

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 e 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 e 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 e il gruppo giovanile* presi 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 organizzarsi? Abbiamo pensato a 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 a 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 Pollo

EDUCAZIONE COME ANIMAZIONE

Voci per un dizionario

2. Il metodo

**EDITRICE ELLE DI CI
10096 LEUMANN (TORINO)**

PREMESSA

Questo secondo volume del *Dizionario dell'animazione* affronta il problema del metodo dell'animazione culturale. Esso rappresenta, quindi, la prosecuzione di quel lavoro di costruzione di una teoria dell'animazione in grado di sostenere sia la missione educativa, che nonostante alcuni pareri contrari, è caratteristica di questa moderna pratica di lavoro sociale, sia il tentativo di molti animatori di uscire dalle secche rappresentate o dallo spontaneismo o dal suo opposto: il ripetitivo tecnicismo.

Se nel primo volume i concetti hanno fornito le premesse della costruzione della realtà attuata dall'animazione, il metodo proposto in questo volume vuole fornire alcuni itinerari attraverso cui quella stessa costruzione della realtà può divenire storia concreta.

La forte centratura del metodo sulla comunicazione/relazione autentica è il dispiegamento della concezione antropologica dell'animazione culturale riassunta nell'espressione: *homo symbolycus* che, oltre alla dimensione simbolica della condizione umana, mette in rilievo l'intimo e solidale rapporto esistente tra cultura e comunicazione nel divenire della vita sociale.

Proprio perché l'animazione culturale svolge una funzione educativa il metodo qui presentato è, fondamentalmente, di tipo esistenziale, anche se scientificamente fondato e logicamente formato, ed appare, quindi, molto lontano da quelle pratiche che, purtroppo, molti si ostinano a definire di animazione, pur essendo anni luce distanti da ogni forma di incanto per l'Anima e per la sua cura nell'essere profondo dei giovani.

Perché le indicazioni di metodo qui presentate rivelino tutta la loro potenza è necessario che siano intrecciate con i concetti teorici presentati nel primo volume e con il testo di introduzione all'animazione: *L'animazione culturale dei giovani, una proposta educativa*. Sul piano metodologico poi sarà senz'altro utile l'integrazione del contenuto di questo volume con quello del libro: *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*.

INTRODUZIONE

***COSA È IL METODO
DELL'ANIMAZIONE***

1

*interrogarsi
sul metodo dell'animazione oggi*

Ogni sistema culturale quando si avvia alla maturità tende a far affiorare, al fine di definirlo e di normalizzarlo, il metodo su cui fonda la propria esistenza.

L'animazione, intesa come un sistema culturale dotato di una propria identità, e quindi di confini che ne fissano gli ambiti, non sfugge a questa regola. Si può anzi affermare che questa esigenza assume un rilievo particolare per l'animazione, in quanto la sua pratica si è svolta all'interno di una vera e propria diaspora, così come del resto le sue elaborazioni teoriche. Questa dispersione è, di fatto, ciò che ha impedito sino ad oggi ai non addetti ai lavori di formarsi una idea precisa dell'animazione soprattutto sul versante del metodo che essa utilizza all'interno della sua pratica.

Infatti un osservatore attento molto spesso coglie, osservando le pratiche di lavoro degli animatori, l'esistenza di una pluralità di metodi, quasi sempre non definiti, di cui è assai difficile individuare una matrice comune.

Questa diaspora, se da un lato è un indice di spontaneità e creatività, dall'altro lato non ha consentito all'animazione di affermarsi come un sistema concettuale coerente e unitario e, quindi, di ottenere una piena legittimazione come disciplina educativa.

Occorre però dichiarare che esistono oggi le condizioni necessarie perché questa affermazione si realizzi.

La via principale attraverso cui può passare questa affermazione è costituita dalla definizione del metodo.

Cosa è il metodo

Il metodo, secondo una vecchia ma ancora suggestiva definizione di Port Royal, è «l'arte di ben disporre i pensieri per ricercare la verità e per mostrarla agli altri quando la si è trovata». Oggi si tende, invece, a definire il **metodo come un «procedimento logico atto**

a stabilire relazioni intelleggibili e sistematiche tra i dati che costituiscono una determinata realtà».

Da un versante maggiormente operativo si afferma poi che il metodo è la descrizione particolareggiata dei passi da compiere, secondo un dato ordine, per raggiungere un determinato scopo. Applicando quest'ultima definizione all'animazione si può affermare che il metodo dell'animazione è la sequenza dei passi che l'animatore deve compiere, secondo un dato ordine temporale, per raggiungere lo scopo che l'intenzionalità educativa tipica dell'animazione ha individuato.

È chiaro che per compiere alcuni passi l'animatore si può avvalere di particolari strumenti di lavoro, tra cui in modo particolare le tecniche dell'animazione. Tuttavia è bene precisare che le tecniche non possono in alcun modo essere considerate «metodo» in quanto esse sono solo strumenti utili per compiere alcuni passi all'interno dell'itinerario disegnato dal metodo.

Questa precisazione appare tutt'altro che peregrina perché, purtroppo, molti animatori, o cultori dell'animazione, pensano che il metodo dell'animazione, e addirittura l'animazione stessa, altro non sia che l'applicazione, un po' casuale ma creativa, di tecniche scelte secondo l'ispirazione del momento dell'animatore.

Una concezione matura dell'animazione deve elaborare necessariamente un confine che separi l'animazione vera, ricca di contenuti scientifici, culturali e professionali, dal suo simulacro frutto di improvvisazioni casuali ed episodiche che vorrebbero essere più vicine all'atto creativo dell'artista che al lavoro sociale di tipo educativo.

L'improvvisazione, da non confondere con la flessibilità e la capacità di trovare soluzioni adeguate e innovative per ogni situazione operativa, non può appartenere, infatti, al dominio dell'educazione e a quello del lavoro sociale in genere.

Le principali caratteristiche del metodo dell'animazione

I cardini su cui poggia il metodo dell'animazione sono:

1. un modo adulto di accostarsi e accogliere il mondo giovanile;
2. la creazione di una relazione educativa tra animatore e gruppo fondata sulla riscoperta della comunicazione autentica in chiave esistenziale;
3. la crescita del gruppo quale luogo educativo attraverso un preciso itinerario di maturazione;

4. un modello ermeneutico in grado di collegare nella propria circolarità le seguenti azioni:

- 4.1. analisi della situazione di partenza;
- 4.2. individuazione e analisi degli obiettivi;
- 4.3. analisi dello scarto tra situazione di partenza e obiettivi;
- 4.4. riformulazione degli obiettivi;
- 4.5. programmazione dell'itinerario che collega la situazione di partenza agli obiettivi e individuazione delle tappe principali attraverso cui si svolge;
- 4.6. valutazione dei risultati raggiunti;
- 4.7. analisi della nuova situazione di partenza...

L'accoglienza adulta del mondo giovanile

I principali modi di accostarsi al mondo giovanile prevalenti nell'attuale cultura sociale possono essere raccolti intorno a tre poli. Il primo, quello più diffuso, anche se non è esplicitato, è quello dell'indifferenza. Il secondo è quello giovanilista, che consiste nell'accettare-ogni aspetto del mondo giovanile solo perché esiste. Il terzo, che si potrebbe definire normativa, peraltro assai raro, è quello di negare ogni realtà del mondo giovanile che non sia lo specchio del mondo adulto.

Tutti questi modelli sono, dal punto di vista educativo, inadeguati e, per molti versi, distruttivi.

Il primo modo è quello che le letture più attente della condizione giovanile pongono alla base del disagio diffuso che la attraversa e che ha le sue espressioni più forti nel disagio grave che manifesta una parte di giovani (droga, suicidi o morte rischiate, microcriminalità o vandalismo, ecc.).

Il secondo modo, quello giovanilista, è quello che nega, di fatto, ogni ruolo della memoria sociale e personale degli adulti e che lascia che i giovani si costruiscano per prove ed errori nella dimensione temporale del presente. Ogni cosa per il semplice fatto che è presente nel modo di vivere del giovane ha per forza valore. Questo modello, di fatto, nega al giovane, perché non lo radica nel passato, ogni sogno di futuro e, quindi, la possibilità di vivere la propria vita come un progetto, come una storia dotata di senso.

Il terzo modo, quello normativo, infine è quello che rifiuta ogni protagonismo e partecipazione creativa e innovativa del giovane alla costruzione, attraverso l'educazione, del proprio modo di essere uomo.

Questo modello tende a negare al giovane il futuro perché gli affida solo il compito di conservare ciò che è già accaduto: il passato, riproducendolo mummificato nel presente. È interessante notare che i due modelli, il giovanilista e il normativo, apparentemente antitetici, tendono a produrre alla fine entrambi la distruzione del futuro dalla dimensione esistenziale del giovane.

L'animazione propone un'altra via, praticata normalmente dai buoni educatori, che si potrebbe definire come quella dell'accoglienza e della fiducia incondizionata finalizzate alla trasformazione creativa del presente in nome del sogno del futuro.

Questo tipo di accoglienza richiede all'animatore sia l'essere adulto nel senso pieno del termine sia la capacità di amare i giovani soggetti dell'intervento educativo. Il termine amore indica che l'adulto, pur non rinunciando al suo mondo, alle sue concezioni, alle sue visioni della vita e ai suoi valori, deve essere in grado di accogliere ogni giovane, anche quello più lontano o «deviante» rispetto al suo mondo. Ogni giovane, cioè, è riconosciuto portatore di una dignità radicale, irriducibile e inviolabile, al di là del suo modo di essere contingente, in quanto portatore del dono di una unicità esistenziale. La qualità dell'essere adulto si manifesta, oltre che nella capacità di accoglienza della diversità, nella capacità di confrontarsi con questa diversità per fare in modo che essa manifesti tutte le sue potenzialità creatrici e rinunci a quelle distruttrici.

Accogliere la novità dell'altro e del suo desiderio, offrendogli però il limite costituito dalla memoria, dai valori e dai progetti di cui la proposta educativa dell'adulto è portatrice, è un approccio che in molte circostanze richiede la capacità di gestire non solo l'incontro ma, anche, l'eventuale scontro, pur non violento. È solo all'interno di questa dinamica che la civiltà si conserva e si sviluppa assumendo il volto della storia. È chiaramente questo un tipo di accoglienza che richiede un grande equilibrio e, perché no, una certa sicurezza da parte dell'adulto, in quanto ha molti fattori di rischio.

Segno di questo tipo di accoglienza è anche la capacità dell'animatore di dare fiducia ai giovani, ovvero di manifestare concretamente la convinzione che ogni giovane ha in sé, al di là della sua condizione momentanea, tutte le capacità necessarie per realizzare un progetto personale e sociale di vita pieno e ricco di senso.

Come debba giocarsi questa accoglienza concretamente sarà oggetto del prossimo capitolo. Infatti tutti i temi che vengono intro-

dotti in questo primo capitolo, di inquadramento generale sul metodo, saranno sviluppati negli altri capitoli di questo volume.

Nello stesso capitolo, oltre al tema dell'accoglienza incondizionata e della fiducia, sarà affrontato anche il significato che per un animatore assume la parola «adulto».

La creazione di una relazione educativa tra animatore e gruppo fondata sulla riscoperta della comunicazione autentica in chiave esistenziale

La possibilità dell'adulto di accogliere, di dare fiducia al giovane, di confrontarsi o scontrarsi, passa attraverso l'esistenza di una comunicazione autentica tra lui e il giovane, così come su questa stessa comunicazione si fonda ogni azione educativa volta alla trasmissione sia di contenuti che di valori.

È noto che la qualità dell'educazione e, quindi, dell'animazione non è data tanto dalla «qualità» dei contenuti che essa mette in campo, quanto dalla qualità della relazione umana che si instaura tra educatore ed educando. Almeno questo è il punto di vista dell'animazione culturale. Questo non deve però essere inteso come uno svilimento dei contenuti o una disattenzione ad essi. Tutt'altro! Significa solo dire che i contenuti vengono appresi meglio se vissuti all'interno di una relazione umana esistenzialmente ricca. Questa concezione è anche la manifestazione della convinzione che i valori vengono comunicati non attraverso solenni enunciazioni ma attraverso relazioni umane esistenzialmente autentiche.

Questa attenzione alla relazione non deve però essere interpretata come una rinuncia dell'animazione a occuparsi dei contenuti, tutt'altro, ma solo come la scelta di trattare la comunicazione educativa integrando in un tutto unitario contenuto e relazione.

Per realizzare questo obiettivo il metodo dell'animazione si avvale delle acquisizioni delle scienze della comunicazione nei tre versanti individuati da Carnap¹ e Morris:² quello della sintassi, quello della semantica e quello della pragmatica.

Il livello della sintassi è quello che riguarda, oltre che la natura

¹ CARNAP R., *Introduction to semantics*, Cambridge 1962, p. 9.

MORIUS C.W., *Foundations of theory of signs*, in: *International encyclopedia of unified science*, a cura di Neurath O., Carnap R. e Morris C.W., vol. 7, n. 2, Chicago 1938, pp. 77-137.

e l'efficienza dei canali di comunicazione, i codici che permettono la produzione dei messaggi.

Il livello della semantica riguarda il problema del significato, ovvero dei processi che consentono ai comunicanti l'accordo intorno al significato dei segni e dei simboli che utilizzano nella comunicazione.

Il livello pragmatico, infine, rivolge la propria attenzione ai comportamenti che la comunicazione induce nei comunicanti. Infatti ogni comunicazione non produce solo significati ma anche comportamenti. L'influenza della comunicazione sul comportamento dei comunicanti non è data solo dal contenuto, dal significato cioè dei messaggi, ma, soprattutto, dal modo in cui messaggi vengono trasmessi e dall'atteggiamento reciproco e dal ruolo che gli stessi comunicanti rivestono nel sistema sociale. Molto spesso il condizionamento che la comunicazione esercita su chi la pratica è indipendente dai significati che essa veicola in quanto si fonda su altri fattori.

Normalmente quando si parla di relazione tra le persone si fa riferimento in modo particolare, anche se non esclusivo, al livello pragmatico della comunicazione. Dire infatti che due persone hanno tra di loro una relazione aggressiva significa dire che la comunicazione induce nei comunicanti un atteggiamento aggressivo reciproco al di là dell'oggetto del loro comunicare.

Occorre poi anche sottolineare che la comunicazione tra le persone non è mai unidirezionale ma è sempre bidirezionale, nel senso che essa agisce simultaneamente sia su chi trasmette sia su chi riceve il messaggio.

Le discipline della comunicazione, in modo particolare alcune leggi della cibernetica, della teoria dell'informazione e della psicologia della comunicazione per quanto attiene ai problemi sintattici, le acquisizioni della filosofia del linguaggio, della semantica, della semiotica, della psicosociologia del linguaggio e dell'antropologia in riferimento ai problemi semantici e della ecologia della mente e della pragmatica della comunicazione umana per ciò che attiene al livello dei problemi pragmatici, costituiscono la indispensabile innervatura di questo versante del metodo dell'animazione.

Dei contributi di queste discipline sarà fornito una breve ma si spera esauriente sintesi nei capitoli dedicati a questo aspetto del metodo.

La crescita del gruppo quale luogo educativo attraverso un preciso itinerario di maturazione

La comunicazione animatore-animando non avviene però, normalmente, solo all'interno di una relazione duale, a tu per tu, ma di un piccolo gruppo o gruppo primario. La scelta del gruppo, oltre che naturale, in quanto esso è uno dei mondi vitali dell'esperienza esistenziale giovanile, è dovuta al riconoscimento che il piccolo gruppo è il luogo in cui il giovane può sperimentare quella relazione autentica e profonda con l'altro che è fondamentale per la maturazione di una corretta coscienza di sé e in cui, nello stesso tempo, vivere criticamente lo scambio persona — cultura sociale.

Il gruppo non è solo una aggregazione nello spazio e nel tempo di un certo numero di persone, ma anche un «mondo», per alcuni versi misterioso, in cui le persone vivono delle esperienze affatto particolari che influiscono sui loro comportamenti e, a volte, sulla loro personalità.

Nel gruppo si scatenano sia bisogni e ansie profonde che processi che possono far evolvere la conoscenza e il controllo dell'individuo di se stesso e delle proprie relazioni con gli altri.

In particolare nel gruppo trovano risposte bisogni umani quali quello di identità, di certezza, di solidarietà e, nello stesso tempo, di affermazione della propria diversità personale. Tutto questo mentre la persona compie il percorso di una conoscenza e di una accettazione più realistica di se stessa e degli altri.

Non tutti i gruppi umani sono però in grado di offrire questa esperienza, profondamente formativa, in quanto il gruppo primario è la condizione necessaria ma non sufficiente al suo accadere. Perché il gruppo sviluppi tutta la sua potenza formativa è necessario che esso sia «condotto», o stimolato se lo si preferisce, a compiere un particolare cammino evolutivo. Questo cammino è quello che conduce le persone a passare dai rapporti formali reciproci, centrati sulla loro immagine esterna e sul loro ruolo, a rapporti in cui ognuno manifesta se stesso in modo autentico, accentuando se stesso e gli altri con realismo, valorizzando perciò le differenze personali.

Il percorso evolutivo del gruppo di animazione tende a differenziarsi sia da quello dei gruppi che lasciano le persone isolate nel proprio ruolo e/o nella propria immagine, sia dai gruppi che omologano le persone in un'unità che abolisce la ricchezza delle differenze individuali.

Questo percorso ha valore perché, oltre a produrre una esperienza sociale alternativa rispetto a quelle proposte dalla vita quotidiana e, quindi, che testimonia concretamente la possibilità di una vita sociale umanamente più ricca, induce nelle persone che lo vivono una efficace presa di coscienza di se stesse e delle altre che condividono con loro, direttamente o indirettamente, lo spazio-tempo del mondo.

Si comprende da questo obiettivo il perché la gestione di questo particolare cammino sia considerata uno dei momenti più importanti del metodo dell'animazione. La conduzione di questa esperienza di gruppo, pur essendo stata illustrata con completezza nel libro sul «gruppo come luogo di comunicazione educativa»,³ sarà comunque esposta in modo sintetico in alcuni capitoli ad essa dedicati.

Da notare, infine, che la scelta del gruppo come luogo educativo da parte del metodo dell'animazione è legato anche alla possibilità del gruppo stesso di essere promotore e realizzatore di cambiamento nell'ambiente sociale, istituzioni comprese, in cui è inserito. Il metodo dell'animazione contempla infatti anche l'azione di cambiamento sociale oltre a quello personale.

Un modello ermeneutico in grado di collegare nella propria circolarità la situazione di partenza e gli obiettivi

Caratteristico del metodo dell'animazione, infine, è il fatto che, pur possedendo l'animazione dei propri ben definiti obiettivi generali e particolari, essa propone di ridefinirli in un processo di continuo confronto con la situazione di partenza dei giovani, le risorse concrete a disposizione dell'animatore e i risultati che l'azione formativa effettivamente produce.

Il metodo dell'animazione non è, quindi, né induttivo né deduttivo ma ermeneutico, in quanto pone in una relazione circolare la realtà esistenziale e la situazione culturale e sociale dei giovani con gli obiettivi che sono dedotti dalla scelta della concezione dell'uomo e della vita propria dell'animazione culturale.

Questa circolarità consente all'animazione, da un lato di presentare ai giovani un proprio progetto d'uomo e di vita, e dall'altro lato di accogliere la loro realtà esistenziale e sociale così come essa appare nella concretezza della loro storia quotidiana. La relazione dina-

mica di questi due momenti deve, nell'intenzionalità dell'animazione, produrre quegli obiettivi che sono in grado di trasformare in modo progettuale la realtà esistenziale del giovane.

Questa scelta metodologica consente di rispettare la doppia esigenza di ogni educazione seria che è quella di offrire ai giovani sia il patrimonio di conoscenze, di esperienze e di valori elaborati dalla cultura che abitano e, in particolare, dalle persone che producono l'animazione, sia la possibilità di elaborare in modo originale e creativo le caratteristiche di cui ognuno di essi è portatore.

Questa circolarità produce i risultati sperati solo se strutturata per mezzo di un metodo in grado di consentire sia la corretta lettura della situazione esistenziale e sociale dei giovani protagonisti del processo di animazione, sia la valutazione dei risultati e, quindi, degli obiettivi effettivamente raggiunti nel corso dell'itinerario formativo.

Per questo motivo il metodo dell'animazione in questa fase richiede l'utilizzo della metodologia della ricerca e di quella sua derivata che è la valutazione degli interventi formativi.

Occorre sottolineare che affinché si possa governare il circolo ermeneutico è necessario che l'itinerario di animazione segua una precisa programmazione. La programmazione è il cuore che struttura questo quarto cardine del metodo. Non si tratta però di una programmazione meccanica e rigida, ma, come si vedrà, di una programmazione flessibile e aperta che viene realizzata in gran parte insieme agli stessi soggetti dell'animazione.

Infine si sottolineerà l'esigenza dell'utilizzo delle tecniche e dei metodi del lavoro di rete, in quanto è oramai accertato che l'intervento educativo per essere efficace deve fondarsi sull'integrazione degli interventi delle varie agenzie educative che, in un determinato luogo dello spazio tempo, sono rivolti ai giovani.

Conclusione

In questo capitolo introduttivo si è delineato in modo generale il quadro di insieme dei temi e dei problemi che i vari capitoli di questo volume toccheranno nel trattare i singoli argomenti. Ma oltre a questo dovrebbe essere servito per far intuire l'intima relazione che esiste tra il metodo, gli obiettivi e l'antropologia dell'animazione.

Il lettore attento avrà infatti intuito come la scelta dei cardini del metodo esposti brevemente non siano altro che una riproposizione

Pono M., *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1988.

degli obiettivi e dell'antropologia della teoria dell'animazione. Questo perché il metodo, come detto all'inizio, non è che la traduzione in azioni concrete — utilizzando vari saperi scientifici, esperienziali ed esistenziali tipici della cultura contemporanea — dell'intenzionalità insita nel progetto d'uomo dell'animazione.

PARTE PRIMA

***UN MODO ADULTO
DI ACCOSTARSI
E ACCOGLIERE
IL MONDO GIOVANILE***

2

*fare l'animatore
come modo di essere
e di divenire adulto
ovvero la reciprocità educativa*

Premessa

C'è una diffusa convinzione secondo la quale l'evoluzione della persona umana si ferma alla soglia dell'età adulta, ragion per cui, in questa fase della vita, i cambiamenti vengono visti esclusivamente come il frutto di fatti esterni, come la conseguenza delle situazioni sociali ed economiche in cui l'adulto si trova a vivere. In altre parole, questo significa che i cambiamenti che investono la persona adulta non sono altro che il risultato del suo adattamento all'ambiente naturale e sociale nel quale egli vive. Al suo interno l'adulto non avrebbe, secondo questa concezione, né una fonte energetica né un programma sufficientemente autonomi per garantirgli dei significativi cambiamenti di tipo evolutivo indipendentemente dalle condizioni sociali ed economiche che intessono la sua vita.

Tale convinzione appare errata in quanto la moderna ricerca psicologica, sociologica e antropologica ha messo in evidenza che l'età adulta è una età in cui la persona prosegue il suo ciclo evolutivo, anche se in modo meno evidente.

Le scienze umane sembrano confermare, un po' tardivamente per la verità, quello che la riflessione filosofica aveva da tempo intuito. Valga, tra tutti i possibili esempi, la citazione della riflessione in cui Bergson afferma: «Esistere significa cambiare; cambiare significa maturare; maturare significa creare se stessi incessantemente».

Si può, perciò, dire che la condizione adulta è la fase in cui la persona deve far evolvere la «differenza», conquistata nella fase evolutiva precedente, verso l'unità e la totalità.

Essa è anche la fase in cui l'adulto deve restituire a livello sociale i frutti della sua evoluzione personale e deve, quindi, ricambiare i doni ricevuti nel corso del suo processo di formazione personale. Infatti l'adulto ha costruito la sua individualità originale, il suo Io, solo perché è esistito un Noi che gli ha fornito l'aiuto necessario al suo farsi uomo, al suo costruirsi.

Senza questo Noi, che è l'espressione della solidarietà concreta di un gruppo sociale, così come viene vissuta direttamente dall'uomo nelle sue fasi evolutive che vanno dall'infanzia all'adolescenza, nessuna persona raggiungerebbe l'autonomia e la responsabilità tipiche dell'essere autocosciente. Il Noi, ovvero la cura che ogni uomo manifesta per gli altri uomini che condividono con lui lo spazio tempo sociale, è una sorta di prestito che ogni persona, una volta divenuta adulta, deve restituire, con gli interessi, alle nuove generazioni divenendo per esse una espressione concreta dello stesso Noi.

Il metodo dell'animazione si fonda su questa consapevolezza. Infatti esso fornisce all'animatore l'occasione e gli strumenti necessari a generare l'evoluzione del suo essere adulto consentendogli di operare quella restituzione senza la quale non può pretendere di partecipare solidarmente al Noi.

Lo strumento principale che il metodo dell'animazione mette a disposizione del cammino evolutivo dell'adulto è costituito dalla relazione educativa.

La reciprocità come fondamento della relazione educativa dell'animazione e come possibilità della testimonianza dell'animatore

Il metodo dell'animazione fa spazio alla consapevolezza che ogni processo educativo autentico richiede la disponibilità dell'educatore a educarsi mentre educa.

Questa affermazione è divenuta molto popolare in questi ultimi anni sotto la spinta, in modo particolare, delle pedagogie della liberazione.

Eppure, nonostante la sua popolarità, questa concezione non ha indotto significative modificazioni negli stili educativi degli adulti. Infatti la maggioranza degli adulti educatori opera come se l'unico beneficiario del processo educativo fosse il giovane educando.

Questa sorta di monodirezionalità dell'educatore non riguarda solo il suo modo di vivere la relazione educativa, ma anche, e in modo ancora più accentuato, i processi attraverso i quali vive la sua crescita personale.

Ora se l'educatore vuole conquistare la pienezza della sua condizione di adulto deve, come si è detto, scoprire che la sua crescita può avvenire solo all'interno del processo, formativo ed esistenziale, at-

traverso cui i giovani costruiscono la propria maturità umana. In altre parole questo significa che l'educatore evolve solo se la sua vita aiuta i giovani a evolvere.

È chiaro che lo stesso discorso, in modo ancora più accentuato, vale anche per il percorso di maturazione attraverso cui l'educatore conquista giorno per giorno un modo più autentico di vivere la propria Fede.

L'animatore testimone della civiltà della storia

La reciprocità della relazione animatore-giovani è l'unica condizione che consente all'animatore di essere un testimone umile e credibile dei valori, delle esperienze, delle idee e della Fede che tessono il senso del suo essere nel mondo.

Occorre sottolineare che questa testimonianza è necessaria per dare spessore esistenziale alla relazione educativa, per far sì che non sia un mero espediente tecnico, ovvero, come si ama affermare oggi, che essa non sia solo la manifestazione di una forma di professionalità ma, al contrario, sia un modo di vivere, nel segno dell'amore per i giovani, il processo di comunicazione intergenerazionale attraverso cui la civiltà si perpetua trasformandosi.

