1.7.2. Le fasi	>>	30
Check up/1	>>	31
2. Prima fase: il gruppo giovanile dalla dispersione all'aggre-	.....	37
gazione fisica		
Problema/2		39
2.1. Fenomenologia della fase		41
2.1.1. Accesso a gruppo non-istituzionalizzato o istituziona-		
lizzato		42
2.1.2. Caratteristiche della fase d'inizio		42
2.2. La variabile prevalente: il bisogno degli altri		44
2.2.1. Bisogno di appartenenza		44
2.2.2. Bisogni affettivi e culturali		45
2.2.3. Bisogni religiosi		46
2.2.4. Bisogno di conferma delle qualità personali		46
2.2.5. Bisogno di difesa		47

2.3. In sintesi	>>	47
2.4. Intervento educativo	>>	48
2.4.1. I problemi	>>	48
2.4.2. Obiettivi per il gruppo	>>	50
2.4.3. Indicazioni per gli animatori	>>	51
2.4.4. Gli strumenti	>>	52
2.4.5. Alcune tecniche	>>	53
Check up/2	>>	55
3. Seconda fase: il gruppo giovanile dall'aggregazione fisica	.....	59
all'appartenenza		
Problema/3	>>	61
3.1. Fenomenologia della fase	>>	63
3.1.1. L'amicizia si fa difficile	>>	64
3.1.2. Il gruppo si fa esigente	>>	64
3.1.3. Domande e decisioni nei riguardi del gruppo	>>	64
3.1.4. Il gruppo si frantuma	>>	65
3.1.5. Una situazione di crisi determinata dalla leadership		66
3.1.6. Il superamento delle difficoltà	>>	66
3.2. La variabile prevalente: il confronto	>>	67
3.2.1. Dal confronto la nascita delle regole	>>	67
3.2.2. Dal confronto una definizione del rapporto con l'ani-		
matore	>>	69
3.2.3. Dal confronto la paura di perdere la propria identità		70
3.3. In sintesi	>>	71
3.4. Intervento educativo	>>	71
3.4.1. Problemi	>>	71
3.4.2. Obiettivi per il gruppo	>>	72
3.4.3. Indicazioni per l'animatore	>>	74
3.4.4. Strumenti	>>	75
3.4.5. Alcune tecniche	>>	76
Check up/3	>>	84
4. Terza fase: il gruppo giovanile dall'appartenenza alla coe-	.....	89
sione e al progetto		
Problema/4	>>	91
4.1. Il bisogno di un progetto e di realizzazioni	>>	93
4.1.1. L'elaborazione di un progetto programmatico	>>	93
4.1.2. Assunzione di responsabilità e piccole realizzazioni		94
4.2. Fenomenologia della fase	>>	95

4.2.1. La necessità di approfondimenti teorici, operativi e contestuali	•	95
4.2.2. Un momento altamente formativo per il gruppo ...	•	95
4.2.3. Ambiguità e problemi	•	96
4.3. Una variabile prevalente: la coesione	•	97
4.3.1. La coesione è una «relazione stabile con»	•	97
4.3.2. La coesione conferisce al gruppo identità, solidarietà, gratificazione	•	97
4.3.3. Coesione e obiettivi	•	98
4.3.4. La coesione nella relazione tra gruppo e animatore		99
4.3.5. La coesione nella relazione del gruppo con l'esterno	•	99
4.4. Altra variabile prevalente: la coerenza	•	99
4.4.1. La mente come «enciclopedia»	»	100
4.4.2. La mente come un sistema coerente	»	101
4.4.3. Alcune applicazioni al gruppo	»	102
4.5. In sintesi		104
4.6. Intervento educativo	»	105
4.6.1. Il problema dell'«ultimo arrivato»	»	105
4.6.2. Una enciclopedia per adolescenti	»	106
4.6.3. Gli obiettivi per il gruppo	»	109
4.6.4. Indicazioni per l'animatore	»	110
4.6.5. Strumenti	»	112
4.6.6. Alcune tecniche	»	113
Check up/4	»	115
5. Quarta fase: il gruppo giovanile dal progetto alla sua realizzazione		119
Problema/5	»	121
5.1. Fenomenologia della fase	»	123
5.1.1. Tra gruppo e «società»	»	123
5.1.2. Verso l'autogestione e l'autonomia	»	124
5.1.3. Dissenso con l'animatore e con le strategie del gruppo	»	124
5.1.4. Apertura e confronto con altri gruppi	»	125
5.1.5. La trasmissione della memoria	»	126
5.2. La variabile prevalente: l'indipendenza	»	126
5.2.1. Indipendenza e autonomia motivazionale	»	127
5.2.2. Indipendenza e autonomia nel dare e ricevere significati	»	127
5.2.3. Indipendenza e autonomia nel modo di vivere i valori	»	128
5.2.4. Indipendenza e autonomia rispetto al gruppo	»	129
5.3. In sintesi	»	129

5.4. Intervento educativo	130
5.4.1. Il problema: l'ambivalenza della relazione	» 130
5.4.2. Obiettivi per il gruppo	» 131
5.4.3. Indicazioni per l'animatore	» 132
5.4.4. Strumenti	» 133
5.4.5. Alcune tecniche	134
Check up/5	» 139
6. Quinta fase: il gruppo giovanile dalla «crisi» allo sbocco nella società e nella Chiesa	143
Problema/6	145
6.1. La verifica finale della vita di gruppo	147
6.1.1. «Quando» avviene lo sbocco	148
6.1.2. Quale tipo di sbocco?	148
6.2. Fenomenologia della fase	149
6.2.1. Allentamento dei rapporti con il gruppo per situazioni personali	149
6.2.2. Dal gruppo alla comunità ecclesiale e sociale	149
6.3. La variabile prevalente: la scelta di vita	150
6.3.1. Dal presente al futuro	150
6.3.2. La decisione è indilazionabile	151
6.3.3. La decisione tra coraggio e solitudine	151
6.3.4. Una scelta orientata verso la costruzione del Regno	152
6.4. In sintesi	152
6.5. Intervento educativo	153
6.5.1. Il problema: appartenenza e riferimento	153
6.5.2. Obiettivi per il gruppo	154
6.5.3. Indicazioni per l'animatore	155
6.5.4. Strumenti	156
6.5.5. Alcune tecniche	157
6.6. Conclusione	159
Check up/6	161
7. Appendice: come costruire un sussidio per il gruppo	» 167
7.1. Il contesto del sussidio: la presa di coscienza nella vita del gruppo	» 169
7.1.1. Ciò che un sussidio deve essere	» 171
7.1.2. Ciò che un sussidio non deve essere	» 172
7.2. Stabilire e definire l'obiettivo	» 173
7.2.1. Le varie forme di significatività	» 174
7.2.2. Costruzione di un algoritmo	» 176

7.3. La conoscenza dei processi cognitivi	• 177
7.3.1. La lettura	178
7.3.2. Lo scrivere	• 178
7.3.3. La comprensione	• 179
7.3.4. Il riassunto	• 181
7.3.5. L'immagine	182
7.3.6. L'attenzione	• 183
7.3.7. La motivazione	• 183
7.3.8. L'analisi e la sintesi	• 185
7.3.9. Codificazione decodificazione transcodificazione	• 185
7.3.10. L'applicazione	• 187
7.3.11. La verifica	• 188
7.3.12. Lo stimolo-richiamo	• 189
7.3.13. La dissonanza cognitiva	• 191
7.4. Il gruppo	193
7.5. Uno schema riassuntivo	• 194