È all'interno di questo processo intergenerazionale che l'animatore può giocare il suo ruolo di tessitore di tempo. L'animatore, infatti, in quanto adulto, ha il compito affatto particolare di svolgere la funzione che consente al fluire del tempo di essere percepito dai giovani come storia.

Questa percezione del tempo come storia appare importante perché l'uomo dopo l'emersione alla coscienza, alla storia e alla responsabilità, che è stata iniziata parzialmente dal pensiero greco e realizzata nella sua completezza dalla rivelazione giudaico-cristiana, ha la responsabilità di tessere il tempo in modo che possa strutturarsi come storia, ossia di consentire che gli eventi della vita umana abbiano un senso, non solo in sé ma anche come passi di un cammino che dal passato porta, attraverso la sua azione nel presente, verso una realizzazione e una liberazione della condizione umana che in parte appartiene al tempo e che in parte è alla fine del tempo.

La vita, infatti, si iscrive in una storia, che per l'uomo può essere sia fonte di salvezza che di perdizione nei sentieri facili della distritività.

È all'interno di questo orizzonte temporale che il cristiano costruisce la sua giornata terrena.

Questo obiettivo educativo è oggi particolarmente importante, perché la cultura sociale attuale tende a chiudere l'orizzonte di senso della vita all'interno dell'angusto limite temporale del presente. I giovani vivono in modo drammatico questa limitazione temporale nella crisi del tempo che attraversa la loro esistenza. L'animatore è, quindi, impegnato a restituire ai giovani il senso storico dell'esistenza.

Qualcuno a questo punto può forse domandarsi cosa c'entri questa riflessione sulla testimonianza dell'animatore e sulla sua funzione come tessitore di tempo con il metodo. La domanda è oltremodo legittima, occorre però ricordare a questo punto che il metodo dell'animazione si fonda non solo su tecniche professionali tipiche del lavoro educativo e sociale ma anche, se non soprattutto, su una vera e propria conversione del cuore dell'animatore. L'animatore deve prima prendere coscienza, maturare alcuni presupposti culturali ed esistenziali, e poi cominciare ad animare. Se non realizza questa conversione la sua azione educativa viene privata dello spessore dell'autenticità esistenziale.

Qui di seguito vengono elencati i principali presupposti esistenziali che l'animatore deve possedere o perlomeno ricercare, per poter dar vita a una relazione educativa efficace. Essi sono stati raggruppati intorno a sette punti.

L'animatore al confine tra memoria e sogno del futuro

L'animatore deve sviluppare la sua coscienza di essere per i giovani la memoria del passato e il suscitatore di sogni del futuro. Infatti, l'animatore è in quanto adulto, che lo voglia o no, la memoria vivente di un frammento significativo di cultura sociale ed è, nello stesso tempo, portatore o partecipante di un progetto di futuro entro il quale si snoda la sua vita individuale e la sua partecipazione alla vita sociale.

È infatti compito dell'animatore contribuire a preservare la memoria culturale trasmettendola e nello stesso tempo lavorare per la transizione verso il futuro della società in cui vive secondo il progetto, o il sogno, di cui è portatore.

Questo significa che l'animatore deve sviluppare nell'ambito della relazione educativa un atteggiamento di tipo genitoriale, che è una delle forme di responsabilità più alte verso le giovani generazioni.

Animare, in senso culturale, significa, infatti, dare un passato e un futuro ai giovani, come ogni genitore autentico, più o meno consapevolmente, tenta di fare. L'evoluzione delle culture umane si basa su questa azione educativa che consente alle nuove generazioni di collegare il proprio presente e il proprio futuro al passato che, di fatto, ha reso possibile la loro esistenza e ha prodotto la cultura nella quale vivono.

Perché questo avvenga è però necessario che l'animatore divenga narratore della memoria mentre cerca, faticosamente, di essere fedele nella vita quotidiana al suo sogno di futuro. Questo significa che mentre interagisce con il gruppo di animazione egli deve produrre messaggi in cui è presente sia la memoria sia il progetto di futuro.

L'animatore come testimone del trascendimento delle costrizioni della necessità verso i valori

L'animatore dovrebbe come suo compito di restituzione primaria alla società del dono della sua realizzazione umana, riuscire a dimostrare che la sua vita, nonostante le difficoltà e gli insuccessi, è una risposta non solo a bisogni, desideri, impulsi emotivi e calcoli razionali utilitaristici ma anche, se non soprattutto, alle istanze della fedeltà a un insieme di valori.

È, infatti, compito dell'animazione la proposta della ricerca di una condizione esistenziale non determinata solo dalle necessità della sopravvivenza o da principi di utilità e di ricerca del benessere materiale. L'animatore dovrebbe riuscire, con tutti i limiti imposti dalla sua radicale finitudine, a testimoniare che nella vita adulta è possibile trovare un equilibrio tra ciò che si deve fare per sopravvivere, o per vivere il meglio possibile, e la fedeltà ai valori che possono produrre il senso o il non senso della vita e del mondo che si abita.

I giovani devono essere indotti dalla testimonianza adulta dell'animatore a maturare la consapevolezza che l'uomo che non tesse il suo progetto di vita sull'ordito dei valori, di fatto rinuncia allo sviluppo delle sue potenzialità umane e, in qualche modo, rinuncia a trovare se stesso o, perlomeno, rinuncia a governare la propria vita lasciandola, viceversa, alla deriva prodotta dalle correnti delle circostanze e delle manipolazioni di chi ha il potere di influire, se non di determinare, queste stesse circostanze.

L'animatore dovrebbe riuscire, soprattutto attraverso la consa-

pevolezza critica della propria finitudine piuttosto che con l'arroganza del successo, a dimostrare che l'uomo senza valori è un uomo in balia degli eventi della vita e, quindi, delle condizioni politiche, sociali ed economiche in cui essa si svolge, oltre che delle tensioni e degli impulsi che provengono dall'interno della sua persona a livello biologico e psicologico.

La maturità, l'autonomia e la libertà di essere protagonista della propria vita derivano all'uomo dall'aver su di sé un progetto che trascende l'orizzonte, quasi istintuale, dei bisogni, dei desideri e delle passioni.

C'è, quindi, una sorta di equivalenza tra l'essere uomini animati dalla libertà nella verità e la capacità di vivere oltre l'orizzonte del puro adattamento alle varie situazioni personali, sociali e naturali che l'individuo si trova ad affrontare.

È attraverso questa testimonianza, autentica proprio perché segnata dalla debolezza e dalle sconfitte di chi la offre, che l'animatore fonda la possibilità di realizzare qualsiasi trasmissione di valori. Ogni discorso, ogni esperienza di valori proposta al gruppo dei giovani appare inconsistente e inefficace se non può poggiare sulla testimonianza dell'animatore.

L'animatore come testimone dell'impegno adulto alla comprensione e alla lotta per il superamento della sofferenza nella vita umana

L'animatore, operando all'interno delle asperità, delle sofferenze e delle contraddizioni della vita, ha tra i suoi doveri primari quello di tentare di aiutare i giovani a dare un senso alla presenza della sofferenza nel mondo e nella loro vita e, nel contempo, motivarli a operare fattivamente per ridurre la presenza.

Nonostante il progresso sociale ed economico, la sofferenza continua a mostrare i suoi multiformi volti nella vita umana.

C'è, infatti, la sofferenza che sorge dalla natura, c'è quella che nasce dalla psiche delle persone e, infine, c'è quella che è provocata dalla vita sociale. La lotta dell'uomo per allontanare questa presenza inquietante dalla sua vita è un succedersi di vittorie e di sconfitte in cui è, a volte, difficile osservare un qualche progresso significativo.

La cultura delle società complesse sembra aver perso la capacità di dare senso al dolore e le persone cercano, nella maggioranza dei casi, di eluderne la presenza rimuovendolo o rifugiandosi negli anal-

gesici fisici e psichici. Non importa se questi analgesici sono sostanze chimiche, bevande, cibi, svaghi, mass media. Essi sono uniti dalla loro funzione, che è quella di nascondere il dolore, di impedirgli di interpellare la coscienza umana.

In questo tipo di cultura sociale il dolore non è più il mistero che inquieta la coscienza e pone radicali interrogativi al senso della vita umana, esso è semplicemente un evento che la razionalità dell'uomo non ha saputo prevenire o controllare.

L'abitudine, poi, di ricorrere a sostanze esterne per alleviarne la presenza ha ridotto la stessa tolleranza umana alla sua presenza e ha reso indifese molte persone nei suoi riguardi.

Eppure la capacità di affrontare l'esperienza del dolore rimane uno dei compiti sociali fondamentali della condizione umana adulta, nonostante la rimozione della cultura sociale di questo compito di autorealizzazione umana.

Accettare di farsi interpellare dal mistero del dolore non significa, però, rassegnarsi alla ineluttabilità della sua presenza. Al contrario significa ricavare energia e saggezza per una efficace lotta nei suoi riguardi.

L'animatore deve saper proporre, con il suo rapportarsi personale all'esperienza del dolore, un percorso che porti i giovani a scrutare il mistero del dolore e agire con tutte le risorse disponibili, già nella vita del loro gruppo di animazione, per combattere le cause che lo generano, pur con la consapevolezza che la vittoria su di esso si realizzerà solo alla fine del tempo.

Questa testimonianza, inattuale forse ma esistenzialmente significativa e potente, è quella che struttura la ricerca dell'amore alla vita che segna in modo inequivocabile, sin dalla parola, il metodo dell'animazione.

L'animatore come creatore di limiti

La vita, per svilupparsi e avere qualche probabilità di far affiorare nel suo corso la felicità, ha bisogno di trovare dei limiti, ovvero regole e forme al cui interno declinarsi. Questa consapevolezza è alla base del pensiero occidentale e la si ritrova espressa chiaramente sin dai primi filosofi greci e dalla salvezza proposta dall'Alleanza centrata sulla legge.

La vita, almeno quella che si sviluppa tra gli uomini emersi alla

coscienza, nasce e si sviluppa attraverso l'incontro del desiderio, parafrasi dell'energia vitale che muove la vita dell'uomo e dell'universo, con i limiti che le norme, i codici, i saperi e i valori pongono alla sua espressione. La capacità di emettere suoni di un bambino, ad esempio, per divenire linguaggio deve incanalarsi all'interno di precise regole fonetiche. Solo questo flettersi del suo desiderio di comunicazione alle regole del codice linguistico gli consentono di divenire un atto comunicativo.

La coscienza stessa dell'uomo è il regolatore fondamentale di questo incontro/scontro tra desiderio e limite.

Questi limiti, per non divenire una prigione della creatività della vita e, quindi, produttori di morte, devono essere continuamente e incessantemente rinnovati attraverso un loro continuo riadattamento alle mutazioni delle persone, della società e della natura.

Compito dell'animatore, se vuole essere un produttore di vita, è quello di operare affinché questi limiti esistano in misura adeguata e siano continuamente rinnovati e adattati alle mutate condizioni storiche ed esistenziali.

Egli realizza questa azione attraverso il suo proporre all'espressione del desiderio dei giovani, attraverso il gruppo, un canone culturale, ovvero codici, norme e valori in grado di incanalare l'energia del desiderio nelle forme della cultura in cui i giovani vivono. Ma nello stesso tempo l'animatore deve lasciarsi provocare dalla carica del desiderio e della voglia di nuovo dei giovani e, in conseguenza, rivedere il canone culturale a cui fa riferimento.

L'animatore, poi oltre a questa flessibilità, deve dimostrare che i limiti che egli produce sono sempre superati e superabili dall'amore inteso nel modo che Gesù ha insegnato. Infatti i limiti sono creativi quando sono sottomessi alla legge dell'amore. Sono una prigione quando ricavano da se stessi la loro ragione di esistenza.

L'animatore e la comunicazione silente

L'animatore non comunica però solo in modo attivo con ciò che dice e con ciò che fa, ma anche in modo passivo. Il suo compito, infatti, non è solo quello di aiutare i giovani a trasformare la loro vita ma anche quello di contemplarla gratuitamente. Questo significa che egli deve essere in grado di fare silenzio, di lasciarsi, cioè, pervadere da ciò che esiste per riuscire a comprenderlo al di là delle sue personali precomprensioni.

La capacità di fare silenzio è, tra l'altro, l'unica in grado di consentire all'animatore di comprendere e di accettare gli altri nella loro singolarità irripetibile, così come ogni altra manifestazione del vivente.

In una realtà in cui dominano il soggettivo, il relativo e la fragilità di fronte alla possibilità di comprensione della realtà, il silenzio appare come una delle poche vie che l'animatore ha a disposizione per raggiungere una comprensione «oggettiva». Il silenzio consente, infatti, una conoscenza non distorta dalla propria soggettività perché è un tentativo di percepire direttamente la soggettività della realtà dei giovani contemplata lasciandosene pervadere. Tra l'altro è attraverso il silenzio che l'animatore può percepire le vibrazioni che provengono dalla fonte profonda e misteriosa dell'Amore.

La capacità di osservazione empatica dell'animatore può essere considerata una delle declinazioni del silenzio a patto che non sia distorta da filtri ideologici o anche da paradigmi scientifici ma che, al contrario, essa sia il più possibile vicino alla contemplazione di origine mistica. Solo così l'animatore riuscirà a far sentire ogni membro del gruppo una persona irripetibile, un protagonista e nello stesso tempo a far sentire alle persone di essere comprese nell'autenticità del loro essere. Il silenzio, ovvero la capacità di contemplazione dell'animatore è una forma di altruismo che connota la sua relazionalità con gli animandi.

L'animatore come testimone del mistero della morte

La morte è il mistero più descritto e, nello stesso tempo, più rimosso dalla nostra società. Basta infatti accendere il televisore o aprire un giornale per essere inondati da descrizioni, a volte impudiche, di eventi luttuosi reali o immaginari. Qualcuno ha calcolato che un telespettatore medio in un anno vede, tra finzioni e cronache, alcune migliaia di morti.

Questa descrizione, quasi barocca, della morte che i mass media fanno non è che il tentativo di esorcizzarla. La si descrive perché la nostra cultura non ha più gli strumenti idonei per spiegarla, per dare ad essa un significato.

Il pensiero della morte, così come la sua presenza materiale concreta, è sempre più rimosso dalla vita quotidiana delle persone.

La morte quando accade, specialmente nelle grandi città, è nascosta in luoghi separati. Questa rimozione si manifesta poi in modo

molto evidente nel generalizzato rifiuto da parte delle persone di considerare che ogni loro progetto, prima o poi, incontrerà il limite radicale della morte. La maggior parte delle persone vive come se non dovesse mai morire.

Eppure, nonostante la nostra volontà, la morte è il confine che segna tutti i nostri sogni di futuro e balena da tutte le esperienze del ricordo.

L'animatore deve affrontare nel progetto educativo che propone ai giovani il senso di questo evento, se non vuole che la loro vita si inaridisca e perda la sua reale dimensione di senso.

La stessa salute psichica dei giovani, specialmente quando saranno diventati adulti o anziani, dipende dalla loro capacità di dare significato all'evento della morte come confine della loro vita.

Molte angosce, molte nevrosi e molte depressioni che affliggono gli abitanti delle culture delle società complesse sono figlie della rimozione della morte.

L'animatore, proprio perché amante appassionato della vita, non deve nascondere ma porre in evidenza la caducità dei progetti attraverso cui si declina la vita umana nell'orizzonte spaziotemporale del mondo. Ed è proprio dal conflitto tra il desiderio di vita dei progetti del giovane e la realtà della morte che nasce la capacità di scoprire la bellezza e il senso profondo della vita umana, delle esperienze e dei progetti che la disegnano.

L'animatore per realizzare questa testimonianza in modo lieve, profondo e non macabro deve acquisire quel sapere e soprattutto quella saggezza di cui il salmo 90 è una stupenda espressione.

L'animatore cristiano come operaio del Regno

L'animatore deve compiere la propria opera educativa nella consapevolezza di essere un esecutore imperfetto di un disegno più grande, che già esiste ma che ancora deve rivelarsi nella sua completezza. La sua azione educativa ha il compito di essere fedele a questo grande disegno.

In questa fedeltà l'animatore deve essere sorretto dalla consapevolezza che se lavora con fedeltà e coraggio alla costruzione del Regno, quali siano la durata e il successo del suo lavoro, egli abiterà per sempre nel Regno e aiuterà i giovani con cui lavora a scoprire le strade che conducono ad esso.

Allo stesso modo deve fare spazio alla consapevolezza che sovente le esperienze dell'insuccesso, della sconfitta e del fallimento che alcune volte, purtroppo, accompagnano il suo agire educativo, se poste con fede ai piedi della Croce diventeranno anch'esse passi importanti nella costruzione del Regno.

Questa consapevolezza, che solo la Fede può dare, è l'antidoto più efficace sia alle tentazioni prometeiche cui l'animatore può essere soggetto, sia alla disperante angoscia che gli deriva dalla contemplazione della sua radicale finitudine, che si manifesta nella sua incapacità di proporre un cammino di redenzione a quelle vite di giovani che egli incontra e che vede scivolare negli abissi della distruttività.

La fede apre all'animatore le porte del raggiungimento della sua umanità integrale e, quindi, della pienezza della sua autenticità di animatore.

Conclusione

Questo capitolo del discorso sul metodo dell'animazione, che segue quello che ha disegnato la mappa globale del metodo dell'animazione, è solo apparentemente poco «operativo», in quanto, come l'esperienza insegna, la ricerca da parte dell'animatore della realizzazione della propria vita come testimonianza autentica, ha effetti immediati e benefici, oltre che sulla costruzione del suo modo di essere adulto, sulla sua azione educativa immediata con i giovani.

Gli aspetti del metodo che saranno esposti nei prossimi capitoli, più di natura tecnico-operativa, richiedono per rivelare la loro potenza la conversione dell'animatore che si è proposta in questa riflessione. Ed è questa la specificità che fa dell'animazione culturale un caso a parte nell'orizzonte delle varie pratiche e dizioni dell'animazione.

3

*l'accoglienza adulta
del mondo giovanile*

**La conquista della coscienza e lo sguardo dell'altro:
la partecipazione alla vita sociale alla frontiera della solidarietà**

La coscienza per divenire lo specchio limpido in cui l'uomo legge la verità su se stesso e sulla propria vita deve passare dalla porta stretta costituita dall'incontro-scontro del soggetto con l'altro. Un incontro-scontro segnato dalla fatica della costruzione di una relazione autentica al cui interno la persona cerca di vedere se stessa attraverso gli occhi dell'altro, accettando pienamente la irriducibile diversità di questi.

Una corretta socializzazione è alla base della costruzione di una coscienza in grado di innalzarsi sopra le fredde paludi del soggettivismo egocentrico e narcisista.

L'adulto educatore è il protagonista primo del processo di socializzazione, o almeno dovrebbe, essendo l'altro significativo del giovane che, a sua volta, è l'altro significativo dell'adulto.

La socializzazione costruttrice di coscienza non si ferma all'età dell'adolescenza ma dura tutta la vita.

Anche se ogni età, naturalmente, ha diversi livelli di profondità, di estensione e di qualità del processo di socializzazione, questi sono però tutti interrelati tra di loro. Ad esempio, a un processo di socializzazione carente a livello giovanile corrisponde un narcisismo dell'adulto. A un adulto altruista corrisponde un giovane che lavora duramente per aprire il suo Io al vento della responsabilità sociale.

Questo intreccio tra socializzazione e costruzione della coscienza trova la sua naturale conclusione nei processi che disegnano nel progetto di vita del giovane l'avventura della solidarietà. La socializzazione autentica, la scoperta dell'altro come fondamento etico della propria vita, la coscienza limpida di sé sono la base di quella forma dell'agire umano che è la solidarietà. È questa l'avventura più bella che un giovane e un adulto possono compiere insieme. L'adulto per educare alla solidarietà deve viverla e deve farla vivere al giovane all'interno di una esperienza comune. Questo tra l'altro è l'unico modo

che l'educatore ha a disposizione per rileggere criticamente e impietosamente il suo modo di vivere la solidarietà. Il giovane, con la sua lucidità scevra di compromessi, aiuta l'adulto a superare le sue precomprensioni, i suoi alibi, le sue mistificazioni e quindi a maturare la sua socialità. Nello stesso tempo, mentre l'educatore si mette in crisi rispetto al giovane, dona a questi il realismo del potere necessario a rendere produttive ed efficaci le azioni di solidarietà del giovane.

La storia come radice del passato che apre al futuro

L'adulto educatore deve fare memoria se vuole aiutare il giovane a liberare la sua coscienza dal drago che gli impedisce di conquistare l'anima, ovvero se vuole che la liberazione del giovane dai vincoli dell'io lo apra alla conquista della responsabilità e della creatività. L'adulto deve far sì che la sua memoria diventi parte del fondamento dell'identità del giovane. Fare memoria non è solo ricordare ma è anche operare affinché la propria storia, personale e sociale, diventi parte di quel sapere culturale da cui il giovane attinge per formare il progetto originale innovativo della propria vita.

Da questo punto di vista il fare memoria è la capacità di rivisitare criticamente la propria storia e quella della propria generazione alla luce delle storie che l'hanno preceduta e che la seguiranno e che stanno cominciando a riflettersi negli occhi dei giovani. Una memoria che non si fa presente nella vita dei giovani non aiuta né l'adulto educatore a evolvere né i giovani a divenire autori della loro vita in senso pieno attraverso la progettualità.

La memoria, oltre alle esperienze e ai saperi, contiene anche il racconto della storia della salvezza così come essa è apparsa nella vita umana sino all'oggi. È questa la sola memoria che può aprire lo sguardo del giovane alla concezione del futuro come luogo della speranza. Senza questa memoria il passato e il presente possono apparire al giovane come prigionie dell'impotenza umana nei confronti del male che abita lo spazio e il tempo della vita nel mondo.

La frontiera del limite come potenza del desiderio. Ovvero l'emancipazione dal bisogno

Nell'educazione c'è uno scambio vitale tra adulto e giovane: quello tra desiderio e limite. Scambio in cui l'adulto si nutre dell'energia

creatrice del desiderio e il giovane dà al desiderio la creatività che nasce dal suo incontro con le regole e le norme che sono tipiche delle forme in cui si dice la civiltà umana.

Se l'adulto educatore non si offre come limite al desiderio del giovane e se, al contrario, il giovane non offre la potenza del suo desiderio ai limiti dell'adulto, la civiltà umana si inaridisce e la vita non fiorisce.

Se non c'è questo scambio, il limite radicale della morte crea angoscia, e per questo viene rimosso, e non viene integrato nell'orizzonte di senso della vita umana.

I valori

I valori, come è noto, prima di essere entità astratte sono atteggiamenti, comportamenti che manifestano storicamente l'orientamento esistenziale di persone e di gruppi sociali. L'educazione ai valori è, perciò, la costruzione da parte dell'adulto educatore di esperienze esistenziali in cui il giovane possa sperimentare la verità dei valori che la cultura dell'adulto professa. Questo significa che l'adulto per educare i giovani ai valori deve viverli. Ma non solo. Egli deve anche avere il 'coraggio di sottoporre i suoi valori e i suoi atteggiamenti e comportamenti che li manifestano nella vita quotidiana al confronto critico della demistificazione giovanile. Questo non perché l'adulto debba necessariamente rinnegare i suoi valori tradizionali, ma perché egli deve sempre reinterpretarli e verificarli se vuole che essi mantengano inalterata la loro produttività esistenziale.

Educare ai valori è sempre una esperienza di verifica dei propri valori personali oltre che della propria coerenza esistenziale. Una esperienza, questa che aiuta l'adulto a superare i suoi limiti per evolvere verso il confine dove i valori divengono amore.

I valori dell'animazione culturale

Il sistema dei valori dell'animazione è strutturato intorno al valore della coscienza e della libertà e dell'autonomia della persona umana da tutte le dipendenze che impediscono la sua piena realizzazione. Connessi e inscindibili da questo valore, perché sennò esso perderebbe il suo vero senso, vi sono quelli della solidarietà, dell'armonia e dell'unità con il tutto costituito dalla realtà sociale e naturale in cui l'uomo abita. Questa unità presuppone una coscienza aperta

al dialogo con le dimensioni psichiche che abitano le regioni dell'inconscio e con il mistero del radicalmente Altro. Questo valore della coscienza, proprio perché fa sistema con questi altri valori, è assolutamente diverso da quello che propone la dominante cultura dell'affermazione narcisistica dell'Io.

Un altro valore forte del sistema è quello della «storia». L'animazione accetta sino in fondo la concezione secondo cui il senso della vita umana, individuale e sociale, è nella sua storia. Che lo svolgersi della vita umana nel tempo non è un inutile e vano procedere ma un cammino lungo, faticoso, doloroso ma anche gioioso verso la propria redenzione e salvezza.

L'acquisizione di questo valore comporta la condivisione dei valori della memoria, come fondamento dell'identità umana, e del futuro, come fondamento della speranza del presente. Dentro questo grappolo trovano spazio i valori del lavoro come contributo alla storia della redenzione della condizione umana e non solo alla sopravvivenza, dell'amore come antidoto al potere nella vita sociale, dell'utopia come fondamento di ogni realismo e della finitudine come luogo sia del peccato, ovvero della debolezza umana, sia della possibilità della sua sconfitta.

Accanto a questi valori vi sono, ad essi inestricabilmente connessi, quelli inerenti la sfera della responsabilità dell'agire sociale. Centrale in questo grappolo è l'altro da me come valore, ovvero il riconoscimento che il senso e il valore della propria vita è strettamente interconnesso al senso e al valore della vita delle altre persone con cui si condivide lo spazio e il tempo. È questo il valore dell'amore come fondamento di quella realizzazione umana piena in cui non c'è conflitto tra la dimensione individuale e quella sociale. L'amore come fonte dell'unità profonda della persona con se stessa e con gli altri. Un altro valore importante è quello dell'accettazione che la relatività degli elementi che costituiscono la vita umana è compresa all'interno di un assoluto che diventa normativo e giudica, quindi, lo stesso relativo. Questo assoluto è dato dall'intangibilità di ogni forma di vita umana come espressione del radicale amore alla vita.

Questa intangibilità si esprime non solo nel rispetto della vita fisica delle persone ma anche nel rispetto della loro vita psichica e della loro vita spirituale. È anche questo valore la manifestazione della certezza che in ogni vita umana, compresa quella più povera e disperata, vi è una radicale dignità che deve essere salvaguardata e amata.

Questo assoluto comporta pure che l'utilizzo degli strumenti con cui l'uomo esercita il suo rapporto con se stesso, con gli altri e con la realtà, sia sottoposto alla verifica di come rispetta la vita umana. Uno strumento, nonostante il dilagante relativismo, non vale un altro. Alcuni strumenti sono per la vita, altri la negano.

Infine questo assoluto consente di affermare che ogni situazione umana, ogni persona umana sono redimibili.

La gratuità è un altro dei valori cardine. Questo è un valore che può essere definito trasformatore degli altri, infatti dà un senso affatto particolare a tutti gli altri valori e li carica, oltre che di donatività, anche della gioiosità che è tipica della festa e del gioco, che possono essere considerati essi stessi dei valori. Gratuità, festa e gioco sono i valori che accompagnano la dolorosa redenzione che l'uomo conduce, dopo il dono della Croce, della terra straniera in cui ancora abita.

Accanto a questi valori finalizzati alla vita attiva ve ne sono altri che sottolineano la dimensione contemplativa dell'esistenza umana, intesa come capacità da parte dell'uomo di sottomettere la sua vita, dopo averne affermato la libertà e l'autonomia, a un disegno più grande la cui origine è laddove è mistero.

Questi valori sono quelli del silenzio, dell'accettazione, nonostante i continui sforzi per superarli, dei limiti propri e altrui come luoghi da cui è possibile cogliere la presenza dell'infinito nella storia umana, della capacità del linguaggio, quando lo si apre al simbolico, di trascendere la banalità per mettere in relazione la vita dell'uomo con il mistero del Totalmente Altro.

Tutto il sistema dei valori è, infine, giudicato nella sua coerenza dal punto di vista della Fede. Infatti la Fede, pur non intervenendo direttamente nell'azione dell'animazione, la giudica e la ispira.

Contro le fantasticherie, contro i simulacri e contro l'implosione della parola. Storie di linguaggi che aprono e chiudono l'azione

L'adulto educatore deve pronunciare parole vere, parole, cioè, che hanno nella fedeltà alla vita il fondamento della loro verità.

L'educatore deve aiutare il giovane a scoprire che le parole sono lo strumento essenziale che egli ha disposizione per trasformare la realtà in cui vive.

Per fare questo deve riscoprire la parola ebraica, che è fedeltà alle cose che nomina, e riequilibrare la parola greca, che, al contrario, è liberazione del potere di astrazione. Deve aiutarlo a capire che le fantasticherie rinchiudono l'uomo nella distruttività senza nome dell'inazione e, perciò, che è necessario sostituirle con il sogno. Quante volte, infatti, di fronte alla durezza dei vincoli della realtà il giovane, e anche l'adulto, ha la tentazione di rifugiarsi in un mondo immaginario costruito dalla sua fantasia. Le fantasticherie fanno pagare per la loro breve ed effimera consolazione un prezzo altissimo: quello della rinuncia ad agire, magari soffrendo, per trasformare la realtà. Il sogno, quello vero, invece, non è consolazione ma un progetto su una realtà che si sente che può essere diversa da ciò che è nel presente e che può essere, quindi, come la vita dei Santi dimostra, il motore di un impegno del giovane a costruire un mondo più giusto e bello.

Come suggerivano gli antichi mistici, occorre combattere le fantasticherie con il gioco e lo studio del moto di ciò che si libra nell'aria vincendo, per un istante, la prigione della forza di gravità. Questo significa che quando la fantasticheria assale la mente del giovane è meglio per questi giocare con gli oggetti che si librano nell'aria come il pallone o i pensieri strategici che progettano il futuro.

Il senso della propria vita individuale

Quando il giovane ha tessuto il proprio progetto di vita con la memoria e l'ha illuminato con lo sguardo limpido della sua coscienza, quando l'ha aperto a una socialità intrisa di solidarietà, quando la sua vita è orientata dai valori, allora nasce dalle profondità dell'essere l'autentico amore per l'uomo e per la vita. È il momento in cui il giovane formula il suo sì pieno e convinto alla vita e, al di là di tutte le esperienze negative, irrompe nella sua coscienza la consapevolezza della dignità e grandezza della condizione umana.

È il momento in cui il salmo 8 viene compreso in tutta la sua maestosità, la bellezza della vita si manifesta in tutta la sua gratuità e la forza del desiderio incanala la propria energia creatrice nel progetto teso a espandere le ragioni della vita nelle culture umane che regolano l'esistenza individuale e sociale delle persone.

La trascendenza come dono del finito

Il sì alla vita è la premessa indispensabile al fiorire nella coscienza del giovane di una Fede matura, in grado di giudicare e orientare la sua vita quotidiana. È il momento in cui può iniziare quel lungo cammino che termina solo con l'evento della morte.

In questa fase c'è il riconoscimento che Gesù è il Signore della vita, che Gesù è il volto di Dio che si fa presente nella storia umana.

In questo punto alto della costruzione della persona umana, in cui il giovane scopre che solo ciò che è totalmente Altro consente di sperimentare il senso pieno della vita umana, lo scambio tra adulto e giovane è veicolato dal silenzio.

Silenzio inteso come capacità di riconoscere la propria radicale incompletezza.

Silenzio inteso come capacità di far tacere la propria volontà di potenza per lasciarsi pervadere dalla volontà del Padre.

Silenzio inteso come capacità di scoprire dietro le sembianze dell'altro, specie se ultimo, il volto di Gesù.

Silenzio come disponibilità a lasciarsi pervadere dal mistero senza tentare di spiegarlo.

Silenzio come capacità di accoglienza della ricchezza giovanile nella comunità cristiana.

4

*un modo adulto
di accostarsi al mondo giovanile*

I principi cardine della relazione di animazione

Nel capitolo introduttivo di questo dizionario sul metodo si è individuata come una delle caratteristiche fondanti della relazione adulta dell'animatore con il mondo giovanile quella dell'amore per il giovane e il suo mondo, espresso attraverso l'accoglienza e la fiducia incondizionata finalizzate alla trasformazione creativa del presente, in nome del sogno del futuro condiviso dall'animatore e dal giovane. In quelle stesse pagine erano stati delineati i caratteri di questa particolare forma dell'accoglienza rinviando a questo capitolo, invece, le indicazioni sulle modalità della sua realizzazione concreta.

L'accoglienza incondizionata

L'accoglienza incondizionata per potersi realizzare richiede per prima cosa una sorta di conversione dell'animatore; nel senso che l'animatore deve maturare in se stesso la capacità di cogliere in ogni persona la diversità e l'unicità che la rendono irripetibile. Si è parlato di conversione perché questa capacità non è, e non può esserlo, il frutto di una competenza tecnica ma bensì di uno sguardo d'amore. Infatti è solo l'amore che riesce a far cogliere la diversità irripetibile di una persona che allo sguardo privo di amore, segnato dalla passività delle abitudini, delle categorie interpretative consolidate e dei pregiudizi personali, appare un anonimo, e per questo omologo, abitante dell'indistinto a cui viene dato il nome, un po' fisico peraltro, di massa.

L'espressione «accoglienza» significa infatti nel metodo dell'animazione per prima cosa la messa in valore della originalità e della dignità umana personale dei giovani con cui l'animatore compie l'itinerario formativo, senza per questo accondiscendere da parte sua in modo acritico e permissivo agli stili di vita, ai valori e ai bisogni di cui gli stessi giovani sono portatori. Infatti si può riconoscere di-

gnità all'originalità umana dell'altro pur rifiutando e criticando i suoi stili di vita, i suoi comportamenti, le idee e i valori di cui è portatore.

La capacità di valorizzare l'umanità particolare dell'altro senza rinunciare ad essere per lui uno stimolo critico o essendo, addirittura, l'esigente richiedente di un cambiamento profondo domanda all'animatore, oltre alla capacità di amare i giovani, una coscienza limpida di sé e una vera empatia.

La coscienza limpida di sé l'animatore la conquista solo se opera continuamente per migliorare la conoscenza di se stesso, delle proprie potenzialità e dei propri limiti e utilizza la relazione educativa anche a questo fine. Uno degli elementi della conoscenza di sé che l'animatore deve necessariamente sviluppare riguarda la congruenza tra le categorie mentali che egli utilizza per interpretare la realtà e la stessa realtà. Infatti la conoscenza di sé comprende non solo le dimensioni affettive, emotive, volitive, morali e cognitive, ma anche i presupposti mentali che sono alla base dei processi attraverso cui l'animatore decodifica la realtà.

Questo tipo di conoscenza di sé è frutto di un lungo lavoro sia interiore che di confronto con gli altri e la realtà in generale. Per quanto riguarda la conoscenza del proprio sé psichico l'introspezione, la revisione di vita, la correzione fraterna che deriva dai rapporti interpersonali autentici e dalla vita in un gruppo di formazione umana e cristiana sono le vie maestre per poterla raggiungere.

Per questo motivo è necessario che l'animatore viva non solo con il gruppo che anima ma partecipi a un gruppo di «pari» con cui confrontarsi, rivedere i propri atteggiamenti e valutare il senso dei propri comportamenti e, quindi, crescere in umanità alla sequela di Gesù.

La conoscenza, invece, dei presupposti mentali con cui guarda il mondo l'animatore la può ottenere sia con il rapporto personale con una guida spirituale, sia con una analisi del proprio rapporto con la realtà che segua un percorso fatto di almeno tre tappe.

Le tre tappe non sono altro che i tre livelli in cui si articola il significato della comunicazione per la persona umana. Infatti gli oggetti che colpiscono gli organi sensoriali sono «interpretati» dall'uomo ad almeno tre differenti livelli. Il primo livello è costituito dalla sensazione, ovvero dal riconoscimento dell'oggetto ottenuto dalla decodificazione dei segnali sensoriali da parte del cervello. Il secondo livello è più complesso ed è relativo al significato nella lotta per la sopravvivenza che quell'oggetto, in seguito alla sua associazione con

gratificazioni o con frustrazioni o punizioni, ha assunto per la persona che lo percepisce. Il terzo livello, infine, è costituito dal significato più generale, che supera la sfera della sopravvivenza biologica, che in seguito a varie esperienze, di relazione anche con altri oggetti, quel determinato oggetto ha assunto per l'esistenza dell'individuo. Quest'ultimo tipo di significato, che si forma nell'individuo attraverso vie ancora poco esplorate e in seguito a innumerevoli esperienze esistenziali, costituisce per l'uomo la premessa della sua visione del mondo e del suo rapporto con la realtà interiore ed esteriore che segna la sua esistenza.

Quando avviene nella persona un significativo cambiamento esistenziale, una conversione ad esempio, si ha una ristrutturazione dei significati del terzo livello e, quindi, una diversa attribuzione di senso esistenziale agli oggetti che costituiscono il mondo della persona umana.

L'animatore se vuole avere una coscienza di sé limpida e profonda deve, come si è detto, essere in grado di comprendere il suo modo di dare senso esistenziale alle cose della sua vita e quindi di esplorare il terzo-livello della sua comunicazione con se stesso, gli altri e la realtà culturale e naturale che abita.

Per fare questo deve per prima cosa individuare gli oggetti fisici e mentali che hanno un rilievo nella sua vita. Subito dopo deve verificare il loro significato, positivo o negativo, nella sua lotta per la sopravvivenza biologica, psichica e spirituale. Infine deve cogliere il senso per la sua esistenza di quegli oggetti. È questo un percorso non facile, specialmente quando si arriva al terzo livello, tuttavia è l'unico che aiuta la persona a comprendere il suo particolare modo di rapportarsi alla realtà e, quindi, di dare senso all'esistenza.

La persona impegnata a realizzare questo tipo particolare di conoscenza di sé è, indubbiamente, una persona che può realmente mettersi in un rapporto di vera disponibilità all'accoglienza e, quindi, alla conoscenza dell'altro in quanto ricerca una autentica accoglienza di sé. Infatti solo chi è in grado di accogliere autenticamente se stesso, e tenta di decifrare il proprio modo personale di rapportarsi alla realtà, è in grado di riconoscere l'irripetibile originalità dell'altro guardando ad essa con minori pregiudizi.

La fiducia

Complementare all'accoglienza incondizionata è la fiducia che, come si è visto, è la disponibilità e la capacità dell'animatore a cre-

dere e a scommettere che il giovane possiede in sé, magari solo a livello potenziale, tutte le risorse necessarie a realizzare un progetto di vita che liberi pienamente la sua umanità, in coerenza con il progetto d'uomo che motiva l'animatore alla sua azione educativa.

La fiducia per essere un fatto educativamente efficace non può rimanere nascosta nel cuore dell'animatore ma, al contrario, richiede una sua forte manifestazione all'interno della relazione educativa. Richiede, ad esempio, il far capire al giovane, più che con parole con gesti concreti, che la sua vita, le scelte che egli compie, sono importanti per l'animatore a tal punto che questi è disposto a giocare parte della propria vita perché il giovane possa liberare la pienezza della sua condizione esistenziale.

Come si vede la fiducia è null'altro che un volto dell'amore dell'animatore per il giovane e la sua vita ed è, tra l'altro, la forma moderna del principio educativo di Don Bosco secondo cui «non solo è importante che i giovani siano amati ma che sappiano di esserlo».

Il modo più concreto di dare fiducia ai giovani, oggi, è quello di restituire loro quel protagonismo che la vita sociale gli nega. Il protagonismo può essere definito come un modo globale da parte del giovane di rapportarsi al gruppo educativo che gli consente di scoprire sia la sua identità personale, e quindi la sua unicità individuale, sia la responsabilità del suo agire sociale. Infatti quando si parla di protagonismo del giovane si fa riferimento essenzialmente a due dimensioni: quella individuale e quella sociale.

Il protagonismo individuale riguarda in modo particolare la possibilità da parte del giovane di percepire il gruppo come luogo della propria autorealizzazione e della connessa scoperta di essere una persona originale e irripetibile.

Il protagonismo sociale riguarda, invece, la partecipazione alla vita del gruppo segnata dalla assunzione di responsabilità, oltre che nei confronti della propria crescita, anche verso quella dei propri coetanei.

I caratteri del protagonismo

Il protagonismo nell'animazione di gruppo si realizza concretamente nell'abilitare il giovane a:

a. *progettare* iniziative, incontri e attività di gruppo con la conseguente capacità di formulare obiettivi e di individuare gli strumenti e le risorse necessari per la loro realizzazione;

b. *agire* per trasformare la realtà a cominciare da quella del suo gruppo;

c. *negoziare* ovvero tendere a scoprire la differenza dell'altro e a sviluppare la sua capacità di composizione dei conflitti generati dalla diversità;

d. *assunzione di responsabilità e corresponsabilità* attraverso lo sviluppo della sua capacità di rendersi portavoce oltre che dei propri bisogni di quelli che, a volte in modo sommerso, vivono i suoi coetanei sia all'interno che all'esterno del gruppo.

Abilitare il giovane al protagonismo è il modo concreto che l'animatore ha a disposizione per manifestare la fiducia e, nello stesso tempo, per combattere quel disagio subdolo e nascosto che affligge molti giovani e che è, come dimostrano le analisi sociologiche, generato dall'assenza di protagonismo degli stessi giovani nella vita sociale attuale.

La dignità educativa degli interessi giovanili

L'accoglienza da parte dell'animatore del mondo giovanile si manifesta, oltre che nella relazione esistenzialmente autentica, anche nel riconoscimento, e quindi nella accoglienza, della dignità educativa degli interessi di cui il giovane è portatore. Questo principio consiste semplicemente nella disponibilità dell'animatore a partire nel cammino educativo dai concreti interessi del giovane, siano essi ricreativi, o del semplice stare insieme, sportivi, culturali o religiosi.

Questo significa che per l'animazione non vi sono interessi giovanili di serie A che possono essere accolti e altri di serie B che debbono essere rifiutati, in quanto ogni interesse, anche il più banale o marginale, ha in sé una qualità educativa che può essere fatta emergere e che può fornire il fondamento al percorso formativo del gruppo. Ogni interesse del giovane deve perciò essere accolto come un potenziale tema generatore del processo educativo dell'animazione.

L'interesse per lo sport, ad esempio, non deve essere considerato solo, in modo strumentale, l'occasione o l'espedito per «catturare» il giovane e portarlo poi verso le attività educative «serie», ma già come un luogo in cui è possibile fare animazione e, quindi, in cui avviare una azione educativa che investa il giovane nella sua globalità di persona.

Infatti uno dei cardini dell'animazione è, appunto, la consapevolezza che è possibile educare tutta la persona del giovane a partire

da un frammento della sua esistenza. Come la parte è influenzata dal tutto così la parte può influenzare e modificare il tutto, in quella circolarità ermeneutica che caratterizza la concezione dell'uomo come sistema.

Se si opera con questa convinzione e, naturalmente, con abilità ed efficacia si vedrà che è possibile senza particolari forzature far nascere nel giovane altri interessi, più evoluti, che forniranno nuovi inneschi all'attività dell'animazione.

La libertà e la complessità del giovane

Un'altra caratteristica della relazione dell'animatore con il giovane, che manifesta oltre all'accoglienza anche la fiducia, è costituito dal riconoscimento della libertà del giovane. Questo riconoscimento significa semplicemente che l'animatore è consapevole che ogni giovane ha un modo diverso, personale, di reagire alle stimolazioni che l'attività educativa del gruppo gli propone. Per questo motivo ogni azione educativa ha un ampio margine di imprevedibilità e deve perciò rifuggire da quel determinismo che si manifesta nelle «formule prefabbricate», che rendono l'educazione la stanca e noiosa celebrazione di un rito e che non permettono di riconoscere l'originalità e la diversità di ogni persona e di ogni gruppo umano.

Il riconoscimento della libertà del giovane comporta, quindi, da un lato la progettazione di interventi di animazione originali, ovvero che rispondano puntualmente e creativamente alle particolarità dei giovani a cui si rivolgono e a quelle dell'ambiente in cui avvengono, e dall'altro una continua verifica degli effetti reali che l'azione dell'animazione produce. Questo significa che il metodo dell'animazione è lontano mille miglia da quella concezione di lavoro sui gruppi giovanili che è basata sull'uso monotono e ripetitivo di determinate tecniche di animazione. Nello stesso tempo il metodo dell'animazione, per rispettare la libertà del giovane, deve proporre continue verifiche al fine di valutare l'aderenza tra l'intenzionalità educativa e gli effettivi risultati che il lavoro educativo dell'animazione produce.

Al riconoscimento della libertà va affiancato quello della complessità del giovane. Il termine complessità indica il pensare al giovane come a un sistema in cui si intrecciano varie dimensioni e che non è riducibile a modelli interpretativi semplici. L'accettazione della complessità consente di superare alcuni dei vizi ideologici che hanno af-

flutto l'educazione, e anche alcune forme di animazione, in questo ultimo ventennio.

L'educazione ha sofferto infatti di due paradigmi ideologici che hanno provocato concezioni riduttive del processo educativo e della persona che lo vive. Il primo di questi paradigmi era ed è costituito dal pensare al giovane come a una sorta di monade totalmente isolata dall'ambiente sociale e naturale in cui vive. Questo tipo di ideologia ha provocato un iperindividualismo educativo che ha prodotto o riflessi negativi sull'adattamento sociale del giovane, oppure il fallimento della intenzionalità educativa, in quanto l'azione sull'individuo veniva vanificata dai condizionamenti dell'ambiente sociale. Il secondo paradigma, al contrario, pensa al giovane come a una sorta di prodotto degli influssi e delle pressioni dell'ambiente sociale e naturale. L'azione dell'animazione che si ispira a questa ideologia trascura l'individuo a favore dell'azione sull'ambiente sociale in quanto si ritiene che il coinvolgimento del giovane nell'agire sociale sia di per sé un fatto educativo, oltre naturalmente che la modificazione dell'ambiente sociale produce modificazioni nelle persone che lo abitano.

Accettare la complessità significa operare simultaneamente sull'individualità del giovane e sull'ambiente sociale in cui egli vive, attivando il gruppo giovanile nella direzione del lavoro per la trasformazione dell'ambiente.

Tuttavia il riconoscimento della complessità del giovane va oltre il superamento dei vizi ideologici prima descritti, in quanto mette al centro del processo educativo non solo i processi cognitivi ma anche l'affettività, la corporeità e la spiritualità del giovane che va, infatti, considerato un sistema in cui simultaneamente convivono, influenzandosi reciprocamente, soggettività, oggettività, razionalità, emotività, corporeità e spiritualità.

La relazione dell'animazione tiene perciò conto della multidimensionalità in cui si gioca ed è attenta oltre che al contenuto, alla affettività, alla espressività corporea, al suo significato sociale e al suo senso esistenziale e religioso.

Conclusione

Come si è visto nella rassegna dei principi cardine della relazione di animazione, questa, prima di essere un fatto tecnico, è un modo esistenziale di intessere la relazione animatore-animandi che ricerca

l'autenticità e che vuole rendere il giovane protagonista del suo farsi uomo. Da questo punto di vista la relazione che l'animatore offre ai giovani è la compagnia fiduciosa e sapiente di un adulto che offre la sua esperienza esistenziale e culturale al disegno del progetto personale del giovane. Solo dopo aver accettato questa filosofia della relazione educativa l'animatore può pensare ai termini tecnici del suo agire. Tuttavia è bene ricordare che questa relazione per nascere ha bisogno di una profonda «conversione dell'animatore».

5

*un modo adulto
di accostarsi al mondo giovanile.
L'adulto
come educatore asimmetrico*

Il modo di concepire la relazione educativa ed esistenziale dell'adulto con il giovane, attraverso la reciprocità, l'accoglienza incondizionata e la fiducia, descritta nel precedente capitolo, non significa affatto che l'animatore debba porsi in modo simmetrico rispetto al giovane, annullando la differenza di responsabilità, di esperienza e di ruolo che segna le due generazioni.

Tutt'altro! L'animatore, infatti, per svolgere efficacemente il suo ruolo educativo deve valorizzare al massimo la distanza generazionale che lo separa dal giovane.

Questa affermazione può sembrare paradossale, visto che la maggior parte dei problemi della comunicazione tra adulti e giovani sono imputati, di solito, a questa distanza generazionale e molti educatori si ingegnano, elaborando più o meno sofisticate strategie, per ridurla o, addirittura, annullarla.

La distanza generazionale come problema che nasce dal tentativo di risolverlo

Nella vita sociale e individuale degli esseri umani si presentano molti problemi che sono risolvibili semplicemente con interventi di contrasto. Ad esempio, se una casa è fredda è sufficiente riscaldarla per risolvere il problema, oppure se una persona è isolata si opera per inserirla in una rete di relazioni umane.

Ci sono, invece, altri problemi in cui il tentativo di contrastarli non fa altro che aggravarli. Uno di questi casi tipici è costituito dal problema della distanza generazionale.

Per comprendere questa affermazione è necessario considerare che questo tipo di problema è presente in tutte le epoche della storia umana, almeno di quelle di cui si ha qualche memoria. In una nota del libro *Change* di Watzlawick e altri, si può leggere, ad esempio, que-

sto testo di una tavoletta babilonese di argilla di 3000 anni fa: «*La gioventù di oggi è corrotta nell'anima, è malvagia, empia, infingarda. Non potrà mai essere ciò che era la gioventù di una volta e non potrà mai conservare la nostra cultura*». Credo che ognuno con un po' di impegno potrà trovare nei documenti letterari e storici di ogni epoca affermazioni di questo tenore.

La constatazione che il problema della distanza generazionale attraversa, anche se con accenti e importanza diversi, la storia umana dovrebbe aiutare a comprendere che esso è *fisiologico* e va accettato, come del resto hanno fatto le civiltà precedenti la nostra.

Infatti, molto probabilmente, la distanza generazionale non è altro che un meccanismo attraverso cui si svolge il processo evolutivo della civiltà umana, ovvero delle culture umane che la costituiscono. Se venisse meno la distanza generazionale le varie culture vivrebbero una stagnazione di tipo conservatore che oltre a impedirne l'evoluzione ne provocherebbe l'involuzione e, quindi, la degenerazione progressiva.

Se si accetta questo approccio al *problema* della distanza generazionale si vede che la soluzione di esso non è affatto nella sua abolizione, ma nella sua valorizzazione ai fini educativi. Questa valorizzazione avviene però solo se tra l'adulto e il giovane si instaura una comunicazione di tipo dialogico, in grado cioè di rendere prossima la diversità generazionale senza abolirla. Ora occorre tenere presente che ogni comunicazione interpersonale per svilupparsi richiede che i comunicanti siano da un lato simili e dall'altro diversi. Infatti la comunicazione tra due comunicanti perfettamente identici è inutile, così come quella tra comunicanti completamente diversi è impossibile. Questo significa che un adulto e un giovane sono nella condizione ottimale per comunicare, in quanto sono abbastanza simili e abbastanza diversi.

Ancora una notazione sulla distanza, o sulla differenza generazionale. La differenza tra le persone, quando può contare su un nucleo di similarità, è sempre produttrice di vita. La vita nello spazio tempo del mondo si nutre infatti della differenza, come già notava all'origine del pensiero filosofico occidentale Eraclito, e come in tempi più recenti suggerisce il secondo principio della termodinamica. L'uguaglianza, con il suo volto dell'omogeneità, produce solo morte se non evolve continuamente nella differenziazione. La differenza generazionale non deve, quindi, essere letta come una imperfezione ma

come un motore della vita e della civiltà umana. Questo non significa che essa non sia faticosa da gestire, scomoda e a volte disperante. Tuttavia ogni evoluzione della condizione umana è sempre frutto di una fatica a cui nessuno può sottrarsi e tantomeno l'animatore.

L'asimmetria educativa come valorizzazione della differenza adulto/giovane

La prima valorizzazione della differenza animatore/animando è prodotta dalla consapevolezza dell'animatore di essere portatore di una responsabilità educativa e di un patrimonio esistenziale e culturale che deve — e questo, tra l'altro, è l'imperativo della conservazione e dello sviluppo della civiltà umana — trasmettere al giovane. Questa trasmissione, come si è visto, può avvenire solo perché c'è una asimmetria, una differenza di potenziale, tra l'adulto e il giovane.

La trasmissione da una generazione all'altra del patrimonio culturale ed esistenziale prodotto da una data cultura sociale è nell'essere umano l'equivalente della trasmissione delle abilità nell'animale, che, come è noto, avviene, quasi esclusivamente, per via genetica. Senza questa trasmissione l'essere umano si troverebbe sprovvisto delle tecniche del vivere, oltre che dei significati che orientano e motivano il suo agire nel mondo. Senza questa trasmissione ogni generazione dovrebbe ricominciare dall'inizio la conquista del suo adattamento all'ambiente, della capacità di sopravvivenza, di pensiero e di controllo di sé e delle condizioni dell'ambiente e non si avrebbe nessuna evoluzione e alcun progresso.

Questa responsabilità della comunicazione intergenerazionale del patrimonio della cultura, attraverso l'educazione e i processi di socializzazione e di inculturazione, costituisce il fondamento e la necessità della asimmetria delle relazioni educative.

L'asimmetria non è perciò nient'altro che la esplicitazione del dovere dell'adulto di educare e del giovane di essere educato accettando, almeno nella fase in cui è soggetto ai processi educativi, i vincoli che il passato pone al suo desiderio e alla sua libertà.

Per poter realizzare il discorso della civiltà e della propria auto-costruzione il giovane non può sottrarsi dall'apprendere ciò che le generazioni precedenti hanno prodotto. Solo dopo che avrà acquisito la cultura sociale che la generazione precedente gli ha proposto potrà, eventualmente, rifiutarla o trasformarla e produrne una nuova e più evoluta.

Tuttavia l'asimmetria, oltre al dovere di trasmettere e a quello di ricevere, propone anche al giovane il dovere di trasformare ciò che ha ricevuto. Infatti se il giovane si sottrae a questo dovere si limita a mummificare la cultura del passato in un presente in cui la vita tende a spegnersi. Ora mentre gli adulti tendono alla conservazione i giovani dovrebbero tendere alla trasformazione. Questo volto della asimmetria è complementare al primo e solo se esistono entrambi la vita evolve.

L'asimmetria non va perciò confusa con l'autoritarismo del passato nei confronti del futuro, ma deve essere considerata solo come il dono che il passato fa al futuro. Un dono che se rifiutato provoca l'inacidimento della vita e non consente all'educazione e alla socializzazione di svolgere la loro funzione di motore della civiltà.

Questo significa che l'asimmetria non postula assolutamente tra l'animatore e gli animandi una relazione autoritaria. Infatti affinché il giovane, oltre alla capacità di ricevere la cultura già fatta, possa elaborare la sua capacità di innovazione e partecipare, quindi, alla produzione di nuova cultura, è necessario che la relazione educativa sia sempre fondata sulla criticità e sulla democraticità, ovvero sulla persuasione e sul dialogo.

L'essere animatore comporta, perciò, anche l'acquisizione della capacità di costruire una relazione con i giovani che sia nello stesso tempo asimmetrica, dialogica, democratica e critica. Per questo motivo essa deve rispettare accanto all'asimmetria i caratteri tipici del dialogo, che sono: la reciprocità, l'introiezione dell'immagine dell'altro, la terziarietà del messaggio, la ciclicità, il riferimento all'esperienza e la capacità di divenire spazio del dialogo.

La reciprocità

Il principio della reciprocità è semplicemente l'affermazione, apparentemente banale, che il tempo della trasmissione deve essere seguito dal tempo della ricezione. Questo significa che ogni partner del dialogo non deve solo preoccuparsi di emettere messaggi, ma anche di produrre dopo di esso spazi di silenzio in cui poter ascoltare i messaggi dell'altro. Senza il ritmico alternarsi di emissione e di ricezione nessun dialogo può infatti avvenire.

Tuttavia produrre spazi di silenzio non deve essere semplicemente inteso come un passivo tacere, ma come un'azione tesa a produrre

la conoscenza dell'altro. Questo significa che il silenzio è il far tacere se stessi, la propria visione del mondo, le proprie precomprensioni, i propri pregiudizi per cercare di cogliere l'altro nella sua autenticità e, soprattutto, collocandosi dal suo punto di vista.

Il silenzio è la capacità di contemplare l'altro, creando però le condizioni perché questi possa esprimersi nella sua autenticità e non sia troppo condizionato dalle nostre attese nei suoi confronti. Quante volte nelle relazioni umane, specialmente in quelle tra un adulto educatore e un giovane, i partners non manifestano in modo autentico se stessi, ma cercano, magari inconsciamente, di presentarsi in conformità all'immagine che pensano che l'altro desidera che essi abbiano.

L'azione del silenzio è necessaria sia per mettere in valore l'identità dell'altro, sia per rendere fattibile il dialogo. Infatti un principio fondamentale del dialogo è costituito dalla constatazione che esso è possibile solo se i dialoganti hanno in sé l'immagine dell'altro.

L'introiezione dell'immagine dell'altro

Senza l'interiorizzazione di una corretta immagine dell'altro nessun dialogo è, di fatto, possibile. Le incomprensioni e l'incapacità di stabilire un dialogo sono spesso il frutto della interiorizzazione di una immagine distorta o carente dell'altro. Questo significa che il dialogo deve essere preceduto da un processo conoscitivo in cui i protagonisti cercano di costruirsi una corretta immagine dei partner del dialogo.

L'animatore per poter *dialogare* con gli altri deve cercare di conoscere in profondità sia la condizione sociale e culturale in cui vivono i giovani con cui opera, sia la storia e la particolare identità personale di ognuno di essi. La conoscenza dei giovani e del loro mondo non serve, quindi, all'animatore solo per formulare correttamente gli obiettivi della sua animazione ma anche per poter stabilire con loro quella asimmetria della prossimità che è tipica dell'autentico dialogo tra un adulto e un giovane.

Nello stesso tempo l'animatore deve fornire ai giovani la conoscenza del mondo adulto che egli abita e quella sua personale per fare in modo che l'immagine che i giovani si fanno di lui sia la più corretta e autentica possibile.

La terziarietà del testo

Dietro questa espressione alquanto ermetica vi è il principio che afferma che affinché il dialogo si realizzi è necessario che il «messaggio» trasmesso e quello ricevuto formino, da un terzo punto di vista, un unico messaggio. Questo significa che il messaggio che l'animatore trasmette, prevenendo la risposta, deve contenere gli elementi necessari alla sua traduzione nel linguaggio del ricevente. Un esempio, molto evidente, di questo tipo di messaggio è dato dalla comunicazione della madre con il bambino molto piccolo. Infatti la madre quando parla al bambino introduce nella sua comunicazione, accanto agli elementi verbali, elementi mimici simili a quelli che il bambino utilizza per comunicare con lei. Anzi introduce elementi che anticipano la risposta che ella desidera che il bambino le dia.

Allo stesso modo un animatore che parla con un giovane deve introdurre nel suo linguaggio alcuni elementi tipici del linguaggio giovanile, pur senza rinunciare alla sua identità linguistica.

Questo non deve però essere inteso nel senso che l'animatore debba abbandonare il suo linguaggio adulto per mettersi a scimmiettare il linguaggio e le forme del comunicare tipici della cultura giovanile, ma solo che egli deve fornire l'indicazione di quale è, secondo lui, la risposta che il linguaggio e la cultura giovanile possono offrire al suo messaggio. In altre parole, questo è anche un modo per dare fiducia al giovane, per fargli comprendere che egli possiede gli strumenti linguistici e culturali per dialogare adeguatamente con l'animatore e con l'adulto in genere.

La ciclicità

Il dialogo richiede anche per potersi svolgere che quando uno dei due comunicanti è in fase espansiva l'altro sia in intervallo. Questo significa, ad esempio, che quando un comunicante è nella fase euforica, ovvero è in una fase di forte e intensa espressività, l'altro deve essere in una fase depressa, ossia deve essere in una posizione di silenzio e di ascolto. Infatti due comunicanti entrambi euforici o depressi non riescono a dialogare. Nel primo caso perché si sovrappongono, nel secondo perché creano un clima di faticoso e imbarazzato silenzio.

Capita invece, alcune volte, o magari anche spesso, che le persone in relazione abbiano entrambe contemporaneamente una voglia

sfrenata di dire cose, di esprimersi e non abbiano la pazienza di lasciar esaurire la emissione dell'altro prima di avviare la propria. Il risultato sono quelle chiacchiere rumorose e caotiche in cui ognuno comunica solo con se stesso e non è in grado di ascoltare l'altro.

Quando il giovane è in fase euforica l'animatore deve deprimersi, ovvero deve mettere al centro del suo comportamento la tutela delle condizioni che assicurano al giovane l'espressione e l'ascolto.

Il riferimento all'esperienza

Alcuni animatori, constatata la diversità della loro cultura e dei loro linguaggi rispetto a quelli dei giovani con cui lavorano, non sanno come ovviare a questo problema comunicativo o relazionale se non attraverso l'assunzione della cultura e dei linguaggi giovanili, oppure cercando di far assumere ai giovani, in modo astratto e forzoso, la propria cultura e i propri linguaggi.

Questa strategia comunicativa, oltretutto ingenua, non è normalmente produttiva in quanto non riesce a dar valore alla differenza adulto-giovane. Infatti questa strategia mira ad abolire la differenza.

La soluzione corretta, in grado di valorizzare, invece, la differenza di linguaggio dei comunicanti la si ha quando la comunicazione animatore-animandi ha come riferimento un'esperienza comune. È infatti la riflessione intorno a una esperienza comune quella che consente ai differenti linguaggi di confrontarsi e di scoprire i codici della traduzione reciproca dell'uno nell'altro. Questo consente, infatti, ai comunicanti di tradurre nel proprio linguaggio quello dell'altro e nello stesso tempo di acquisirlo. Il dialogo richiede sempre il riferimento ad esperienze fisiche o mentali comuni.

Anche il racconto di una storia può costituire una esperienza comune tra narratore e ascoltatore in grado di supportare il dialogo che si sviluppa a partire da essa.

Il fare esperienze comuni, ovvero il vivere certi eventi insieme riflettendo poi su di essi, è l'unica via attraverso cui l'animatore può dialogare e far comprendere ai giovani i linguaggi e la cultura del suo mondo adulto, ed è pure l'unico modo che ha a disposizione per comprendere direttamente la cultura e i linguaggi giovanili.

Il fare esperienza è uno degli elementi centrali della relazione di animazione.

Divenire spazio del dialogo

Ogni partecipante al dialogo è nello stesso tempo partner del dialogo e spazio del dialogo. Lo spazio del dialogo, infatti, non è esterno ma interno ai comunicanti. Sono i comunicanti che creano un maggiore o un minore spazio del dialogo.

Questo significa che lo spazio del dialogo è un fatto interiore ai comunicanti prima ancora di essere il frutto di situazioni e di circostanze a loro esterne. Il dialogo è frutto di una conversione personale, prima ancora di esserlo delle favorevoli o sfavorevoli condizioni in cui esso si svolge.

Questo significa che per creare una condizione di dialogo con gli animandi l'animatore deve operare per creare dentro di sé e dentro gli animandi lo spazio in cui il dialogo possa svolgersi. Questa azione, normalmente, è il frutto di tutte quelle descritte in precedenza.

È chiaro che questi principi, desunti con molta libertà, e probabilmente arbitrarietà, dall'opera *Semiosfera* di Lotman, nel dialogo si intrecciano in un unico atteggiamento dei comunicanti e che, quindi, la loro distinzione analitica ha uno scopo meramente didattico. Essi però se applicati con umiltà e coerenza producono realmente dialogo.

La criticità

Si è detto che l'asimmetria per essere produttiva, oltre che svolgersi all'interno di una relazione di dialogo, deve essere caratterizzata dalla razionalità critica. Questo vuol dire che l'animatore quando trasmette la cultura sociale deve fornire agli animandi gli strumenti perché questa possa essere analizzata e valutata criticamente. È questo il motivo per cui tra gli strumenti dell'animazione è stata indicata anche la metodologia della ricerca, ovvero dello strumento critico fondamentale della conoscenza scientifica della nostra cultura sociale.

I principi metodologici utili a sostenere questa azione di analisi critica della cultura sociale saranno esposti in un prossimo capitolo. Per ora è sufficiente ricordare che senza questa azione l'asimmetria rischia fortemente la valenza autoritaria.

PARTE SECONDA

LA COMUNICAZIONE INTERPERSONALE AUTENTICA

6

*un modo adulto
di accostarsi al mondo giovanile:
la comunicazione interpersonale*

La possibilità dell'animatore di accogliere in modo adulto il giovane, dandogli fiducia e confrontandosi o scontrandosi con lui, passa attraverso l'esistenza di una comunicazione autentica tra lui ed il giovane.

Il tema della comunicazione autentica è, quindi, centrale nel discorso sul metodo dell'animazione, visto anche che la qualità dell'animazione è data non solo e non tanto dalla «qualità» dei contenuti che essa mette in campo, ma anche, se non soprattutto, dalla qualità della relazione umana o comunicazione interpersonale che si instaura tra educatore ed educando. Come è noto, la qualità di questa comunicazione è data sia dalla autenticità che dalla solidarietà che produce tra i comunicanti.

Una definizione della comunicazione interpersonale

Ci sono vari modelli in circolazione che descrivono e spiegano la comunicazione, molti di essi risolvono in modo «idraulico» e meccanicistico il mistero del realizzarsi dell'incontro di due persone nel terreno comune del significato. Questi modelli, che rappresentano una radicale incomprensione della comunicazione umana, sono utilizzati, ad esempio, tutte le volte che si pensa alla comunicazione come a un semplice travaso di «informazioni» da una persona a un'altra e viceversa.

Anche se la comunicazione può correttamente essere definita uno scambio di segni (parole, immagini, gesti, tracce, ecc.) teso a produrre significati comuni, ciò non significa che lo scambio segua le leggi dell'idraulica, nel senso che è esso non è un semplice dare e ricevere segni portatori di specifici significati. Infatti lo scambio di segni tra le persone, che il processo di comunicazione attiva, assomiglia, come si vedrà, di più a una competizione che a un travaso o a un trasporto di segni da una persona a un'altra.

Quando due persone entrano in rapporto attraverso la comunicazione avviene tra di loro una sorta di conflitto-competizione in cui lo scopo di ognuna di esse è quello di portare l'altra sul terreno dei propri significati.

Ogni persona, infatti, attribuisce ai segni che utilizza, specialmente nell'attuale cultura sociale, un significato che è in gran parte personale, legato cioè alla sua esperienza esistenziale soggettiva e a quella del gruppo sociale in cui la stessa persona vive.

Accanto a questo significato personale i segni esprimono però anche un altro significato che può essere considerato «oggettivo», in quanto è condiviso dalla maggior parte delle persone che utilizzano quei particolari segni. Nonostante quel che si pensa, l'area del significato oggettivo è quella meno ampia oltre che meno coinvolgente sul piano esistenziale. Ad esempio, il significato «oggettivo» della parola «pane» può essere quello che fa riferimento a quell'alimento antico fatto di un impasto di farina e acqua, lievitato e cotto al forno, che sin dall'alba dell'umanità è stato assunto come emblema fondamentale della sopravvivenza umana nella dura lotta dell'uomo con la natura, almeno dopo la sua cacciata dal paradiso terrestre.

Il significato soggettivo della parola «pane», invece, è legato alle esperienze personali sia del pane concreto che della parola pane ed è fatto, più che di definizioni e di concetti, da sentimenti, emozioni, atmosfere, sensazioni, immagini e ricordi. È lo scambio di questo tipo di significati che produce tra i comunicanti quel senso di intimità, di vicinanza e di condivisione che consente loro la costruzione di un mondo comune.

La comunicazione di questo livello del significato è nella attuale condizione sociale e culturale assai difficile, e solitamente avviene, solo parzialmente, all'interno di piccoli gruppi.

Il processo che realizza questa comunicazione rara e preziosa deve possedere alcune qualità particolari.

La prima è che la relazione comunicativa deve essere interattiva; deve cioè consentire a chi invia un messaggio di ricevere la risposta intorno agli effetti che questi ha provocato in chi lo ha ricevuto.

La seconda qualità del processo consiste sul fatto che essa deve avvenire all'interno di un clima di fiducia reciproca, di disponibilità, cioè, ad accettare la diversità dell'altro e di dare ad essa il sostegno della propria solidarietà. Su questo aspetto si è diffusamente soffermato il cap. 3.

La terza qualità è costituita dal carattere evocativo, narrativo, della comunicazione interpersonale.

La quarta qualità è data dal carattere orale e diretto, faccia a faccia, della comunicazione.

In sintesi questo significa che la comunicazione della dimensione soggettiva del significato si verifica più facilmente all'interno di rapporti personali, segnati dalla fiducia, in cui la oggettività del messaggio fa spazio alle suggestioni e alle evocazioni di tipo narrativo.

La relazione come metacomunicazione

È la metacomunicazione, ovvero la relazione all'interno della quale avviene la comunicazione linguistica, che dice a chi riceve il messaggio come deve decodificarlo. Se ad esempio una persona dice a un'altra: «Che furbo sei!», chi riceve il messaggio capisce se deve interpretarlo in senso letterale, e cioè che l'altro esprime ammirazione per la sua furbizia, oppure in senso ironico, e cioè come la commiserazione per la sua poca furbizia, dal tono e dal tipo di rapporto che in quel momento egli ha con chi gli sta parlando. Egli capisce, perciò, il vero significato dell'espressione linguistica che l'altro ha prodotto attraverso l'analisi del tipo di relazione che l'altro ha con lui in quel momento. Questo aspetto della metacomunicazione sarà sviluppato in modo più approfondito nel capitolo 9 relativo alla pragmatica della comunicazione.

La dimensione affettivo-emotiva che si sviluppa nella relazione è di fatto una componente fondamentale nella creazione di significati comuni, anzi, si può dire che essa ne costituisce la premessa indispensabile. A volte si è prima d'accordo con un'altra persona a livello affettivo che a livello dell'argomentazione razionale. Tra l'altro è molto più facile persuadere della giustezza del proprio punto di vista una persona con cui si ha un rapporto affettivo positivo, che un'altra con cui, al contrario, si ha un rapporto affettivo negativo. Di solito la necessità di avere interazioni affettivamente positive genera tra le persone una condivisione di significati, ovvero di opinioni, di idee, di valori e di informazioni. Questo significa che la comunicazione non riguarda solo i contenuti oggettivi ma anche i sentimenti, le sensazioni e le emozioni delle persone e, quindi, la sfera dei loro significati esistenziali. Questo significa che la comunicazione, in quanto è tesa a creare significati comuni, produce anche un orientamento esistenziale comune tra i comunicanti.

L'affermazione che attraverso la comunicazione interattiva si creano significati comuni va intesa, quindi, nella sua accezione più ampia e cioè che essa, oltre ad aumentare la vicinanza psicologica e la conoscenza reciproca tra le persone, fa convergere le loro opinioni, i loro atteggiamenti, le loro idee e i loro valori nella direzione di una posizione comune. La comunicazione, aumentando la comprensione e l'accettazione reciproca, innesca anche, sovente, la formazione di un orientamento comune nei confronti di tutto ciò che è oggetto della vita sociale.

Da tutto questo si può vedere come la comunicazione sia un fenomeno assai complesso e non riducibile all'interno di uno schema elementare.

Quando si comunica tra le persone, quindi, non ci si limita a trasmettere o a ricevere informazioni, ma attraverso un gioco di emozioni, sentimenti, ognuno dei comunicanti cerca di convincere l'altro che il significato che egli attribuisce ai segni che trasmette e riceve è quello «vero». È questa una sorta di competizione in cui ognuno cerca di affermare e far accettare all'altro i propri significati. È proprio da questa competizione che nascono i significati comuni, in quanto ogni comunicante, rendendo noto all'altro il proprio significato personale, allarga il proprio significato soggettivo incorporando almeno una parte del significato dell'altro.

Da questo si vede come la relazione sia un elemento importante non solo per la dimensione affettiva della comunicazione ma per la costruzione dei significati comuni e, quindi, per il cosiddetto contenuto. A questo punto risulta forse più chiaro il perché dell'insistenza dell'animazione sulla qualità della comunicazione interpersonale, e in particolare della relazione che la sostiene.

L'interazione come comunicazione interpersonale autentica

La parola *interazione* indica una comunicazione in cui l'invio del messaggio da parte di uno dei comunicanti è seguito da una risposta (*feed-back*) da parte di chi lo riceve. Questa risposta per creare l'interazione deve comunicare l'effetto che il messaggio ha prodotto in chi lo ha ricevuto.

A B



Nella comunicazione tra le persone esistono tre tipi di feed-back o risposte, due soli però creano l'interazione: l'informazione e la reazione personale.

Informazione

Questo tipo di risposta consiste nella richiesta, da parte di chi riceve il messaggio, di conferma circa la sua esatta comprensione. Ciò avviene tutte le volte che chi ha ricevuto il messaggio dice ad esempio: «Se ho ben capito, tu vuoi dire che...»; oppure: «Sbaglio, o tu affermi che...», ecc. Chi ha inviato il messaggio quando riceve questo tipo di feed-back può confermare all'altro comunicante se ha correttamente interpretato il messaggio, oppure chiarirlo ulteriormente eliminando le distorsioni di interpretazioni che l'altro ha prodotto.

Reazione personale

È quel particolare tipo di feed-back in cui chi ha ricevuto il messaggio comunica a chi lo ha inviato l'effetto che il messaggio ha prodotto in lui. Esempi di questo tipo di feed-back sono le espressioni: «Quello che tu hai detto mi ha profondamente ferito», oppure: «Le tue idee non sono molto convincenti ma per la stima che ho di te appoggerò la tua iniziativa». Questo tipo di feed-back nella vita quotidiana di solito è soggetto a più o meno radicali censure per i più svariati motivi, uno dei quali è costituito dalle regole della buona educazione o del «bon ton». Spesso però la censura è motivata dal timore di perdere l'amicizia, la simpatia o l'appartenenza a un dato gruppo sociale. In questo tipo di feed-back, sia quando viene espresso sia quando viene censurato, gioca un ruolo fondamentale l'affettività dei comunicanti.

La reazione giudicante

È il tipo di feed-back in cui chi riceve il messaggio dà una risposta in cui esprime una valutazione, non richiesta, sul comportamento, sulla personalità o sulle idee di chi ha inviato il messaggio. Esempi di questo tipo di feed-back sono risposte come: «Non ti accorgi che diventi aggressivo tutte le volte che qualcuno cerca di aprirti gli occhi su quella particolare situazione?»; oppure: «Forse sei depresso perché domani dovrai riprendere a lavorare».

Di queste tre categorie di feed-back, come già detto, quelle che favoriscono realmente lo stabilirsi di una comunicazione personale

in grado di avvicinare le persone, aumentando la loro conoscenza e comprensione reciproca, sono le prime due. Infatti la terza categoria, quella della reazione giudicante, tende ad allontanare le persone, perché fa scattare i meccanismi di difesa in chi riceve questo tipo di feed-back. Può essere utile solo tra persone che hanno già stabilito tra di loro un discreto livello di intimità e che, di comune accordo, cercano di aiutarsi a capire le parti più oscure di se stesse.

L'interazione è importante perché attraverso di essa le persone aumentano la loro conoscenza reciproca e perché produce sempre un aumento della partecipazione e della coesione dei gruppi umani in cui essa avviene. I gruppi umani più maturi, più uniti e in cui c'è un maggior livello di partecipazione sono, infatti, quelli in cui le interazioni sono molto sviluppate sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo.

La finestra di Johari

Il modello teorico delle finestre di Johari aiuta a comprendere meglio il ruolo dell'interazione.

	Nota a sé	Ignota a sé
Nota agli altri	1 Area Nota	2 Area Cieca
Ignota agli altri	3 Area Nascosta	4 Area Ignota

Questa finestra rappresenta una persona quando comunica, ovvero quando è in relazione con un'altra persona. Secondo questo modello, una persona mentre comunica può essere pensata come una finestra composta da quattro parti o aree.

La prima area è quella parte che è simultaneamente nota alla persona che comunica e a quella, o quelle, con cui è in comunicazione. È chiaro che più le persone si conoscono e più quest'area è grande.

La seconda area rappresenta quella parte della personalità di chi comunica che è visibile dalle persone con cui comunica ma non da lui. Si tratta, a livello superficiale, dei tic, degli intercalari caratteri-

stici che la persona usa nel discorso e, a livello più profondo, di quegli aspetti della personalità sgradevoli che la persona che comunica non percepisce ma che, al contrario, gli altri percepiscono assai chiaramente. È la zona d'ombra, della falsa coscienza di sé che ogni persona possiede.

La terza area, quella nascosta, è quella parte più personale e intima della persona, fatta dai suoi sentimenti, dalle sue aspirazioni, dai suoi desideri, dai suoi sogni, dai suoi ricordi, dai suoi drammi e dalle sue felicità interiori, che non sono noti alle persone con cui entra in comunicazione. È, in altre parole, la parte privata della persona.

La quarta area, infine, è formata da quella parte della personalità che è inconscia sia alla persona che comunica sia a quelle con cui è in comunicazione. Pur essendo ignota, questa parte della personalità influenza i comportamenti comunicativi di chi comunica.

L'effetto dell'interazione è quello di allargare l'area nota a spese delle altre tre aree, in quanto permette a ogni comunicante di far conoscere all'altro parte dell'area nascosta e, nello stesso tempo, di venire a conoscenza anche di parte della propria area cieca, acquisendo quindi una più avanzata coscienza di sé. Oltre a questo è stato notato che buone interazioni favoriscono anche l'affioramento alla coscienza di piccole parti dell'area ignota.

	Nota a sé	Ignota a sé
Nota agli altri	1 Area Nota	2 Area Cieca
Ignota agli altri	3 Area Nascosta	4 Area Ignota

L'interazione, oltre a sviluppare rapporti umani più ricchi e autentici e a far maturare la vita di gruppo, favorisce anche lo sviluppo della presa di coscienza delle persone che la vivono e, quindi, fa crescere in esse una più realistica accettazione di se stesse e rende possibile il loro cambiamento in senso evolutivo.

L'interazione non si costruisce immediatamente nei rapporti umani solo perché la si vuole costruire, in quanto essa è il frutto di una faticosa e lenta conquista. La vita quotidiana non offre molte interazioni

poiché propone più spesso rapporti di parallazione, ovvero rapporti basati su comunicazioni monodirezionali, in cui ognuno comunica i propri significati personali soggettivi, senza curarsi se l'altro li percepisce correttamente oppure se, cosa più facile, attribuisce al messaggio ricevuto un proprio significato personale diverso da quello di chi ha trasmesso lo stesso messaggio. Questo significa che nella vita quotidiana spesso si crede di comunicare ma, di fatto, si dà vita solo a monologhi a due, a tre, a quattro o a enne persone, in cui ognuno dei comunicanti rimane prigioniero della propria soggettività senza costruire una reale conoscenza fondata sulla costruzione di significati comuni.

Uno degli obiettivi specifici dell'animazione è, invece, quello della costruzione tra le persone che partecipano al processo educativo e tra queste e gli adulti-educatori delle vere interazioni. Oltre a tutto, come si vedrà parlando del gruppo in un prossimo capitolo, l'interazione è la misura della coesione e della partecipazione di un gruppo umano. Far maturare un qualsiasi gruppo significa, di fatto, far crescere e sviluppare le interazioni tra i suoi membri. Questo vuol dire che la comunicazione interpersonale autentica e solidale non è solo un problema che riguarda la relazione animatore-animando ma la vita stessa degli animandi.

La relazione solidale come parte della comunicazione autentica

Come si è visto, l'interazione può essere definita una forma di comunicazione autentica in quanto consente ai comunicanti sia di migliorare la propria conoscenza reciproca, sia di costruire realmente significati comuni. Si è anche visto che l'interazione nasce sempre dall'esistenza al proprio interno del feed-back, senza il quale essa non potrebbe realizzare la sua principale finalità, che è quella di creare un «mondo comune» tra le persone, che renda loro possibile l'unità senza per questo rinunciare allo sviluppo delle loro originali e irripetibili caratteristiche individuali. Infatti uno degli scopi dell'interazione, in quanto comunicazione autentica, è appunto la creazione di vincoli di coesione e di solidarietà tra le persone ma senza che questi soffochino la loro indipendenza di giudizio e la loro libertà di azione.

Questo obiettivo è tutt'altro che facilmente perseguibile perché la vita sociale, specialmente all'interno dei rapporti educativi e/o terapeutici, normalmente propone forme di comunicazione che o legano

gli individui in relazioni che fanno loro smarrire i confini della propria autonomia e della propria libertà o, al contrario, fanno vivere loro esperienze comunicative che incrementano la prigione del loro isolamento nella soggettività.

È possibile la costruzione della relazione solidale in un percorso di animazione?

La relazione solidale, e perciò la comunicazione autentica tra le persone, anche se non facile è possibile, a patto però di accettare di costruirla attraverso una ricerca paziente che si sviluppi in un cammino faticoso, fatto di successi e di insuccessi, ma comunque arricchente per la personalità umana degli animandi e dell'animatore, specialmente se il cammino condurrà alla meta. Anche l'insuccesso, comunque, al di là dell'amarezza che il non raggiungimento della meta può provocare, è una esperienza evolutiva per gli animatori e per gli animandi che si sono impegnati sinceramente e con generosità nella ricerca della comunicazione/relazione autentica.

Il cammino verso la relazione solidale attraverso la comunicazione autentica

Se è vero che il feed-back offre all'interazione la base su cui costruire la comunicazione autentica, è altrettanto vero che esso da solo non è in grado di consentirne il raggiungimento. Infatti la realizzazione di una comunicazione autentica richiede almeno quattro passi o obiettivi intermedi. Questi passi, come si vedrà tra poco, non sono assolutamente accorgimenti tecnici ma altrettante «conversioni» personali che, nascendo dall'animatore, si estendono al gruppo dei giovani.

La prima tappa è costituita dal riconoscimento e dall'accettazione da parte della persona della propria identità personale e, quindi, del proprio progetto personale di vita. Occorre chiarire che questo riconoscimento e questa accettazione dell'identità personale non si esauriscono nella presa di coscienza del proprio corpo, della propria psiche e delle proprie condizioni economiche e sociali. Infatti essi richiedono che la persona scopra il senso e il significato che lei conferisce alla realtà e che dipende dal modo in cui assume la propria esistenza.

In altre parole, il riconoscimento e l'accettazione di sé dipendono

dal senso che si dà al proprio corpo, alla propria psiche e alla realtà socio-economica che si abita.

L'identico corpo, l'identica psiche e le identiche condizioni socio-economiche possono dar vita a differenti progetti esistenziali a seconda del senso che ad essi viene attribuito da chi li possiede.

La scoperta del proprio modo di interpretare la realtà e, conseguentemente, dell'assunzione cosciente e responsabile del proprio progetto di vita è un passaggio indispensabile nella costruzione della comunicazione autentica. Non è però un paradosso, ma la realtà, la constatazione che questo passaggio viene favorito dalla sperimentazione delle interazioni, nel senso che la ricerca della comunicazione autentica aiuta la persona a raggiungere questo risultato.

La seconda tappa è data dal riconoscimento e dall'accettazione dei limiti e delle possibilità che la realtà offre. In altre parole, questo significa che la persona deve sviluppare una concezione realistica del mondo e della vita e, quindi, riformulare il proprio adattamento all'ambiente naturale e sociale in modo da poter esprimere il massimo di se stessa all'interno delle condizioni sociali, economiche, culturali e naturali in cui vive.

La terza tappa viene raggiunta, invece, con il riconoscimento e con l'accettazione integrale degli altri e della loro identità e dei loro progetti di vita. Questo significa non solo la conquista della tolleranza ma la capacità di capire gli altri, di interpretare, cioè, correttamente il loro modo di porsi nei confronti di se stessi, degli altri e del mondo. Questo esige uno sforzo di decentramento, un mettersi «nei panni» degli altri, cercando di capire il senso che questi danno della propria vita, di se stessi e delle proprie azioni.

La quarta tappa è la decisione a cooperare, ovvero a vivere un rapporto solidale, di mutuo aiuto, con gli altri al fine di favorire il proprio e l'altrui cambiamento verso una forma più autentica di vita. Questo significa che la comunicazione scopre al di là del rapporto Io-Tu quello del Noi. È questa indubbiamente la fase finale del cammino verso la costruzione di una comunicazione interpersonale autentica. Tuttavia perché questa tappa sia raggiunta, come del resto anche le altre tre, è necessario che la persona, mentre compie il proprio cammino verso di essa, mentre comunica, eviti *tre comportamenti*.

Il primo da evitare è quello di esprimere giudizi di valore sull'altro. Dare un giudizio di valore significa, infatti, non accogliere l'al-

tro nell'immediatezza e nella genuinità del suo vissuto ma in funzione del proprio personale sistema di valori, oltre che dei propri pregiudizi e immagini stereotipe della realtà.

L'unico modo per superare questo modo di percepire l'altro, consiste nel considerare i propri giudizi di valore come informazioni sulla propria identità e sul proprio progetto di vita.

In pratica questo vuol dire che se nei confronti di una persona emetto un certo giudizio di valore, devo utilizzare questo giudizio per capire il mio modo di dare senso alla realtà. Dal mio modo di giudicare non devo pretendere, quindi, la conoscenza degli altri ma solo di me stesso.

Questo modo di porsi nei confronti degli altri favorisce normalmente i primi tre passi e, quindi, la crescita della comunicazione interpersonale.

Il secondo comportamento da evitare riguarda non più la formulazione di giudizi di valore ma l'applicazione di etichette a sé e agli altri, magari sulla base di teorie psicologiche o di modelli culturali. Dire di una persona che è introversa significa che, invece di capire quella persona sulla base del suo comportamento concreto, nel rapporto di comunicazione si cercherà di osservare in quella persona i comportamenti e gli atteggiamenti che confermano l'etichetta che le si è data.

Lo stesso discorso vale anche nei propri confronti. Darsi un'etichetta significa limitare la propria capacità di capire il proprio modo di essere e di dare senso alla vita.

Il terzo comportamento che occorre superare riguarda il considerare l'Io e il Tu che entrano in comunicazione come un accostamento più o meno accidentale di due entità separate. Occorre a questo proposito ricordare che l'Io e il Tu possono entrare in comunicazione solo perché esiste un Noi che viene prima dell'Io e del Tu.

Se non esistesse un Noi (natura, società, cultura) non esisterebbe alcun Io e alcun Tu perché l'uomo non maturerebbe la sua coscienza, la sua libertà e la sua autonomia personale. Il bambino conquista il suo Io e diventa uomo solo perché c'è un Noi che si prende cura di lui, lo nutre, lo educa, gli insegna il linguaggio e lo introduce in una data società e cultura sociale.

Tra gli uomini esiste un Noi che è sottostante al loro Io, anche se occorre sottolineare che è attraverso i rapporti Io-Tu che viene continuamente trasformato e ricostruito il Noi.

Come si è visto, la comunicazione interpersonale autentica, e quindi la relazione solidale, non è ottenibile «tecnicamente» dall'animatore con qualche espediente più o meno complicato, ma è il frutto di un lavoro di trasformazione di se stessi compiuto insieme agli altri.

La comunicazione autentica tuttavia per realizzarsi pienamente deve raggiungere un ulteriore obiettivo. Deve cioè arricchirsi anche della dimensione tipica del *dialogo*, le cui caratteristiche sono state descritte nel capitolo precedente. La dialogicità, infatti, è l'unica forma di comunicazione umana che rispetta e valorizza la diversità dei comunicanti, diversamente dalla dialettica che, invece, l'abolisce.

Per questo motivo si richiede che la comunicazione promossa dall'animazione sia interattiva, autentica, solidale e dialogica.

7

la comunicazione interpersonale: la sintassi

Come si è visto, ogni relazione tra le persone è sempre un rapporto di comunicazione. Infatti essere in «relazione con» significa, di fatto, essere in «comunicazione con». Ora per affrontare seriamente lo studio della relazione come processo di comunicazione è necessario per prima cosa riconoscere la complessità della comunicazione come fenomeno che si gioca a differenti livelli logici. In altre parole, significa riconoscere con i filosofi Carnap¹ e Morris,² come già fatto nell'introduzione, che la comunicazione deve essere letta e studiata a tre livelli differenti: quello della sintassi, quello della semantica e quello della pragmatica, pur riconoscendo che essa è nel suo accadere concreto un evento unico.

Animazione e sintassi della comunicazione

Il livello della sintassi è quello in cui si studiano sia la natura e l'efficienza dei canali di comunicazione, sia i codici che permettono la produzione dei messaggi. Lo studio, ad esempio, dei canali che i membri di un gruppo sociale utilizzano per comunicare tra di loro appartiene a questa branca di studi. Così, il fatto che i membri di un gruppo stabiliscano tra di loro delle relazioni basate sulla simpatia reciproca, e quindi preferiscano comunicare con le persone che sentono più vicine e simpatiche piuttosto che con quelle che sentono più lontane e antipatiche, è alla base della formazione di una rete informale di comunicazione nel gruppo ed è, quindi, oggetto di studio della sintassi.

Pur essendo lo studio della sintassi di competenza di discipline

CARNAP R., *Introduction to semantics*, Cambridge 1962, p. 9.

MORRIS C.W., *Foundations of theory of signs*, in: *International encyclopedia of unified science*, a cura di Neurath O., Carnap R. e Morris C.W., vol. 7, n. 2, Chicago 1938, pp. 77-137.

quali la cibernetica, la teoria dell'informazione, la linguistica, ecc., discipline apparentemente distanti da quella dell'animazione, esso, tuttavia, ha interessanti spunti da offrire sia alla comunicazione/relazione dell'animatore nei confronti degli animandi, sia allo sviluppo di una comunicazione efficace, oltre che autentica, tra gli stessi animandi e di questi con se stessi.

Alcune definizioni di base

Prima di entrare nel merito di alcuni principi di sintassi della comunicazione utili all'animazione è necessario definire alcuni concetti elementari che si incontreranno con una certa frequenza. Per fare questo si può partire dal concetto di sistema di comunicazione.

Un *sistema di comunicazione* è formato da un insieme di funzioni interrelate tra di loro secondo il seguente schema:

Trasduttore di entrata

decodificatore

canale o rete

codificatore

trasduttore di uscita

associatore

memoria

decisore

Il trasduttore d'entrata è la funzione che consente la trasformazione delle configurazioni di informazioni provenienti dall'esterno del sistema in altre idonee ad essere trasmesse all'interno dello stesso sistema. Ad esempio, è un trasduttore d'entrata quell'organo sensoriale umano che converte i suoni in impulsi nervosi idonei ad essere trasmessi al cervello lungo il sistema nervoso centrale.

Il decodificatore è quella funzione, invece, che riclassifica le informazioni provenienti dall'esterno e formulate in un dato linguaggio o codice, in altre configurazioni che costituiscono il linguaggio particolare utilizzato all'interno del sistema.

Il canale di comunicazione è un collegamento spaziotemporale che consente il passaggio dal trasmettitore al ricevente di vettori (di materia o di energia) recanti informazione. Occorre tenere conto che nei rapporti di comunicazione faccia a faccia tra le persone i canali di

comunicazione non sono apparecchiature tecniche più o meno sofisticate, ma la semplice disposizione, o voglia, delle persone a comunicare reciprocamente. Dire che tra due persone esiste un canale di comunicazione significa dire che tra di loro esiste una possibilità e una disponibilità reciproca a comunicare.

I canali di comunicazione possono intersecarsi, formando dei nodi, e interconnettersi dando vita a una *rete di comunicazione*.

L'associatore è la funzione che consente sia di raggruppare le informazioni che giungono nel sistema secondo la logica propria del sistema, sia di costruire la *cultura* dello stesso sistema: che è l'organizzazione idonea a fargli raggiungere i suoi fini propri.

La memoria è la funzione che consente di conservare le informazioni nel modo in cui le ha tradotte il trasduttore, configurate il codificatore e associate in sistema culturale l'associatore.

Il decisore è la funzione che serve a controllare tutte le altre funzioni del sistema di comunicazione facendo in modo che queste interagiscano tra di loro e che la loro azione sia coordinata secondo i fini del sistema.

Il codificatore è la funzione che traduce il codice privato, interno del sistema, in un codice pubblico idoneo ad essere compreso da altri sistemi di comunicazione.

Il trasduttore di uscita è la funzione che consente la trasformazione delle configurazioni di informazioni provenienti dall'interno del sistema in altre idonee ad essere trasmesse all'esterno dello stesso sistema.

Questo schema può essere applicato utilmente sia all'analisi dei processi di comunicazione della persona umana che dei gruppi e delle organizzazioni sociali sufficientemente strutturate da poter venire considerate sistemi sociali.

Undici classi di principi sui sistemi di comunicazione umani

Dopo avere definito e brevemente descritto le funzioni che formano il sistema di comunicazione non rimane che affrontare la descrizione di alcune leggi, o principi, provenienti da varie discipline che possono essere utili alla comprensione della dimensione sintattica della comunicazione che avviene nel processo di animazione. La scelta dei principi che qui viene presentata non è né sistematica, né, tantomeno, esaustiva in quanto è frutto di incursioni un po' corsare

in territori di ricerca molto distanti da quello dell'animazione. Questi principi vengono presentati raggruppati in undici classi omogenee per il tipo di argomento toccato.

È necessario poi chiarire che questi principi possono essere applicati, nella maggior parte dei casi, sia all'individuo che al gruppo. In alcuni casi, invece, essi si applicano solo all'uno o all'altro dei soggetti dell'animazione, ma ciò apparirà evidente dalla descrizione degli stessi principi.

Ancora un'avvertenza: questi principi possono essere assunti dall'animatore prima e dal gruppo poi come strumenti per l'analisi e la progettazione degli elementi strutturali della comunicazione che debbono essere realizzati per lo sviluppo personale e di gruppo previsto dall'itinerario formativo dell'animazione.

La comunicazione e il confine del sistema

Ogni sistema di comunicazione possiede un proprio confine che si frappone come una barriera tra esso e gli altri sistemi di comunicazione. Barriera che anche se non insormontabile richiede comunque un certo sforzo e, quindi, un certo investimento energetico per essere superata. Questo significa che i membri di un gruppo tendono a privilegiare la comunicazione tra di loro piuttosto che con i membri di altri gruppi o con persone estranee al loro gruppo. Ma non solo, significa anche che le persone e i gruppi tendono a diventare, parzialmente, sistemi chiusi, ovvero tendono a ritagliarsi zone di autonomia nei confronti dell'ambiente naturale e sociale di cui fanno parte. Questo avviene attraverso la costruzione dell'identità e nello sviluppo delle reti di comunicazione interne alla persona o al gruppo. Lo sviluppo della comunicazione interna favorisce la conservazione del sistema, mentre quella con l'esterno ne favorisce il cambiamento.

I principi che fondano questa affermazione sono:

1. per trasportare un vettore che reca informazione oltre il confine di un sistema occorre maggior lavoro, e quindi energia, di quanta ne occorrerebbe per trasportare lo stesso vettore a eguale distanza all'interno del sistema;

2. vi è uno scambio di informazione all'interno di un sistema di gran lunga maggiore di quello che avviene tra l'interno del sistema e l'esterno.

La capacità di canale nei sistemi viventi

In un sistema di comunicazione quanto è maggiore la percentuale di materia e di energia destinate all'elaborazione dell'informazione e il suo controllo, tanto maggiore è la sua probabilità di sopravvivere e di evolvere. A livello biologico non è mai stata scoperta alcuna specie che non sia riuscita a sopravvivere perché una parte troppo grande del suo corpo era costituita da tessuti nervosi. Questo significa che un gruppo, o una persona, o una organizzazione, più sviluppa, quantitativamente e qualitativamente, i canali di comunicazione e la rete che li interrela, più ha possibilità di evolvere e di sopravvivere adattandosi alle trasformazioni interne e dell'ambiente naturale e sociale. L'animazione deve di conseguenza porsi l'obiettivo di sviluppare i canali e la rete di comunicazione dei gruppi e delle persone che sono oggetto del suo intervento.

Per quanto riguarda, invece, il funzionamento dei singoli canali di comunicazione, l'animatore deve tenere conto che:

1. in qualsiasi canale di comunicazione vi è una distorsione sistematica dell'informazione tra entrata e uscita;

2. in ogni canale si ha sempre un aumento dell'entropia a scapito dell'informazione, ovvero ogni canale di comunicazione tende a omologare, parzialmente, la differenza, la novità e la capacità creativa dell'informazione;

3. nonostante tutte le procedure di controllo e di correzione dell'errore nessun sistema di comunicazione riesce a compensare completamente le distorsioni dell'informazione e il conseguente aumento di entropia che i canali di comunicazione producono;

4. le tensioni, gli errori, le distorsioni dei canali e delle reti di comunicazione aumentano quando un sistema di comunicazione non utilizza completamente i canali di cui è dotato;

5. la distorsione delle informazioni prodotta dai canali di comunicazione solitamente avviene nella direzione che rende più facile l'ottenimento di premi e meno probabile l'ottenimento di punizioni;

6. la distanza dei componenti il sistema è inversamente proporzionale al flusso di informazione tra di essi;

B. BERELSON - G.A. STEINER, *Human Behavior: an inventory of scientific findings*, New York 1964, p. 501.

° *Ibid.*, p. 531.

Ibid., p. 349.

7. partendo da canali singolarmente molto disturbati, inattendibili, è possibile, utilizzandoli in parallelo con determinati e opportuni codici, ottenere una comunicazione attendibile a piacere. È questo il motivo per cui si utilizzano normalmente nella comunicazione più canali in parallelo. Questo principio è molto importante perché consente di costruire reti di comunicazione in grado di compensare, almeno parzialmente, i disturbi comunicativi o gli handicap di cui sono affette alcune persone ed alcuni gruppi;

8. l'uso in parallelo di canali di comunicazione che veicolano le informazioni che riguardano i processi di adattamento riduce le probabilità di insuccesso dell'adattamento stesso;

9. i canali a due vie (dotati cioè di feed-back) migliorano la comunicazione e riducono la probabilità di errori;

10. una eccessiva specializzazione funzionale dei componenti di un sistema sociale, ovvero di un gruppo, comporta una distribuzione diversificata dell'informazione tra le varie persone che lo formano, che differiranno nelle procedure di decodificazione e di decisione;

11. un canale è tanto più utilizzato quanto minori sono le sue esigenze di codificazione e di decodificazione, ovvero quando esso collega persone o gruppi che possiedono un linguaggio comune ed esperienze comuni;

12. un canale quanto più è utilizzato tanto maggiore diventa la probabilità del suo uso. Per contro, quanto meno è utilizzato, tanto minore diventa la probabilità del suo uso. Questo significa, ad esempio, che se una persona utilizza poco una modalità di comunicazione con sé e con gli altri tenderà ad atrofizzare quella stessa modalità di comunicazione. A livello di gruppo questo significa che l'attivazione di relazioni in misura maggiore tra alcuni membri e minore tra altri tenderà a rendere centrali e protagonisti nelle relazioni alcuni e marginali altri;

13. quando le persone, o i gruppi, hanno relazione con vari ingressi di informazione simultanei, tendono a privilegiare l'informazione più intensa o comunque quella meno disturbata;

14. le persone, o i gruppi, elaborano prioritariamente l'informazione che risolve una tensione, trascurano quella neutra mentre respingono quella che aumenta la tensione;

15. le persone, o i gruppi, quando sono sottoposti a stress o a cambiamenti, aumentano automaticamente l'elaborazione di informazione utile all'esecuzione del compito o all'adattamento.

Questi 15 principi sono una scelta di leggi che regolano il funzionamento dei canali di comunicazione. Per utilizzarli correttamente occorre sempre tenere conto che ogni persona può essere considerata un canale di comunicazione e che i gruppi esistono perché hanno una o più reti di comunicazione. Questo vuol dire che alcune leggi inerenti ai canali di comunicazione aiutano anche a comprendere il comportamento delle persone e dei gruppi.

La codificazione e la ridondanza

Le leggi sulla codificazione sono di estremo interesse per l'aumento della consapevolezza dei processi attraverso cui una persona o un gruppo può incrementare la propria capacità di comunicazione evolvendo i propri codici comunicativi. Non a caso il primo principio definisce le caratteristiche che sono alla base dell'evoluzione di un codice.

1. Man mano una persona o un gruppo, e quindi un sistema di comunicazione, evolve, tende a utilizzare codici sempre più efficienti ed economici. Più economici perché riducono la quantità di segni necessari per la trasmissione di una data informazione. Questo significa che non è la verbosità un segno di evoluzione culturale della persona che la produce, ma l'essenzialità. Più efficienti perché posseggono le seguenti caratteristiche:

a) utilizzano i segni più semplici per rappresentare i messaggi più frequenti;

b) riducono al minimo la possibilità che un dato segno, a causa di qualche errore di trasmissione, si muti in un altro. Questo significa che la persona utilizza un linguaggio fatto di segni ben differenziati e compone il messaggio in modo che, se anche un segno non viene percepito correttamente, il contesto permetta una corretta interpretazione dello stesso;

c) scelgono i segni che compongono un messaggio tenendo conto delle caratteristiche di chi deve ricevere il messaggio. Scelgono, ad esempio, le parole idonee a essere comprese correttamente dalla persona che è in ascolto.

2. Esiste sempre un codice che può rendere la trasmissione di un messaggio lungo un canale disturbato pressoché priva di errore (2° Teorema di Shannon). Questo significa che quando l'animatore si trova davanti a comunicazioni disturbate deve ricercare il codice adeguato e non dichiarare l'impossibilità della comunicazione.

3. Quando la quantità di informazione in entrata in un sistema

diminuisce, e l'informazione diviene ambigua, l'informazione stessa tende a venire interpretata al fine di ridurre le tensioni entro il sistema. Infatti la scarsità di informazioni intorno a una qualche realtà con cui la persona, o il gruppo, è in relazione tende a generare più o meno distorte, e quasi sempre pregiudiziali, interpretazioni della stessa realtà. Questo significa che per evitare *interpretazioni* è necessario che alla persona, o al gruppo, sia fornita una quantità sufficiente di informazioni.

4. Se la tensione all'interno di un sistema aumenta, le entrate di informazione tendono sempre di più ad essere interpretate al fine di ridurre la tensione. Questo significa che le tensioni interne di un gruppo, o di una persona, producono di fatto una distorsione delle informazioni che provengono dalla realtà esterna in funzione della rassicurazione e rasserenamento del gruppo o della persona.

Questi due ultimi principi indicano quell'esperienza che gli psicologi chiamano percezione selettiva o difesa selettiva, che è legata al bisogno di sicurezza e di certezza che ogni persona vive e che è alla base della soggettivizzazione della realtà.

Le associazioni

Il mondo soggettivo, personale, degli individui e dei gruppi umani è costruito anche da quelle catene in cui un significato ne richiama un altro, sentito come prossimo e analogo, oppure dal come certe informazioni inducano certi comportamenti in una persona, anche se apparentemente non vi è alcuna connessione logica tra quell'informazione e quel comportamento. Queste catene danno vita a percorsi del significato, nella persona o nel gruppo, non governati da regole logiche ma che si costruiscono in seguito alle esperienze esistenziali.

Queste catene di significati sono prodotte attraverso il meccanismo dell'associazione, studiato in modo particolare dalla psicologia del profondo. Anche a livello di sintassi della comunicazione sono stati però elaborati alcuni principi atti a spiegare la formazione di queste catene.

1. In un sistema di comunicazione quando una nuova informazione viene associata per un certo numero di volte a un'altra informazione, che solitamente suscita un dato comportamento, dopo un certo tempo anche la nuova informazione susciterà quel dato comportamento. Questo spiega perché le persone reagiscano a volte in modo non comprensibile da un osservatore esterno a certi messaggi.

2. In una persona, o in un gruppo, quando si associa una tensione a un comportamento che la risolve, si stabilisce tra di essi una relazione funzionale per cui quando compare la tensione compare anche il comportamento, a prescindere dal fatto che questo sia adeguato nella particolare situazione a risolvere la tensione. Questo indica come nei gruppi e nelle persone procedure e azioni che nel passato sono servite a superare conflitti, angosce, paure, ecc., in qualche modo si istituzionalizzano, divenendo modi abituali di reagire a quei particolari stati di tensione.

3. Quando le associazioni descritte nei punti 1 e 2 si stabiliscono precocemente, sono molto più persistenti e difficili da superare di quelle stabilite tardivamente. Questo spiega perché certe associazioni prodotesi nell'infanzia di una persona, o all'inizio della vita di un gruppo, siano molto forti e condizionanti.

Questi principi indicano che nella persona umana vi sono comportamenti automatici che non appartengono alla sfera della coscienza e quindi sono alla base di un adattamento meno evoluto alla realtà. In queste associazioni si producono, sovente, le risposte alle antiche paure che turbano sia la coscienza che il sonno dell'uomo, oltre che la vita dei gruppi sociali.

Memoria

La memoria è di estrema importanza nel processo di animazione, oltre che per consentire lo sviluppo della coscienza, della progettualità e delle radici culturali dell'individuo, anche per il corretto sviluppo del processo di maturazione del gruppo di animazione. Perché il gruppo, e le persone che lo formano, abbiano un buon rapporto con la memoria è necessario tenere conto di tre principi che, a ben guardare, erano tipici della cultura orale e che nell'attuale cultura sociale non vengono applicati molto.

1. Più aumenta il tempo in cui un'informazione è depositata nella memoria, senza che essa venga periodicamente rievocata e rimmemorizzata, più diminuisce la possibilità di una sua corretta rievocazione e più aumentano, quindi, le distorsioni e le omissioni durante la stessa rievocazione. Una persona, o un gruppo, che voglia mantenere viva e inalterata la memoria deve periodicamente rievocarla in momenti particolari. Questi momenti particolari possono assumere anche la forma del rito.

2. Tutta l'informazione contenuta nella memoria che non viene

periodicamente rievocata e riorganizzata collettivamente produce una interpretazione e una riorganizzazione soggettiva della stessa informazione da parte degli individui. In altre parole, questo significa che le persone tendono a interpretare il passato sulla base del loro vissuto presente. La memoria perde in questo caso il valore di esperienza cumulata per divenire, semplicemente, una sorta di illusione del presente proiettata nel passato.

3. Il corretto utilizzo della memoria è importante perché il comportamento delle persone e dei gruppi è maggiormente influenzato dalla memoria che dai modelli che possono essere loro proposti.

Decisione

Vi è un diretto rapporto tra il modo in cui vengono prese le decisioni nei gruppi umani e il tipo di struttura comunicativa, formale e informale, che gli stessi gruppi posseggono. Vi è, a questo proposito, una convergenza significativa tra alcuni principi della dinamica di gruppo e la sintassi della comunicazione.

Prima di descrivere questi principi è utile ricordare che il processo di formazione della decisione si realizza in quattro fasi:

- a) individuazione del fine che la decisione deve consentire di perseguire;
- b) elaborazione dell'informazione necessaria e sufficiente alla decisione;
- c) formazione di una soluzione che, possibilmente, sia la sintesi delle varie azioni che hanno una maggior probabilità di raggiungere lo scopo;
- d) l'esecuzione dell'azione prevista dalla soluzione attraverso un comando.

Occorre tener presente che questo schema, anche se in modo inconsapevole e carente, viene sempre seguito dalle persone e dai gruppi nella formazione delle decisioni. È importante notare, poi, che l'azione fa parte integrante della decisione e che, quindi, non si ha una vera decisione sino a che non si passa all'azione. Ad esempio, una persona decide di cambiare vita solo nel momento in cui comincia a cambiare effettivamente vita.

1. Nei sistemi di comunicazione sociale, ovvero nei gruppi, la persona che possiede l'informazione che maggiormente serve alla decisione è quello che ha la maggiore probabilità di esercitare potere e autorità sugli altri.

2. Quanto minore è il numero delle persone che possiedono le informazioni utili alla decisione, tanto più ognuna di esse può influenzare la decisione.

3. Lo status, il ruolo, il prestigio, il potere, l'autorità di chi fornisce le informazioni utili alla decisione è determinante per la loro accettazione prima ancora del loro contenuto.

4. Quando il tempo necessario per prendere una decisione è breve, la ricerca dell'informazione necessaria per elaborare un certo numero di soluzioni alternative è poco estesa. Di solito le soluzioni che si trovano in questo caso sono scarsamente flessibili.

5. I messaggi a più alto contenuto di informazione sono più lenti nell'influenzare i processi decisionali delle persone e dei gruppi di quelli a basso contenuto di informazione. Lo slogan influenza le decisioni dei membri di un gruppo più rapidamente di una proposizione ben formata e articolata.

6. La ricerca delle informazioni utili alla decisione è influenzata dalle informazioni che la persona, o il gruppo, già possiede e che, di fatto-, diventano il suo schema di riferimento.

7. Le persone e i gruppi scelgono sempre per prima la soluzione meno costosa per superare una minaccia, una tensione o uno stress. Se poi questa soluzione non è efficace, passano, via via, alle soluzioni più costose. Il principio economico del massimo risultato con il minimo costo è una caratteristica dei sistemi viventi umani.

L'interazione

Anche se l'interazione interessa maggiormente le dimensioni della semantica e della pragmatica, c'è da segnalare l'esistenza di un principio interessante a livello sintattico.

1. Quanto maggiore è l'interazione tra le persone o tra i gruppi, tanto più estesa e uniforme è la distribuzione dell'informazione comune. Più all'interno di un gruppo sono sviluppate le interazioni, più esiste una informazione comune posseduta in quasi egual misura dai membri del gruppo. Lo stesso vale per le interazioni tra gruppi diversi.

Entrata e uscita di informazione

Un dato che spesso si trascura osservando i processi di comunicazione è la relazione di interdipendenza che esiste tra l'ingresso e

l'uscita di informazione in ogni sistema di comunicazione e quindi anche nelle persone e nei gruppi.

1. L'incremento dell'ingresso di informazione, specialmente quando è troppo elevato, non provoca un aumento dell'uscita di informazione, bensì la distrazione o la scarsa prevedibilità delle uscite stesse. Questo perché l'incremento dell'informazione in ingresso in un sistema di comunicazione invece di saturare i canali di comunicazione, fa aumentare lo spazio che questi dedicano alle informazioni non pertinenti. Questo significa che se si vuole che una persona, e quindi un gruppo, elabori più informazione, bisogna evitare di sovraccaricarla di informazione in ingresso, che provocherà solo la distrazione o l'imprevedibilità della stessa persona.

2. L'uso di un insieme più potente di uscite determina sempre un aumento della capacità dei canali di comunicazione delle persone e dei gruppi. Questo significa che quando una persona, o anche un gruppo, ha la possibilità e l'opportunità di utilizzare un'ampia gamma di uscite di informazione, ovvero di trasmettere molti e differenziati tipi di messaggio, di fatto incrementa la capacità dei suoi canali, interni ed esterni, di comunicazione, ovvero incrementa la sua capacità di elaborare informazione. Se si abbina questo principio al precedente risulta evidente che se si vogliono favorire i processi di apprendimento delle persone, più che cercare di ingozzarle di informazioni, cosa che produrrebbe effetti disastrosi, occorre stimolarle all'ampliamento della loro capacità di espressione e di comunicazione secondo modalità più estese e qualitativamente più differenziate e ricche.

3. Nonostante quanto detto nei due punti precedenti, anche il lavoro sull'ingresso dell'informazione ha una forte rilevanza. Infatti è provato che più diversificati, potenti e ampi sono gli ingressi di informazione che le persone e i gruppi possono utilizzare, tanto maggiore è la loro capacità di adattamento alla realtà e al suo cambiamento. Unendo questo principio con il secondo si ottiene l'indicazione che è necessario, per favorire buoni processi di apprendimento, lavorare per arricchire, diversificandole e intensificandole dal punto di vista qualitativo, sia le uscite che gli ingressi di informazione. La differenziazione produce effetti più significativi della quantità.

4. Una persona aumenta la sua capacità di correggere gli errori di comunicazione man mano che aumentano la quantità e la dimensione degli stessi errori. Una persona, ad esempio, impiega per correggere errori della dimensione di due unità un tempo quattro volte

inferiore a quello che impiega a correggere errori della dimensione di un'unità. Questo significa che la complessità è per l'uomo una fonte di incremento delle sue capacità e non un ostacolo alle stesse. L'educazione non deve, di conseguenza, sottostimare le capacità delle persone con cui opera.

5. Quando una persona elabora informazioni che gli erano già note o che erano già state elaborate in precedenza, aumenta la propria capacità di elaborazione in quanto può più facilmente raggruppare le informazioni in unità logiche di livello superiore ed eliminare le informazioni non essenziali.

6. L'informazione che ha la più alta probabilità di essere elaborata dalle persone e dai gruppi è quella che riduce le loro tensioni interne e che è coerente ai loro sistemi di valori.

7. Le persone debbono sempre avere una quantità minima di ingresso di informazione, perché è provato che se le informazioni scendono al di sotto di questa quantità minima, le stesse persone sono soggette a disturbi della sfera razionale, ad allucinazioni, mentre aumenta la loro influenzabilità.

L'insieme di questi principi è molto utile all'animazione in quanto consente di sottolineare che:

a) la comunicazione è indispensabile alla vita delle persone e dei gruppi;

b) le persone e i gruppi più elaborano informazioni più si sviluppano;

c) quando le persone e i gruppi hanno la possibilità di esprimersi in modo ricco e articolato aumentano la loro capacità di elaborare informazione e quindi di svilupparsi.

Questi principi, al di là della loro apparente aridità ed astrattezza, consentono di capire attraverso il medium scientifico perché la comunicazione rivesta un'importanza decisiva nel metodo dell'animazione.

Feed-back

Il feed-back, specialmente quando se ne parla all'interno dell'interazione, ha di solito una connotazione positiva, nel senso che favorisce la comunicazione autentica tra le persone e il loro adattamento alla realtà. Esistono tuttavia alcuni casi in cui il feed-back gioca un ruolo negativo, nel senso che genera disadattamento e conflitti. È in-

teressante notare che questi casi si verificano sempre nella relazione tra gli individui, o i gruppi, con i sistemi sociali in cui sono inseriti.

1. Quando in una persona, o in un gruppo, si innescano feedback positivi, ovvero feedback che aumentano la deviazione della persona dalla sua condizione normale, si producono comportamenti che distruggono l'equilibrio della persona o del gruppo. Ad esempio, una persona deprivata tende a diventare sempre più deprivata, se la sua deprivazione era tollerata o addirittura istituzionalizzata dal gruppo o dal sistema sociale di cui essa fa parte.

2. Quando le persone e i gruppi debbono decidere in modo autonomo senza poter avere come riferimento al riguardo della decisione, perché ambigui, gli scopi del sistema sociale in cui sono inseriti, qualunque sia la decisione, essa ha una elevata probabilità di scatenare conflitti. In questo caso la prima decisione, che non può avvalersi del feedback, provoca il fatto che i successivi feedback, invece di produrre processi di adattamento, tendono a generare la paralisi.

La crescita, la coesione e l'integrazione

Un sistema di comunicazione quando evolve delimita, differenzia e specializza maggiormente le sue funzioni, realizza il decentramento delle funzioni decisionali, aumenta l'interdipendenza, la coesione e l'integrazione dei componenti che lo formano, incrementa la complessità dei suoi processi di adattamento, oltre a differenziare e strutturare maggiormente sia gli ingressi che le uscite di informazione.

Queste caratteristiche possono essere applicate con successo al gruppo di animazione e misurare, quindi, l'evoluzione del gruppo sulla base di esse. Accanto ad esse occorre però tenere conto di alcuni principi.

1. Un incremento del numero dei membri di un gruppo richiede un aumento molto più grande, al di fuori di qualsiasi proporzione lineare, delle funzioni del gruppo dedicate all'elaborazione delle informazioni. Più un gruppo è grande più energie e risorse deve dedicare ai processi di elaborazione dell'informazione.

2. Se l'entrata di informazione in un gruppo, o anche in una persona, scende al di sotto di un certo limite, quel gruppo, o quella persona, non può evolvere normalmente.

3. Un gruppo che abbia decentrato alcune funzioni e riconosciuto un elevato grado di autonomia ai suoi sottogruppi, deve utilizzare una quantità di informazione per il coordinamento di gran lunga mag-

giore di quella necessaria in un gruppo centralizzato. Accanto a questa diseconomicità, il decentramento può però vantare alcuni vantaggi rispetto all'accentramento per quanto riguarda la funzione decisionale. Infatti il decentramento della funzione decisionale aumenta la precisione e la rapidità delle decisioni che riducono le tensioni locali e migliorano l'adattamento.

4. Se il decentramento aumenta il numero dei sottogruppi si sviluppa la tendenza da parte di questi di prendere le decisioni senza utilizzare l'informazione posseduta altrove dal gruppo stesso.

5. Quanto maggiore è il decentramento in un gruppo, tanto maggiore la probabilità che nei suoi sottogruppi e nei suoi membri si distribuisca informazione discordante.

Patologia

Per completare questa raccolta di principi sintattici utili alla comunicazione che si sviluppa nell'animazione vengono proposti due principi relativi alla patologia della comunicazione.

1. In un gruppo o in una associazione decentrata è meno probabile che il trauma in un punto svolga una funzione patogena per tutto il gruppo o l'associazione.

2. Si possono provocare uscite *nevrotiche* in una persona, o in un gruppo, ricompensando per esempio una entrata di informazione e non ricompensando (o punendo) un'altra entrata di informazione analoga. Con questo metodo Pavlov nevrologizzava i cani, ma molti educatori hanno nevrologizzato molti educandi.

8

*la comunicazione interpersonale:
la semantica*

Nella comunicazione il problema del significato, ovvero dei processi che consentono ai comunicanti l'accordo, e quindi la reciproca comprensione, intorno al senso dei segni e dei simboli che utilizzano, è uno dei più complessi e ricco di mistero o, se qualcuno preferisce, ricco di dimensioni non ancora esplorate in modo adeguato dalla semantica. Nonostante i limiti delle scienze della *semantica*, la dimensione del significato è essenziale all'animazione, in quanto tra i suoi obiettivi vi è sia la costruzione di significati comuni tra i membri del gruppo di animazione, sia l'acquisizione da parte del giovane della capacità di attribuire significato alle esperienze della vita quotidiana e quindi alla comunicazione con se stesso, gli altri e il mondo.

Il tema del significato sarà sviluppato a partire dal concetto linguistico di segno per espandersi, attraverso le relazioni interne ed esterne di questi, al simbolo, all'immagine e alla capacità della lingua di produrre storia e senso esistenziale.

Inizialmente il discorso sarà svolto sul piano rigorosamente linguistico per poi andare verso le sponde delle altre scienze dell'uomo che si occupano dello studio del linguaggio.

Il segno

Una delle definizioni più diffuse di segno indica in esso una entità che *1) può diventare sensibile e 2) per un gruppo determinato di utenti indica una carenza in se stessa.* In altre parole, questo significa che il segno si manifesta sempre attraverso una forma materiale: onda sonora, luce, oggetto, traccia, ecc., e che esso ha il potere di evocare qualcosa che non è materialmente presente nel segno stesso.

La parte di segno che può diventare sensibile e manifestarsi è detta

significante, mentre ciò che il segno evoca è il *significato*. Infatti il significato non è presente nel segno ma nella mente dei comunicanti, e come si è visto nel capitolo sulla comunicazione interpersonale, è in parte soggettivo. Il significante può evocare solo qualcosa che i comunicanti hanno precedentemente associato ad esso.

La relazione che lega tra di loro le due facce del segno è la *significazione*, ed essa è di tipo istituzionale in quanto è sempre stabilita da un gruppo sociale, piccolo o grande non importa. In alcuni casi il significante, oltre a evocare un significato, produce, in chi usa i segni, una immagine mentale. È questo un processo tipico della letteratura e dell'arte in genere attraverso cui vengono create atmosfere, sensazioni, azioni, avvenimenti nella mente del lettore, dell'ascoltatore o dello spettatore. Questa funzione del segno è di solito indicata con la parola *rappresentazione*.

Occorre ribadire però che la doppia presenza del significante e del significato è essenziale per l'esistenza del segno, in quanto un significante senza significato è semplicemente un oggetto, mentre un significato senza significante è l'indicibile.

Il segno oltre che dalla significazione è caratterizzato da due altre relazioni: la *denotazione* e la *simbolizzazione*.

La denotazione è la relazione che esiste tra il segno e un oggetto, fisico o mentale, come ad esempio tra la parola pane e il pane reale.

La simbolizzazione, invece, è la relazione che esiste, in modo sufficientemente stabile, tra due significanti o tra due significati. Il significante *fiamma* può, ad esempio, in alcune circostanze, richiamare quello di *amore*. In questo caso si dice che la parola fiamma simbolizza la parola amore. La simbolizzazione non è quindi una relazione tra un significante e un significato ma la relazione, stabilitasi per un qualche motivo, tra due significanti o tra due significati.

La simbolizzazione è assai diversa dalla significazione. Infatti la relazione tra significante e significato nella significazione è:

- arbitraria, in quanto non esiste alcun motivo per cui a una certa forma sensibile del segno debba corrispondere un dato significato;
- necessaria, in quanto senza di essa non può esistere il segno; mentre la relazione tra due significanti nella simbolizzazione è:
 - motivata in quanto esistono precisi motivi per cui un significante ne richiama un altro;
 - non necessaria, in quanto i due segni messi in relazione dalla simbolizzazione esistono indipendentemente l'uno dall'altro e quindi la loro esistenza non è legata alla loro relazione.

Dalla relazione di simbolizzazione si deduce che il *simbolo* ha una realtà diversa dal segno in quanto è una realtà di secondo livello.

Il simbolo

Il simbolo, secondo questa accezione della simbolizzazione, è un segno che, oltre ad avere un proprio significato manifesto, rinvia attraverso altri significanti a un significato nascosto. Di solito questo significato è di tipo esistenziale e tocca la sfera affettivo-emotiva.

Oltre a questo occorre dire che il simbolo si svela con pienezza solo all'interno di situazioni particolari.

Normalmente le situazioni che consentono al simbolo di essere fonte di un'esperienza forte di relazione con una realtà psichica o spirituale sono quelle del rito, della meditazione, della contemplazione e della narrazione autentica.

Occorre sottolineare che in queste situazioni la persona vive l'esperienza del simbolo non a livello di intenzionalità razionale e cosciente ma a livello spontaneo e inconscio. Infatti il simbolo in molte situazioni parla direttamente alla regione più profonda della personalità dell'individuo saltando la mediazione della coscienza razionale e quindi le stesse relazioni previste dalle teorie del linguaggio.

L'esperienza del simbolo, a meno che si rifletta su di esso, non è mai una esperienza razionale e cosciente. Questo porta necessariamente il discorso sul simbolo al di là di quello specificatamente linguistico verso le regioni esplorate dalla psicologia del profondo, dalla storia delle religioni e dall'antropologia.

Parlare del simbolo in termini razionali, e quindi trattare il suo significato come quello di un segno, come si è fatto prima, è di fatto, anche se necessario, una sorta di riduzionismo.

Il simbolo: ricordo di un passato arcaico o sogno di un futuro salvato?

La capacità del simbolo di indicare la direzione che conduce a una esperienza esistenziale profonda gli deriva dal suo essere il ponte che collega la storia dell'uomo con il mondo del prima e del dopo la storia.

La tesi che il simbolo evochi significati legati alla storia arcaica dell'uomo nel mondo ha il suo interprete più noto e profondo in Jung, il quale affermava: «Come il corpo umano costituisce un complesso museo di organi, ciascuno dei quali possiede una lunga storia evolutiva dietro di sé, così dobbiamo prevedere che la mente sia organiz-

zata in modo simile. Essa deve essere un prodotto storico alla stessa stregua del corpo in cui si trova ad esistere. Per "storia" non intendo il fatto che la mente si venga sviluppando da sola attraverso riferimenti coscienti al passato tramite il linguaggio e altre tradizioni culturali. Io mi riferisco bensì allo sviluppo, preistorico ed inconscio della mente dell'uomo arcaico, la cui psiche era altrettanto chiusa di quella animale. Questa psiche straordinariamente antica costituisce la base della nostra mente, così come la struttura del nostro corpo è fondata sul modello anatomico del mammifero».2

È necessario sottolineare che Jung non identifica la mente con il cervello, così come del resto farà più tardi lo scienziato del cervello, premio Nobel, John Eccles. La mente viene perciò riconosciuta come una parte immateriale e misteriosa dell'essere umano la cui presenza è leggibile nella vita umana.

Tuttavia la tesi che il simbolo sia semplicemente il risultato della storia arcaica dell'uomo non è accettata, ad esempio, da uno studioso di storia delle religioni come Mircea Eliade il quale, a questo proposito, sostiene: «Oggi si comincia a vedere che la parte storica di ogni essere umano non affonda, contrariamente a quanto si pensava nel XIX secolo, nel regno animale e, in fin dei conti, nella "vita", anzi al contrario, devia e si innalza ben al di sopra di essa: questa parte storica dell'uomo porta, come una medaglia, l'impronta del ricordo di una esistenza più ricca, più completa e più beatifica».

In altre parole, secondo Eliade il simbolo non condurrebbe l'uomo a «ridiscendere alle fonti più profonde della vita organica» ma a ritrovare le tracce della felice condizione umana nel paradiso perduto.

Il mito del paradiso perduto appartiene, infatti, in forme diverse a tutte le culture umane ed è la base di quella nostalgia che fonda la speranza che la vita dell'uomo potrà essere più felice e beatifica proprio perché è già stata così.

Non ha alcuna importanza che il paradiso perduto sia esistito realmente prima della storia o, più semplicemente, sia il sogno della felicità umana al termine della storia. Quello che conta è che esso introduce nella vita umana la nostalgia per una condizione che, anche se non è alla portata nell'oggi, è comunque nell'orizzonte delle possibilità dell'esistenza umana riconciliata con la volontà del Dio creatore.

C.G. Juhro, *L'uomo e i suoi simboli*, Bompiani, Milano 1967, p. 51.

M. ELIADE, *Immagini e simboli*, Jaka Book, Milano 1981, p. 16.

Il Simbolo che salva: Gesù

Il simbolo è ciò che lancia l'uomo oltre i limiti e le angustie del presente e che lo apre sulla possibilità di una vita emancipata dalla finitudine del peccato e di nuovo in unione con la potenza salvifica divina.

Gesù è da questo punto di vista il Simbolo che si fa storia sia perché rende già presente nella storia umana quella salvezza che i sogni degli uomini collocavano oltre la storia, sia perché appartiene nello stesso istante alla condizione umana nella storia e alla condizione divina oltre la storia.

Il simbolo, invece, quale realtà linguistica umana, è stato da Gesù salvato al pari delle altre realtà umane e reso disponibile a far scoprire all'uomo la ricchezza dei segni che già accompagnano il suo presente e che possono indirizzarlo sulla via della salvezza.

Dopo la venuta del Cristo, il simbolo non abita più al di là dei confini della storia ma indica la via del suo compimento.

Questa precisazione è importante perché per molti uomini il simbolo ha assunto il volto dell'idolo. Molti uomini infatti, invece di considerarlo come indicatore di un cammino verso una realtà trascendente, lo hanno trasformato nella stessa realtà indicata.

Per comprendere come mai si sia realizzato un travisamento tanto grave, bisogna ricordare che il simbolo non indica solo all'uomo la via del cielo ma anche quella delle regioni della distruttività in cui alberga il delirio di potenza umana che è alla base del peccato originale (gli «inferi»). Il simbolo possiede anche questa funzione perversa perché ha in sé depositata la memoria del tentativo dell'uomo di farsi come Dio. Infatti l'esperienza beatifica del paradiso terrestre ha termine per l'uomo quando ha ceduto alla tentazione di divenire come Dio. Molti idoli nascono da questa tentazione: dalla volontà di ritrovare nel regno della morte quella potenza che non appartiene all'uomo. Il simbolo contiene anche i germi di questa suprema tentazione.

L'immagine: la memoria che si fa presente

Parlando del segno, si è accennato alla funzione della rappresentazione. In questa funzione gioca un ruolo particolare l'immagine che da molti è considerata una compagna di strada del simbolo.

L'immagine è una rappresentazione, una imitazione di un modello

esemplare che viene continuamente riattualizzata attraverso l'immaginazione, e cioè attraverso la facoltà di rappresentare cose non date attualmente alla sensazione.

Il potere dell'immagine è quello di mostrare tutto ciò che rimane refrattario al concetto. Di solito l'immagine non è portatrice di un solo significato ma di un fascio di significati interdipendenti anche se appartenenti a piani diversi.

L'immagine condensa in una percezione istantanea un insieme di significati esistenziali complessi. L'immagine della madre, ad esempio, condensa e fa vivere a chi la elabora o la percepisce una esperienza esistenziale legata, da un lato, al vissuto concreto della figura materna e, dall'altro, a quella che è depositata nella tradizione e nella memoria della cultura che abita.

Avere immaginazione non è, quindi, fantasticare ma cogliere l'esperienza di significato che le immagini veicolano nella vita di ognuno.

Avere immaginazione è vivere un presente nutrito sia dei significati sedimentati nella memoria delle esperienze esistenziali personali e della civiltà in cui si abita, sia dei significati prodotti dalla creazione dei mondi possibili che la propria cultura e il proprio linguaggio rendono pensabili.

Quante volte il mondo immaginario costruito da un romanzo ha arricchito il senso dell'agire esistenziale di una persona. La rappresentazione che crea immagini dà vita con la significazione, la denotazione e la simbolizzazione al processo attraverso cui l'uomo tesse di senso la sua presenza nel mondo.

Simboli, immagini e senso del quotidiano

Come è noto, nella nostra cultura è presente una profonda crisi del linguaggio sia per quanto riguarda la capacità di utilizzare i simboli e le immagini più antiche, sia per quanto riguarda la denotazione.

Questa crisi richiede all'animazione un compito affatto particolare. Ed è questo il motivo per cui il metodo dell'animazione incorpora a pieno titolo al suo interno il lavoro sul linguaggio. Il primo obiettivo del metodo dell'animazione, in questa ottica, è quello della restituzione della potenza simbolica al linguaggio quotidiano, mentre il secondo è quello di arricchire il rapporto del linguaggio con il mondo della realtà storica umana.

Come indica chiaramente la teoria dell'animazione culturale, re-

stituire al linguaggio umano la sua potenza simbolica e immaginifica significa, di fatto, far risuonare nella vita quotidiana di chi lo utilizza memorie, sensazioni, suggestioni, aperture ed esperienze che lo inviano al di là del suo presente e lo aiutano a collegare la sua vita all'universo di senso nella quale essa si dice.

L'ambiguità del linguaggio che i simboli e le immagini esprimono non è, in questa prospettiva, un limite ma la ricchezza che consente al giovane di sentirsi parte di una storia, che pur essendo più grande della sua personale non può dirsi senza questa.

In sintesi, questo significa che i simboli e le immagini rilanciano il giovane verso una sorta di solidarietà cosmica senza negare la sua soggettività e la sua individualità. Solidarietà cosmica che ha la sua origine nell'unico evento della creazione e nell'unico cammino che può salvare la vita dell'uomo dall'abisso della distruttività della morte.

Tutto questo alla condizione, però, che tutti i simboli e le immagini siano rispecchiati nel Simbolo, ovvero nella persona di Cristo che, in quanto compiutamente uomo e compiutamente Dio, vive contemporaneamente sia la vita nella storia che quella Assoluta oltre la storia.

Il linguaggio simbolico è quindi necessario a ogni comunicazione che voglia collocare il senso del contingente nel senso universale e quindi divenire sapienziale.

Restituire «storia» alle parole umane

Dopo avere analizzato il percorso che occorre seguire per consentire ai giovani la rigenerazione del proprio linguaggio e la sua apertura alla sapienza del «simbolo», si può affrontare il secondo, ovvero la restituzione alle parole e ai segni linguistici la memoria collettiva che ha intessuto la loro storia, prima di venire in possesso degli odierni utenti del linguaggio. Tra parentesi, questo percorso di restituzione di memoria alle parole è la via metodologica obbligata per arricchire tanto la significazione quanto la denotazione, molto spesso entrambi deboli tra le giovani generazioni.

Il rapporto tra lingua e storia

La lingua e gli altri linguaggi umani hanno attraversato il tempo: nati da altre lingue e linguaggi, sono evoluti e regrediti all'interno

di una storia individuale e sociale. Le parole che oggi noi utilizziamo hanno attraversato il tempo e hanno contribuito a fare la storia vissuta dalle generazioni che le hanno utilizzate, proprio mentre, da questa stessa storia, venivano modificate nei significati di cui sono portatrici.

La lingua, in primo luogo, e gli altri linguaggi sono lo strumento principale attraverso cui le persone e i gruppi sociali danno forma alla realtà, la organizzano e la interpretano attraverso la loro particolare cultura. Tutte le visioni del mondo sono fondate sull'utilizzo di una particolare lingua e di specifici linguaggi e traggono dalle caratteristiche di questi il loro fondamento costitutivo. Si può dire che le persone nelle varie epoche storiche hanno vissuto la realtà che la loro lingua e i loro linguaggi hanno reso loro disponibile attraverso le particolari culture del tempo e del luogo che hanno abitato.

Questa concezione del ruolo del linguaggio e della cultura sociale in cui si esprime nella vita umana, è oggi ampiamente provata.

È importante non dimenticare che il linguaggio, mentre aiuta la persona a interpretare la realtà e ad agire in essa, viene modificato dalla stessa realtà, dall'impatto che la comunicazione esercita nei rapporti delle persone con se stessi, con gli altri e con la natura.

La modifica riguarda sia la struttura grammaticale del linguaggio che il significato di cui sono portatori i suoi segni.

Di questa solidarietà tra linguaggio e storia, tra vita delle persone e parole, rimane traccia nelle trasformazioni della struttura dei vari linguaggi e nel significato di cui sono portatori i loro segni. Questo è evidente in modo particolare nel principale linguaggio umano: la lingua.

Le trasformazioni della lingua sono la testimonianza della sua avventura della storia.

Ogni parola ha in ogni momento della sua vita un significato che è in parte nuovo e in parte antico. Quest'ultimo non è andato perduto, anche se dimenticato, in quanto è alla base del processo che ha portato al significato odierno.

Il significato attuale di una parola non è comprensibile se non è riferito alle trasformazioni del significato antico della stessa parola.

Un esempio può chiarire meglio quello che stiamo dicendo. Il significato di una parola è come la superficie terrestre. Essa è formata da molti strati, che sono il risultato delle trasformazioni di una certa epoca storica. Lo strato più recente è quello dove vivono nel presente

le persone. Esso non sarebbe come è, se non ci fossero, al di sotto, gli strati più antichi. Non per nulla il paesaggio, la flora e la fauna di un terreno morenico sono diversi da quelli di un terreno in cui anticamente vi era il mare.

Questa è una considerazione talmente ovvia da apparire banale, eppure la maggioranza delle persone oggi, tra cui in particolare i giovani, tende a usare il linguaggio come se i suoi significati fossero generati solo dal presente, come se non avessero storia e, spesso addirittura, come se fossero quasi esclusivamente legati all'esperienza soggettiva.

La riscoperta dei significati radicati nel passato

La comunicazione interpersonale per svolgersi nella sua pienezza ha bisogno di un linguaggio ben radicato — nella fonte dei suoi significati — nella storia sociale e nelle storie individuali che lo hanno prodotto.

Solo se il significato delle parole, delle frasi e dei testi può giocare su questa stratificazione profonda di significati una comunicazione può evocare i significati relativi all'essere e al senso della vita.

Solo chi ha appreso lo spessore storico dei segni utilizzati nella comunicazione, è in grado di trasformare anche la soggettività da limite in ricchezza.

Occorre poi riscoprire la nostalgia per quel tempo in cui il figlio di Dio fatto uomo onorò la parola del senso totale della vita.

Nostalgia che spinge l'uomo contemporaneo a percorrere i sentieri del suono alla ricerca di quella verità che le immagini non possono rivelare e che solo la Parola può donare.

Oggi questa nostalgia spinge, magari inconsapevolmente, la persona a cercare quella comunicazione ravvicinata e personale, che è tipica delle esperienze dei piccoli gruppi umani, anche se molti di essi non conoscono o non sanno quel che Gesù stesso ha affermato: «Perché se due o tre persone si riuniscono per invocare il mio nome, io sono in mezzo a loro» (*Mt* 18,20). C'è anche un detto di Gesù simile a questo, riportato in un manoscritto emerso alla fine del secolo scorso dalle sabbie dell'Egitto, che amplia ulteriormente questa affermazione: «Là dove due sono riuniti non manca Dio».

Questi detti di Gesù sono inequivocabili affermazioni circa il fatto che dove almeno due persone sono in comunicazione diretta, per-

sonale e autentica, Egli è in mezzo a loro solo che lo vogliono riconoscere.

E, forse, il significato della comunicazione autentica è tutto qui.

Conclusione

Questa sommaria esplorazione della semantica, forse un po' arbitraria rispetto ai canoni rigorosi della scienza linguistica, ha voluto fornire alcune indicazioni di lavoro, non ancora operative perché si limitano a descrivere dei percorsi, che debbono essere accettate, per la loro importanza, come parti centrali di qualsiasi metodo di animazione culturale.

Infatti il lavoro sul significato è quello che opera nel cuore stesso dell'obiettivo generale dell'animazione culturale, cioè: *abilitare il giovane a costruire se stesso all'interno dell'avventura di senso che dall'origine dell'uomo percorre senza posa il mondo.*

9

la comunicazione interpersonale: la pragmatica

Dopo aver esplorato, seppur in modo sommario, le dimensioni sintattiche e semantiche della comunicazione, non rimane da esplorare che la dimensione pragmatica. Questa dimensione, oltre ad essere quella relativamente più nuova nello studio della comunicazione umana, è anche quella che solitamente appare più immediatamente utilizzabile nel lavoro sociale. Pur non essendo questo del tutto vero, resta comunque il fatto che la pragmatica manifesta una notevole utilità per chi deve lavorare con e sulle relazioni umane.

Anche se a rigore la pragmatica è una dimensione della comunicazione molto complessa e ampia, in questi ultimi anni, dopo il successo della scuola sistemica o relazionale di Palo Alto, gli orientamenti di questa scuola hanno finito per essere identificati con il modello teorico della pragmatica della comunicazione.

I cardini del modello teorico della scuola di Palo Alto sono costituiti dall'assunzione di alcuni concetti della teoria dei sistemi, delle scienze della comunicazione e del linguaggio, e di un insieme particolare di assiomi, dai quali viene dedotta l'intera costruzione concettuale della pragmatica.

La teoria dei sistemi

Per molto tempo le scienze hanno considerato i loro oggetti di studio attraverso il filtro di una concezione meccanicistica e deterministica. Al livello dello studio dell'uomo questo tipo di approccio ha comportato la scomposizione della persona in tante parti — i pezzi della macchina — e l'analisi di queste parti in modo autonomo l'una dall'altra, senza cioè preoccuparsi della relazione di ognuna di esse con le altre e con il tutto costituito dalla persona nella sua globalità.

Chi si è occupato dello studio, ad esempio dei processi intellettivi, non si è occupato quasi mai di studiarne la relazione con l'affettività o la corporeità. Oppure, chi si è occupato dell'individuo solitamente lo ha isolato dal contesto sociale e culturale in cui viveva.

L'ipotesi soggiacente a questa impostazione, che ha favorito tra l'altro la nascita di una infinità di specializzazioni, era che la somma delle conoscenze delle singole parti garantisse la comprensione della persona nella sua interezza. Il termine meccanicismo si riferisce proprio a questa *meccanica* somma di parti attraverso cui si sarebbe dovuto comprendere il funzionamento del tutto, ovvero della persona.

Accanto al meccanicismo era operante nella scienza, anche in anni recenti, il determinismo, ovvero la convinzione che date certe cause, o condizioni, una persona, o un qualsiasi oggetto, si comporterà secondo i criteri di una data legge, ovvero, in parole più semplici, che data una certa causa si avrà necessariamente un certo effetto.

È interessante citare a questo proposito il fondatore della *Teoria Generale dei Sistemi*, Von Bertalanffy, che osserva:

«Nell'ambito di quella concezione del mondo che viene normalmente definita come meccanicistica, e che ebbe origine dalla fisica classica del XIX secolo, il gioco senza fine degli atomi, retto dalle inesorabili leggi della causalità, produceva tutti i fenomeni del mondo inanimato, vivente e mentale. L'unico scopo della scienza risultava essere di tipo analitico, e cioè tale da consistere nella suddivisione della realtà in unità sempre più piccole e nell'isolamento di singoli temi casuali. In tal modo la realtà fisica veniva frantumata in masse puntiformi ed in atomi, l'organismo vivente in cellule, il comportamento in riflessi, la percezione in sensazioni puntuali, ecc. Corrispondentemente la causalità era a senso unico: un certo sole attrae un certo pianeta nell'ambito della meccanica newtoniana, un certo gene fertilizzato produce questa o quella malattia, gli elementi mentali sono allineati come i grani di una collana di perle mediante la legge dell'associazione [...]. Possiamo affermare, come caratteristico della scienza moderna, che questo schema in termini di unità isolabili si è rivelato insufficiente. Di qui il comparire in tutti i settori della scienza di nozioni quali quelle di totalità, di olistico, di organismo, di gestalt, le quali, complessivamente, non significano altro se non che dobbiamo in ultima analisi pensare in termini di sistemi, di elementi ed interazioni.»

VON BERTALANFFY L., *La Teoria Generale dei Sistemi*, ILI, Milano 1971.

La teoria dei sistemi ha quindi costituito, insieme ad altri modelli teorici, una rottura rispetto a questi principi tipici della scienza del passato. Essa, infatti, ha sostituito il determinismo causalista con l'equifinalismo e il probabilismo, e il meccanicismo con il concetto stesso di sistema.

Il concetto di sistema ha, infatti, preso il posto di concetti come, ad esempio, macchina e organismo. Un sistema è definito come un insieme di unità interagenti, in relazione tra di loro.

Questa definizione, apparentemente semplice, implica una serie di conseguenze notevoli.

La prima è quella per cui ciò che accade in una parte del sistema ha effetti sia sulle singole altre parti che sull'intero sistema. Ad esempio, un evento nella sfera emotiva di un individuo, oltre che sulla totalità della sua persona, si riflette nella sfera cognitiva, in quella corporea, in quella relazionale e così via.

La seconda conseguenza è quella che consente di considerare il sistema nella sua totalità come un qualcosa di diverso e superiore alla semplice somma delle parti che lo formano.

Questo significa che un sistema nella sua totalità non può essere dedotto dalla somma delle parti che lo formano, ma che deve essere osservato e studiato in quanto tutto.

L'equifinalismo, o principio di equifinalità, che ha preso il posto del determinismo, afferma invece che due sistemi che sono in un identico stato iniziale, date determinate condizioni simili, possono raggiungere un diverso stato finale, oppure che due sistemi che sono in uno stato iniziale differente, date determinate condizioni simili, possono raggiungere un identico stato finale.

Il probabilismo o principio di probabilità, a differenza del causalismo rigido, afferma che determinate cause hanno solo la probabilità, più o meno elevata, di produrre determinati effetti e non la certezza, in quanto il principio di causalità è applicabile solo ai sistemi chiusi che, come è noto, sono quelli che non scambiano materia-energia e informazione con l'ambiente esterno.

Questi nuovi principi, introdotti dalla teoria dei sistemi e validi per tutte le scienze, hanno una particolare importanza per le scienze dell'uomo in quanto si adattano meglio dei precedenti agli effetti prodotti nel comportamento umano dalla libertà e dalla imprevedibilità.

Nell'animazione poi questi principi sono della massima importanza perché da un lato costringono l'animatore a verificare sempre

se gli effetti prodotti dalla sua azione sono quelli previsti e quindi a non abbandonarsi alla certezza prodotta dalla sperimentata efficacia passata dei suoi metodi e delle sue tecniche di lavoro, ovvero al determinismo, e dall'altro lato lo obbligano a considerare ogni caso educativo come un *unicum*, che seguirà un proprio percorso formativo non necessariamente uguale o simile a quello di altri. Ma non solo. Il principio di equifinalità darà anche all'animatore la concreta speranza della educabilità di ogni situazione umana in quanto, pur partendo da condizioni iniziali svantaggiate, ogni persona può raggiungere uno stato finale evoluto e pieno.

Gli assiomi

Gli assiomi che vengono presentati qui di seguito sono tratti dal testo più noto prodotto dai rappresentanti della scuola di Palo Alto, ovvero dalla *Pragmatica della Comunicazione Umana*.

È impossibile non comunicare

Questo primo assioma indica che quando due o più persone sono in relazione tra di loro, attraverso uno o più organi sensoriali, è per loro impossibile non comunicare reciprocamente. Infatti se uno di essi non risponde ai messaggi, la sua mancata risposta non può essere definita come una non comunicazione, ma solo come la comunicazione del suo rifiuto di comunicare. Questo perché la comunicazione interpersonale è un comportamento e, come è noto, non esistono non comportamenti.

Dato che tutte le persone, magari inconsciamente, conoscono questo assioma, esso è all'origine di comportamenti comunicativi particolari tutte le volte che le stesse persone, pur sapendo di non poter non comunicare, desiderano tuttavia non comunicare. Il semplice rifiuto della comunicazione in molte situazioni non è praticabile, sia perché in alcune situazioni della vita sociale il rifiuto della comunicazione è oggetto di stigmatizzazione e può comportare conseguenze negative per chi lo esprime, sia perché in alcune situazioni di vita il rifiuto della comunicazione avvia un processo di comunicazione nei riguardi di chi lo manifesta, cosa questa che è proprio ciò che il rifiuto voleva evitare. In questi casi le persone che desiderano non comu-

WATZLAWICK P. - HELMICK BEAVLN J. - JACKSON D.P., *Pragmatica della Comunicazione Umana*, Astrolabio, Roma 1971.

nicare danno vita a strategie complesse che tendono a metterle al riparo o dallo stigma sociale o dall'inesco del processo di comunicazione.

Una di queste strategie è il cosiddetto *rifugio nel sintomo*. In questo caso la persona che non vuole comunicare attraverso il messaggio non verbale del sintomo dice all'interlocutore o agli interlocutori che egli vorrebbe sì comunicare con loro ma che qualcosa più forte della sua volontà glielo impedisce. Questo qualcosa può essere un malessere, un tabù, una ideologia, un pregiudizio o la buona educazione. Si tratta di una vera e propria proiezione della responsabilità della non comunicazione dalla persona a qualche fatto esterno alla propria volontà e coercitivo. Normalmente il caso più diffuso di rifugio nel sintomo è questo: chi non vuole comunicare accusa un malessere: «Vorrei tanto parlare con te di questo problema, ma ho un tale mal di testa che proprio non ce la faccio...». Il dato interessante è che in molte situazioni di comunicazione interpersonale disturbata il malessere non è solo immaginario, una scusa bella e buona, ma chi vuole sottrarsi alla comunicazione lo prova realmente.

Un'altra strategia, più sofisticata, è costituita dal tentativo di *squalificare la comunicazione* introducendo in essa elementi di contraddittorietà, di incoerenza, di ambiguità, di confusione, di incompletezza, oppure ricorrendo a uno stile oscuro e manierato o, ancora, al gioco dei fraintendimenti ovvero del più classico «prendere fiaschi per fiaschi». La squalificazione della comunicazione dovrebbe consentire a chi la promuove di evitare nella sostanza di comunicare, senza però andare incontro a nessuna sanzione sociale. Questo vuol dire che in certe situazioni i discorsi un po' folli e strampalati di qualche persona non sono il frutto di uno stato di follia o di creazione poetica, ma solo del fatto che in quel caso la squalificazione della comunicazione viene ritenuta l'unico comportamento possibile.

Questo assioma indica all'animatore che il silenzio, in quanto *comportamento*, deriva il suo significato dal contesto relazionale in cui si esprime e quindi che esso deve essere sempre interpretato, essendo rilevante il suo significato per decifrare le relazioni tra le persone all'interno del gruppo di animazione e tra questi e l'animatore stesso.

Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione. La relazione classifica il contenuto ed è quindi metacomunicazione

Questo assioma chiarisce come ogni comunicazione umana abbia sempre sia un aspetto di *notizia* o *contenuto*, sia uno di *comando*

o *relazione*: il primo trasmette i dati della comunicazione, mentre il secondo indica il modo in cui tale comunicazione deve essere assunta da chi la riceve. C'è da notare che il contesto in cui si svolge la comunicazione serve a precisare ulteriormente la relazione, dando un senso più definito al comando.

Questo assioma permette di sottolineare ancora quanto già detto intorno alla relazione, ovvero come nelle interazioni di gruppo e interpersonali in genere la dimensione relazionale sia molto importante, in quanto essa indica, oltre all'atteggiamento reciproco tra le persone, anche il modo in cui deve essere decodificato lo stesso contenuto. Ad esempio, se una persona dice a un'altra: «*Che simpatica sei!*», questo messaggio può essere decodificato sia in modo letterale, ossia che la persona esprime il proprio apprezzamento per la simpatia dell'altra, sia in modo metaforico, ossia che la persona esprime la propria disapprovazione per l'antipatia dell'altra. La decodificazione in un senso o nell'altro dipende dal tipo di relazione che è in atto tra le due persone nel momento in cui il messaggio viene trasmesso. Se stanno litigando o semplicemente punzecchiandosi la decodificazione sarà metaforica, mentre se stanno tubando essa sarà letterale.

Occorre poi sottolineare che la dimensione relazionale, oltre che per la decodificazione del contenuto, è importante perché molti problemi della vita di gruppo e dei rapporti interpersonali hanno origine a livello di relazione. Di solito questi problemi si aggravano perché le persone non sono in grado di affrontare tra di loro una comunicazione sulla relazione. Per capire e risolvere i problemi di tensione, di conflitto, di disgregazione che si manifestano nelle comunicazioni interpersonali di gruppo è necessario che l'animatore metta il gruppo in condizione di analizzarle dal punto di vista della relazione, ovvero della metacomunicazione.

Molti studi condotti sia su nuclei familiari che su gruppi, hanno infatti da tempo dimostrato che i conflitti (disaccordi, litigi, ecc.) di cui sono afflitti, di solito hanno origine non a livello di contenuto ma di relazione. Normalmente le persone coinvolte in questi conflitti non hanno consapevolezza di questo e pensano che all'origine dei loro conflitti vi siano problemi di contenuto. Invece il disaccordo sul contenuto sovente non è che pretesto per manifestare il disaccordo a livello di relazione; infatti, anche quando si risolve il conflitto a livello di contenuto, il disaccordo resta, magari a livello latente, in attesa di manifestarsi in un nuovo contrasto di contenuto.

Alcuni studiosi contemporanei sostengono che la comunicazione interpersonale ha come motivazione al suo svolgersi il fatto che essa serve agli individui a confermare il proprio Sé, per ciò che è e può divenire.

Nella comunicazione con un altro, infatti, un individuo ricerca la conferma del proprio modo d'essere, della propria storia passata e del proprio progetto per l'avvenire, e mentre cerca nell'altro questa conferma ha la capacità a sua volta di darla all'altro. Sarebbe questo il motivo che spingerebbe l'uomo a sviluppare la comunicazione ben oltre i limiti della pura necessità biologica di sopravvivenza e di evoluzione. È senz'altro un'ipotesi interessante, che può offrire la spiegazione della potenza della relazione o metacomunicazione. Occorre ricordare che il bisogno di conferma del sé è un bisogno la cui soddisfazione è indispensabile per la stabilità psichica dell'individuo.

La comunicazione di una persona nei confronti di una o più persone implica infatti, oltre il contenuto, la domanda: «Io esisto? E se esisto tu mi accetti e mi riconosci per come io sono?». La risposta che l'altro o gli altri danno può essere:

- a) pienamente affermativa, che riconosce sia l'esistenza che l'identità dell'altro. È questo il caso della risposta puntuale, serena e cordiale;
- b) parzialmente affermativa, che riconosce l'esistenza dell'altro ma ne rifiuta l'identità. In questo caso vi è una risposta sì puntuale ma ostile o conflittuale;
- c) una assenza di risposta, che nega sia l'esistenza che l'identità dell'altro.

Il primo caso è talmente evidente e normale che è inutile soffermarsi su di esso. La risposta ostile, per quanto dolorosa possa essere per chi la riceve, è comunque un riconoscimento che il comunicante esiste e che egli è in qualche modo accettato. Il problema in questo caso è costituito solo dalla divergenza tra l'immagine di sé che la persona si è costruita e quella che di lei hanno gli altri.

Da notare che questo conflitto può svolgere, in alcuni casi, una funzione di maturazione e di evoluzione dell'individuo.

La disconferma invece è una risposta che afferma, di fronte alla domanda di riconoscimento del Sé del comunicante, semplicemente: «Tu non esisti». È la situazione diabolica in cui una persona di fronte a tutto ciò che fa non ha alcuna retroazione efficace e adeguata. È come se vivesse prigioniera in un mondo di nebbia, come se fosse

invisibile agli altri e quindi anche a se stessa. La schizofrenia pare abbia radici e cause nella disconferma.

Un modo di realizzazione pratica della disconferma è quello, ad esempio, di premiare o punire sempre il comportamento di un individuo al di là degli effetti reali che esso produce, senza considerare mai se esso è adeguato o inadeguato, utile o dannoso, buono o cattivo, ecc. Si potrebbe dire che l'eccesso di amore, per cui tutto ciò che la persona amata fa, va sempre per definizione premiato, nella realtà è una negazione di esistenza di questa stessa persona.

La disconferma produce, tra le altre possibili conseguenze, l'impenetrabilità, che è mancanza di consapevolezza del punto di vista dell'altro nei rapporti interpersonali. L'impenetrabilità è cioè una sorta di cecità a tutti gli aspetti della metacomunicazione, è una chiusura quasi assoluta dal punto di vista dell'altro. Essa è responsabile delle false armonie, degli pseudo contrasti sui contenuti, dei conflitti espliciti che emergono nello svolgersi della relazione di comunicazione. Ora l'animatore deve far acquisire al gruppo la coscienza che affinché tra le persone possa svolgersi una interazione efficace e non disturbata, ognuna di esse deve accorgersi del punto di vista dell'altra, non solo sui contenuti ma specialmente sulla relazione.

Una breve nota ancora su questo aspetto. Il permissivismo inteso come non premio e non punizione delle azioni di un educando è fonte di impenetrabilità nel rapporto educatore-educando e di patologia nella dimensione del Sé di quest'ultimo. In ogni caso questo tipo di relazione fa male anche all'educatore.

Anche l'atteggiamento austero dell'educatore che punisce solo e non premia mai è fonte di un eguale pericolo di impenetrabilità, in quanto rende allo stesso modo, anche se di segno contrario, monotonamente uguali le risposte alla comunicazione dell'educando.

La natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti

La comunicazione umana, così come la vita, si svolge in un continuum che per poter essere letto, compreso e dotato di significato ha bisogno, attraverso il linguaggio, di essere organizzato in unità, in segmenti, e trasformato in una sequenza di eventi discreti, di unità linguistiche. Questo vale in particolar modo per i linguaggi simbolici a struttura logico-formale. Il modo di segmentare, ovvero di pun-

teggiare, una qualsiasi sequenza di eventi o una sequenza di simboli, determina in gran parte il significato degli stessi eventi e simboli.

Uno stesso continuo di eventi o di simboli cambia significato a seconda del modo in cui è segmentato attraverso la punteggiatura.

Individui diversi, che vivono la stessa sequenza di eventi, danno a volte interpretazioni e significati diversi perché li punteggiano in modo diverso. Le cause di una diversa punteggiatura tra individui diversi può essere ricercata nel fatto che possiedono una diversa informazione, una diversa visione del mondo, un diverso modo di selezionare le informazioni (10.000 al secondo) che li aggreghino in continuazione. Ogni individuo ha quindi un proprio sistema simbolico. Quale che sia comunque l'origine della diversità della punteggiatura, di solito ogni individuo, a causa del fatto che è diffusa e radicata la convinzione che esista soltanto una realtà, è convinto che la visione che ha del mondo corrisponda al mondo oggettivo e non sia invece il modo con cui la sua cultura e il suo linguaggio organizzano il mondo. L'individuo tende cioè a confondere il proprio modo di punteggiare gli eventi con quello assoluto, normativo. Di conseguenza di fronte alle diversità di punteggiatura, in molti casi, ognuno è convinto che la propria sia quella giusta e non capisce perché l'altro neghi, a suo avviso, l'evidenza.

Tutto ciò è fonte di disturbi di comunicazione per quanto riguarda gli aspetti di relazione. Poiché molti pensano ancora che negli eventi della vita e della comunicazione vi siano cause ed effetti che si svolgono secondo una sequenza lineare, la diversità della punteggiatura può provocare il fatto che ognuno di fronte ai disturbi di relazione attribuisca la responsabilità all'altro, dicendo che la comunicazione dell'altro è causa della sua reazione. Entrambi poi in perfetta buona fede sono convinti di ciò che affermano.

È tipico il caso della coppia in cui la moglie afferma che tutte le volte che il marito diventa aggressivo e violento lei si chiude a riccio rifiutando la comunicazione, mentre il marito dice che tutte le volte che la moglie si chiude a riccio e rifiuta la comunicazione lui diventa aggressivo e violento. Come si vede, entrambi riconoscono gli stessi fatti, solo che ognuno di essi pone il proprio comportamento come effetto di quello dell'altro. Questo avviene perché ognuno punteggia la relazione in modo diverso, ovvero ognuno mette l'inizio e la fine della relazione in un momento diverso della stessa.

Questa diversità di collocazione dell'inizio e della fine è possibile

perché la relazione di comunicazione è di tipo retroattivo, circolare, e in un cerchio non c'è inizio e non c'è fine se non in modo arbitrario. Ognuno dei due comunicanti attribuisce invece, arbitrariamente, un proprio inizio al cerchio e questo provoca la variazione di causa-effetto, che nella interazione sociale concreta non esiste.

Il problema della diversa punteggiatura può essere superato solo se si riesce a metacomunicare su di essa, avendo preso coscienza della sua natura soggettiva e arbitraria. Solo se si riesce a capire perché l'altro punteggia in un modo diverso dal proprio gli eventi, si può superare il disturbo di comunicazione.

È questo un modo per ribadire come la pragmatica sia fondamentalmente metacomunicazione. L'animatore deve operare affinché si acquisti consapevolezza dell'assioma e si impari a metacomunicare sulla realtà che esso esprime.

Gli esseri umani comunicano utilizzando tanto il modulo numerico che quello analogico. Il linguaggio numerico ha una sintassi logica assai complessa e di estrema efficacia, però manca di una semantica adeguata nel settore della relazione, mentre il linguaggio analogico ha la semantica ma non ha alcuna sintassi adeguata per definire in un modo che non sia ambiguo la natura delle relazioni

L'uomo sembra essere il solo sistema a livello degli organismi viventi che nella comunicazione utilizza tanto il modulo analogico quanto quello numerico, e questo fatto appare, almeno agli studiosi della pragmatica della comunicazione umana, di estrema importanza. Il modulo numerico è quello che utilizza simboli che hanno una relazione arbitraria e astratta con gli oggetti fisici e concettuali, e che vengono organizzati nel linguaggio secondo una determinata sintassi logica. In altre parole, la lingua, l'aritmetica, la musica, ecc., sono esempi di linguaggi simbolici. L'uso di questi linguaggi per comunicare è ciò che si intende con l'espressione comunicazione a modulo numerico.

Nella comunicazione a modulo analogico si hanno invece due tipi di relazione tra segno e oggetto. L'una è sempre di tipo simbolico, non verbale, in cui si stabilisce una similitudine fisiognomica tra segno e cosa rappresentata. Un esempio è dato dal disegno di un oggetto. L'altra invece non è di natura simbolica, in quanto è biologi-

camente obbligata e determinata, il segno è stabilito per via filogenetica e fa parte della sfera istintuale, arcaica dell'organismo. Segni di questo genere sono per esempio il riso, il pianto, il gesto attraverso cui un animale offre la propria parte più debole e vulnerabile all'avversario... Watzlawick e colleghi hanno confuso questi due tipi di comunicazione analogica e hanno ristretto la comunicazione simbolica a quella numerica. Quella gestuale, l'arte del mimo lo testimonia, è anch'essa una comunicazione simbolica.

Nell'analisi dell'interazione umana è rilevante la comprensione e la descrizione di come i due livelli interagiscano tra di loro, di come cioè la comunicazione a livello analogico possa essere tradotta in quella numerica e viceversa.

La comunicazione analogica non simbolica appartiene senza dubbio alla parte più arcaica dell'uomo, essendo la modalità di comunicazione che condivide con le specie animali inferiori. Molti problemi di interazione umana nascono dalla difficoltà di tradurre il linguaggio analogico in quello logico simbolico, e gli errori di traduzione danno origine a disturbi di relazione tra le persone che sono in comunicazione. Ciò perché l'uomo, a differenza dell'animale, ha sviluppato una comunicazione simbolica che è gerarchicamente superiore a quella analogica, per cui il messaggio analogico per essere percepito a livello di decisione, per diventare l'origine di un comportamento di risposta, deve essere prima tradotto nel linguaggio simbolico.

Questo non vale sempre, è chiaro, ma è valido in tutti i casi di condotta razionale dell'uomo. Certamente non vale in situazioni molto particolari, limitate, in cui salta il controllo simbolico, razionale dell'uomo su se stesso. Quando l'uomo si muove all'interno di una condotta istintuale, si muove a livello di elaborazione dell'informazione analogica non simbolica. La traduzione del messaggio analogico in quello simbolico formale è soggetta a notevoli distorsioni, perché situazioni determinate nel contesto analogico risultano indeterminate in quello simbolico-formale.

Il linguaggio analogico non ha morfologia né sintassi, non conosce la negazione e le operazioni logiche elementari. Quando viene tradotto deve essere completato, ma il completamento di un messaggio avviene molto spesso sulla base di una interpretazione soggettiva che può dare al messaggio un significato diverso da quello che gli ha dato chi lo ha trasmesso.

Occorre allora, per poter tradurre senza distorsioni, avere ben pre-

sente che la caratteristica centrale del messaggio analogico è il suo non essere una asserzione o una denotazione ma sempre e solo una proposta e una domanda di relazione. I messaggi analogici sono sempre invocazioni di relazione che propongono la ricerca di un accordo circa le future regole di relazione.

Ad esempio, un atteggiamento di aggressione può significare tanto una minaccia quanto una intenzione di non aggressione. Non esistendo nel linguaggio analogico la negazione, un soggetto non può comunicare: «Io non ti aggredisco»; l'unico segno che può comunicare è quello dell'aggressione. Se chi lo riceve dà ad esso un significato negativo, cioè di non aggressione, allora con un altro segnale (ad esempio nell'animale l'offrire la parte più indifesa all'altro) fornirà le regole di una interazione che esclude l'aggressione. Se invece darà un significato positivo al segno di aggressione, difendendosi o aggredendo, di fatto comunicherà all'altro la proposta di una relazione conflittuale.

Il fraintendimento a livello simbolico dei messaggi analogici provoca sempre l'insorgere di conflitti di relazione. Gli animali, la cui possibilità di comunicare è collocata prevalentemente a livello analogico, possono essere un'utile fonte di insegnamento circa l'uso di questo modulo di comunicazione. Per segnalare la negazione di un'azione la propongono e la mostrano senza portarla a termine. Il non compimento dell'azione segnala la negazione e dà il segnale all'altro animale dell'invocazione della relazione negata dall'azione.

Dato che molti aspetti della vita di relazione sociale sono intessuti, nonostante il primato del simbolismo, dalla comunicazione analogica, è necessario tenere presente gli aspetti che la caratterizzano per ridurre gli errori di traduzione nel linguaggio simbolico.

C'è anche un altro aspetto importante: quello della traduzione del messaggio simbolico in analogico. Occorre subito segnalare che questa traduzione è solitamente una vera e propria regressione, e come tale patogena, che scatta quando uno o più soggetti perdono, parzialmente, la capacità di comunicare gli aspetti della relazione con il linguaggio simbolico e cioè di metacomunicare a livello simbolico. In questi casi il ritorno all'analogico diviene, apparentemente, l'unica soluzione possibile. C'è da dire che nella comunicazione umana la dimensione analogica caratterizza spesso, come aspetto della relazione, la trasmissione di un contenuto. Il dominio maturo della comunicazione nasce dalla capacità delle persone di comunicare simbolicamente a livello della relazione, di tradurre l'analogico in nu-

merico. La metacomunicazione a livello numerico è, infatti, la via del controllo della relazione. Controllare le relazioni è l'affermazione di una socialità non intrisa di barbarie.

Tutti gli scambi di comunicazione sono o simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sulla uguaglianza o sulla differenza

Le relazioni interpersonali tra due o più persone tendono a svolgersi all'interno di un continuo che ha agli estremi due poli. L'uno costituito dall'interazione simmetrica e l'altro dall'interazione complementare.

L'interazione simmetrica si ha quando, di fronte al messaggio inviategli da un partner, chi lo riceve risponde in modo speculare, soprattutto a livello di relazione. Un esempio tipico è quello della persona che di fronte a un'azione di dominio di un partner risponde con un'azione di dominio equivalente, come nel caso di chi a fronte della richiesta: « *Vammi a prendere quella cosa!* » risponde: « *Vattela a prendere tu!* ».

L'interazione complementare è, invece, quella in cui il comportamento di uno dei partner completa quello dell'altro. Di fronte, ad esempio, a un atto di dominio da parte di un partner l'altro risponde con un atto di sottomissione. Nell'esempio precedente si ha una relazione complementare quando chi riceve il messaggio accetta il comando e va a prendere la cosa richiesta.

Nell'interazione complementare un partner di solito assume la posizione *one-up primaria-dominante*, mentre l'altro assume una posizione *one-down, gregaria-secondaria*. Esempi di relazioni complementari normali sono quella medico-paziente, docente-allievo, madre-figlio, ecc.

In molte situazioni la rigidità di comportamento dei soggetti comunicanti può provocare una sorta di progressione della relazione simmetrica, dove l'esasperazione degli atteggiamenti simmetrici fa progredire lo scontro sino a livelli estenuanti.

Di segno opposto, ma comunque preoccupanti, sono anche le relazioni in cui la complementarità, che viceversa assicura armonia, vede sempre gli stessi soggetti in posizione *one-up* e, di contro, gli altri sempre in posizione *one-down*.

L'animatore deve operare affinché ci sia nel gruppo che anima, a seconda delle situazioni e del contesto, una scelta adeguata del tipo di relazione, simmetrica, complementare o mista che **sia. In certe si-**

tuazioni è utile che un partner reagisca con un atteggiamento simmetrico mentre in altre è più utile che utilizzi quello complementare. Questo perché la buona armonia in un gruppo umano richiede qualche volta anche duri contrasti oltre all'accordo. Se si pensasse di eliminare le relazioni simmetriche in un gruppo si potrebbe, ad esempio, rischiare la dipendenza da una forte leadership. La complementarità assoluta genera sempre dipendenza, mentre una corretta miscela di complementarità e simmetria, specialmente quando la complementarità si sviluppa alcune volte nella direzione di un partner e le altre nella direzione opposta, è alla base di un gruppo democratico.

PARTE TERZA

***IL GRUPPO
COME LUOGO EDUCATIVO***

10

*il gruppo pendolare
come luogo educativo*

Come si è detto nel primo capitolo, quello in cui si è tracciato lo sviluppo logico del metodo dell'animazione, la comunicazione animatore-animando non avviene, normalmente, all'interno di una relazione duale, a tu per tu, ma di un piccolo gruppo o gruppo primario. La scelta del gruppo è una delle caratteristiche del metodo dell'animazione. In questo capitolo saranno indicati sia i motivi che rendono il gruppo un luogo educativo, sia la definizione del gruppo stesso dal punto di vista psicosociale.

Che cosa è il piccolo gruppo

Le molteplici e differenti definizioni di piccolo gruppo che sono in circolazione attraverso la letteratura specializzata sembrano concordi nell'affermare che esso esiste quando esistono rapporti e una qualche forma di interdipendenza tra le persone che lo formano. Questi rapporti devono possedere una tale intensità da consentire a qualsiasi osservatore di riconoscere che essi sono diversi da quelli che ogni membro del gruppo ha, normalmente, con le persone che appartengono all'ambiente sociale cui il gruppo è inserito.

Questa definizione, forse banale, rappresenta, a quanto pare, il massimo possibile di unità tra gli studiosi che si sono occupati e che si occupano dei gruppi umani da un punto di vista psicosociale. Non bisogna infatti dimenticare che ci sono autorevoli studiosi (es. Allport 1933) che negano addirittura l'esistenza reale del gruppo, il quale viene considerato nulla più che una astrazione utile per descrivere un insieme di individui che, in una particolare situazione ambientale, manifestano determinati comportamenti.

Secondo questi autori, quindi, esistono solo gli individui, e il gruppo non è che un concetto astratto per descrivere la situazione di rapporto tra di loro in un dato luogo e in un certo tempo.

Naturalmente a far da contrappeso a questa concezione esasperata

ratamente individualista ve ne è un'altra, altrettanto autorevolmente sostenuta (es. Durkheim 1895), che afferma il primato del gruppo, concepito come una sovraentità rispetto all'individuo, che viene considerato una sorta di appendice passiva del raggruppamento sociale.

Ora in un orizzonte così ampio di interpretazioni del gruppo è chiaro che la parte di definizione su cui tutti sono d'accordo non può che essere quella che recita cose sin troppo evidenti. Tuttavia, oltre al riconoscimento che il gruppo è caratterizzato dall'esistenza di rapporti e dall'interdipendenza tra le persone, è possibile elencare alcune altre condizioni che distinguono quello che viene detto «piccolo gruppo» dagli altri tipi di gruppo umano. Condizioni che consentono, con il pieno consenso delle varie scuole, di allargare, al di là del banale, la parte di definizione di gruppo comune alle varie interpretazioni.

La definizione di piccolo gruppo

Il piccolo gruppo possiede un insieme caratteristico di proprietà che lo rendono un caso particolare nell'insieme dei raggruppamenti umani. Esse sono:

— il piccolo gruppo è limitato nel numero dei componenti. Questo al fine di consentire a ogni suo membro di avere rapporti diretti, a faccia a faccia, con tutti gli altri membri. Alcuni autori fissano intorno a 20 o 30 il numero massimo delle persone che possono dar vita a un piccolo gruppo. Normalmente però esso è formato da una decina di persone;

— gli scopi e i bisogni delle persone che lo formano, a cui il piccolo gruppo assolve, sono tra di loro interdipendenti;

— ogni membro è cosciente di essere in un rapporto di interdipendenza con gli altri membri del gruppo;

— le relazioni tra le persone devono essere continue e stabili, perlomeno per un periodo di tempo significativo.

Questa elencazione delle caratteristiche che un piccolo gruppo deve possedere, su cui la maggioranza degli studiosi sembra convenire, è interessante perché non specifica, a differenza di altre elencazioni, che tutti i membri debbano necessariamente condividere lo stesso scopo, ma solo che i loro personali scopi debbono essere mutuamente dipendenti. Essa consente anche di comprendere che ciò che caratterizza sia il gruppo inteso in senso generico, sia il piccolo gruppo, è l'esistenza di rapporti tra le persone a un livello significativo di in-

tensità e di stabilità. Rapporti che sono resi importanti dalla interdipendenza degli scopi tra le persone che li sviluppano.

Dato che, come si è visto, questi rapporti non sono altro che scambi comunicativi tra le persone, si può tranquillamente affermare che il gruppo esiste solo quando esiste tra le persone che lo formano una vera e propria rete di comunicazione. Una rete di comunicazione caratterizzata da una intensità senz'altro superiore a quella della rete di comunicazione che interrelaziona la persona con le altre che formano l'ambiente sociale in cui essa vive. Una rete, poi, che veicola una comunicazione che, oltre ad essere più intensa, è anche più significativa dal punto di vista esistenziale perché consente alle persone che la mettono in campo di soddisfare particolari bisogni e scopi ben definiti, di solito sufficientemente importanti per la loro vita.

Da questo punto di vista il gruppo può essere inteso come una trama di rapporti di comunicazione significativi tra un ristretto numero di persone che vivono una contiguità fisica, almeno in alcuni periodi di tempo.

Partendo da questa osservazione è possibile sviluppare una definizione di gruppo che, pur accogliendo le caratteristiche dette prima, pone l'accento sulla dimensione comunicativa vista come carattere costitutivo dell'esperienza sociale umana.

Il gruppo come sistema di comunicazione

Il gruppo si presta assai bene a essere definito come sistema. Infatti esso è un insieme di unità (le persone che lo formano) in relazione (attraverso la comunicazione) e interdipendenti rispetto allo scopo. Il gruppo è perciò un sistema a tutti gli effetti e quindi qualcosa di più di una astrazione come vorrebbe Allport. Nello stesso tempo però esso è qualcosa di meno di una sovraentità egemone rispetto alle entità che lo formano (Durkheim).

La definizione di sistema, infatti, pur riconoscendo che l'aggregazione particolare del gruppo costituisce, di fatto, una nuova entità rispetto alle persone che la formano, sottolinea che queste ultime non perdono assolutamente la loro identità, la loro autonomia e la loro libertà, dissolvendosi come semplici parti nella sovraentità, in quanto mantengono la loro caratteristica di unità distinte. Il concetto di sistema, come si è visto, permette di sfuggire sia alla considerazione del gruppo come semplice somma di individui, sia alla concezione che pone il gruppo come entità superiore che annulla l'individualità

dei suoi membri. L'ipotesi del gruppo come sistema non deve essere considerata una semplice mediazione tra il pensiero iperindividualista e quello della totalizzazione del collettivo, ma la semplice lettura corretta della reale natura del gruppo. Infatti il gruppo è diverso dalla somma delle persone che lo costituiscono in quanto è l'insieme delle relazioni tra le persone.

Il gruppo non è nient'altro che una trama di relazioni. L'individuo in quanto tale, con la sua personalità più intima e caratteristica, non appartiene al gruppo. Al gruppo appartengono solo le sue relazioni, i suoi comportamenti comunicativi quindi. Il gruppo è formato da persone, ma queste non perdono se stesse al suo interno; al contrario, in esso realizzano una parte del loro progetto di sé.

Questo modo di considerare il gruppo è simile a quello che il grande matematico B. Bolzano utilizzava per definire la congiunzione «e». Nel suo libro *Paradossi dell'infinito* affermava, infatti, che la migliore definizione della congiunzione «e» è data dalla espressione: «Un tutto composto da membri ben definiti».

Il gruppo che cosa è se non un tutto composto da persone che, come è noto, sono membri ben definiti?

Il gruppo non deve perciò essere considerato una sovraentità, ma un sistema che nella vita svolge tra le persone la stessa funzione che nella logica svolge la particella «e».

Il gruppo non deve essere visto come una sorta di mostro risultante dal distruttivo assemblaggio di persone, ma semplicemente un luogo che rende possibile una serie di rapporti significativi tra le persone.

In altre parole, il gruppo è il luogo dove la persona umana manifesta la sua condizione di individuo ben definito, e quindi di un tutto che, attraverso i rapporti con gli altri, dà vita a una realtà di solidarietà che assume la forma di un sistema sociale, il quale, a sua volta, si pone come un tutto, cioè come un soggetto specifico e autonomo della vita sociale, come del resto gli stessi individui che lo formano.

Un tutto quindi il gruppo che non annulla i confini che segnano la specifica differenza che rende ogni persona una realtà irripetibile.

Concludendo questa riflessione, si può affermare che *il gruppo è un sistema di persone in relazione tra di loro, attraverso i processi di comunicazione, che vivono coscientemente una interdipendenza reciproca, rispetto agli scopi che rendono significativo il loro stare insieme, senza per questo annullare i confini della propria personale individualità.*

Un sistema che nonostante questo è in grado di agire sia nei confronti dell'ambiente naturale, sia di quello sociale come un tutto, come una unità.

Il gruppo, da questo punto di vista, è una concreta esperienza di «noi» che rende possibile l'individualità e non, come qualcuno teme o vorrebbe, la sua scomparsa.

Perché il gruppo è un luogo educativo

È una acquisizione abbastanza recente, anche se non recentissima, la consapevolezza che il piccolo gruppo è un luogo educativo. Questa consapevolezza, che ad alcuni può apparire banale, si fonda su tre osservazioni, due delle quali derivano dagli studi sui gruppi e una dall'analisi sociologica della condizione giovanile attuale.

La prima osservazione individua nella «presa di coscienza» il dinamismo fondamentale che il gruppo attiva per la crescita delle persone.

La seconda osservazione riguarda il ruolo essenziale del gruppo per il soddisfacimento di alcuni bisogni fondamentali dell'uomo.

La terza osservazione riguarda la funzione che, di fatto, i gruppi dei pari svolgono nei processi di socializzazione e di inculturazione dei giovani nell'attuale vita sociale.

Il piccolo gruppo come luogo primario della presa di coscienza

Il gruppo primario è in grado di attivare complesse dinamiche psicosociali che, se ben controllate, rivelano un elevato potenziale pedagogico.

La chiave di queste dinamiche è costituita dalla presa di coscienza. Con questa espressione (molto di moda) si vuole intendere un fenomeno psicosociale che si articola in cinque momenti distinti, anche se tra loro interrelati e conseguenti.

1. Il confronto sperimentale, pratico tra le nostre categorie di pensiero, l'immagine che abbiamo di noi con i nostri comportamenti reali quali emergono e sono vissuti nella nostra esperienza quotidiana.

2. La constatazione di quanto può esservi di falso, di distorto, di inadeguato nelle nostre categorie, nella nostra immagine e quindi nei nostri «a priori» quale emerge in questo confronto.

3. La sottomissione di questo scarto, che altro non è che la nostra falsa coscienza, alla riflessione razionale in modo da mettere in

crisi gli atteggiamenti automatici che esprimiamo nella nostra vita quotidiana, oppure i giudizi e le categorie con cui esaminiamo noi stessi, gli altri e la realtà in generale.

4. Questa operazione rende possibile l'abbandono dei nostri «a priori» della nostra falsa coscienza, dei nostri automatismi comportamentali per scoprire, infine, un nuovo volto della realtà, di noi stessi e degli altri.

5. Questo mutamento di orientamento della nostra coscienza ci libera dal peso condizionante del nostro passato e ci rende più disponibili, attraverso un presente riscoperto, a giocare la nostra vita nella prospettiva del futuro. Ad essere cioè progettuali nel governare la nostra esistenza.

Questo processo consente di dare un forte impulso alla crescita e allo sviluppo della coscienza. Della capacità, cioè, dell'uomo di esercitare un efficace controllo, nel segno della libertà e dell'autonomia, sulla propria vita individuale e collettiva. Lo sviluppo della coscienza è il dato che caratterizza da ben oltre due millenni la storia della cultura dell'uomo occidentale.

La conquista della libertà passa necessariamente attraverso la sottrazione da parte dell'uomo di sempre maggiori frammenti della propria vita all'inconscio per porli sotto il dominio della sua coscienza. La libertà ha senso solo se la vita dell'uomo è libera da tutte quelle costrizioni che rendono automatici e obbligati i suoi comportamenti e le sue scelte mentali e pratiche. Dagli influssi, cioè, che provengono dalla regione oscura della personalità umana che è comunemente detta inconscio.

Ora il processo di presa di coscienza prima descritto non va confuso con il processo di sviluppo e di maturazione della coscienza in generale. Infatti esso ne rappresenta solo una parte. Quella che consente all'uomo una partecipazione più libera e matura alla vita sociale e, nello stesso tempo, una maggiore capacità di fare e realizzare la dimensione progettuale della propria esistenza.

La presa di coscienza appena descritta favorisce l'innescare nella personalità del membro del gruppo di una maturazione che lo porta ad ampliare il dominio della propria coscienza anche in altre direzioni. Quelle importanti ai fini dell'animazione sono tre.

La prima riguarda la scoperta dell'unità dell'individuo con gli altri uomini attraverso un rafforzamento della coscienza della propria diversità. La seconda riguarda la presa di coscienza della solidarietà

con il prossimo e l'umanità in generale. La terza, invece, il senso globale dell'esistenza umana.

La presa di coscienza dell'unità nella diversità

Si tratta della scoperta di quell'unità che deriva dalla rischiosa e difficile apertura che un essere umano compie verso un altro essere al fine di costruire scopi comuni di vita. Questo senza perdere quella diversità che deriva a ogni uomo dal mantenere, anzi dal potenziare, nell'incontro-scontro con gli altri e con la natura, la propria irripetibile personalità individuale. Il gruppo offre un contesto utile ed efficace allo sviluppo, attraverso le relazioni di comunicazioni, dell'esperienza di rafforzamento della propria identità individuale simultaneamente a quello della percezione di se stessi come una parte, ben distinta ma comunque parte, di quel tutto che è costituito dalla realtà del mondo.

Questo è necessario, perché molto spesso la formazione della coscienza individuale avviene a spese del rapporto armonico dell'uomo con la realtà. L'individualismo spesso crea tensione e conflitto tra l'uomo e il proprio ambiente naturale e sociale, oppure stimola una sorta di narcisismo che impedisce di incorporare nella propria coscienza la realtà esterna. L'uomo, in questo caso, vive teso solo ad appagare i propri bisogni e a dare espressione al proprio desiderio, incurante del legame di appartenenza vitale che lo lega con tutto il mondo. Il disastro ecologico è frutto di questa ipertrofia narcisistica e razionalistica della coscienza umana, tipica della civiltà industriale. Un uomo integrale deve perciò sviluppare la propria individualità cosciente, all'interno di un rapporto armonico con la realtà in cui vive, di cui deve sentirsi parte solidale.

La presa di coscienza della solidarietà con l'umanità

Dopo la scoperta dell'unità nella diversità, deve avvenire la presa di coscienza dell'appartenenza solidale dell'individuo all'umanità e al cosmo.

Questa presa di coscienza è resa possibile dal fatto che nel piccolo gruppo, e nel mondo vitale in genere, le comunicazioni, e quindi le relazioni tra le persone, sono del tipo «faccia a faccia». Non sono cioè mediate da particolari strumenti che non siano quelli dell'apparato fisiologico umano. In genere si tratta di comunicazioni di tipo orale, gestuale e corporeo.

Il fatto che la comunicazione interna dei piccoli gruppi sia prevalentemente orale non è scevro di conseguenze. Infatti la comunicazione parlata possiede alcuni caratteri esclusivi. Essa comporta un forte coinvolgimento sensoriale, affettivo ed emotivo tra i comunicanti; possiede, cioè, la capacità di esprimere in modo assai potente gli stati affettivi delle relazioni interpersonali perché in essa è presente la modalità analogica del linguaggio. Basta pensare al numero di parole che occorrono in un romanzo per descrivere un'espressione orale come un grido, un pianto o una risata, la cui espressività nel parlato invece è immediata.

La comunicazione orale consente anche una minore privacy, un minor individualismo e una minore segretezza.

Con la parola parlata si sperimenta necessariamente un'appartenenza solidale all'umanità e al cosmo assai più significativa di quella di altre forme di comunicazione umana.

Il gruppo, in quanto luogo di comunicazione parlata, può costituire il luogo di questa esperienza, parziale ma assai significativa, di unità con gli altri. È proprio l'uso della parola parlata che fa del gruppo uno dei luoghi ideali per la sperimentazione della solidarietà con le altre persone, pur mantenendo vivo il senso della propria distinta individualità.

Da quanto sino ad ora detto emerge che il gruppo primario è un luogo in cui circolano quei particolari significati che collegano l'uomo a una esperienza profonda di unità con l'umanità e con il cosmo. Nel gruppo la comunicazione è segnata da una forte tonalità affettiva e da un forte senso di appartenenza al tutto. In esso, tuttavia, circolano anche le informazioni che appartengono alla sfera dei processi cognitivi.

Nel gruppo sono fortemente mescolati dati e sentimenti, emozioni e concettualizzazioni, in una misura qualitativamente e quantitativamente diversa da quella che si riscontra nella normale partecipazione alla vita delle organizzazioni in cui si articola il sistema sociale.

La presa di coscienza del senso globale della vita

Nel gruppo non si pongono solamente i problemi relativi all'identità e alla relazione con gli altri, ma anche quelli relativi al significato unitario della vita.

Infatti nel gruppo l'uomo, e il giovane in particolare, comunicando, vivendo gli scambi sociali, affettivi e conoscitivi, ridisegna, ride-

finisce, amplia o restringe, unifica o frantuma, il proprio mondo e gli orizzonti di senso, al fine di dare una risposta ai più elementari e inquietanti quesiti sul perché della vita. Ecco allora porsi il problema della vita quotidiana e delle opacità del suo senso, costituito dalla monotonia della routine. Ecco la trascendenza che balena oltre l'orizzonte, laddove tutto è mistero e silenzio.

Nel gruppo trovano la massima possibilità di espressione le modalità di comunicazione costituite dal simbolismo, dalle immagini e dai miti che rinviano alla dimensione di senso più profonda dell'esistenza umana. Questo perché esse, per risuonare nella loro piena potenza, hanno bisogno di un contesto rituale che il gruppo è in grado di offrire.

Il mito va inteso come quella forma narrativa in cui il senso del tutto viene anticipato e proposto al di fuori dei canoni della persuasione razionale di tipo argomentativo.

Ora il potenziale di queste particolari forme linguistiche per esprimersi ha bisogno, come già detto, di un particolare contesto rituale. Da tener presente che penetrare nel mondo del mito, del simbolo e delle immagini vuol dire tentare di percepire quelle vibrazioni armoniche attraverso cui si manifesta la musica dell'universo.

Il rito, al pari del contesto musicale, fornisce a queste forme del discorso la struttura necessaria affinché manifestino il loro significato. Il rito non è altro che la codificazione di una «esperienza esemplare», la cui ripetizione introduce l'uomo nei luoghi in cui si concretizza il rapporto con ciò che trascende la sua dimensione esistenziale.

Ogni gruppo, anche quello più informale, possiede sempre un proprio insieme di riti, di miti e di simboli. Non è detto però che riesca a far vibrare le segrete armonie del discorso simbolico e mitico, anche perché sovente ha banalizzato sia il mito che il rito, degradandoli. Alcuni pensano che questa capacità possa essere acquisita semplicemente perché nel gruppo si ha l'abitudine di «raccontarsi addosso». Ora, prescindendo dal fatto che questi racconti intimistici, sovente, sono «cattiva narrazione», è necessario ribadire che il contesto narrativo da solo non è sufficiente a svelare la profondità di miti, simboli e immagini. Perché questo possa avvenire, come si è già detto, è necessario lo schema comportamentale collettivo del rito. All'interno del rito, e solo lì, la narrazione diventa contesto significante dei simboli, delle immagini e dei miti che essa ospita.

Infine è necessario ricordare che nessuna ermeneutica può esau-

rire le interpretazioni del simbolo, in quanto esse sono relative al senso del vissuto individuale e collettivo delle persone e del gruppo. Del resto, più che un significato che rimanda a un oggetto, il simbolo propone un'esperienza di relazione con una realtà che è oltre le porte del vissuto immediato e consapevole. In altre parole, il simbolo non rimanda a qualcosa, ma pone in relazione con qualcosa all'interno di un'esperienza molto profonda di significato.

La presa di coscienza e la maturazione integrale

Queste tre prese di coscienza non sono certamente tutte quelle possibili ed educativamente utili. Sono però quelle necessarie alla crescita di una personalità umana non narcisista ed egocentrica, incapace di cogliere la vita al di là del limitato orizzonte del proprio desiderio e dei propri bisogni.

Un uomo integrale deve vivere in questa profondità di estensione del proprio legame con gli altri, con il mondo e con le profondità del proprio inconscio individuale e collettivo. E questo è tanto più necessario in un'epoca, in un momento della vita economico-sociale in cui l'egoismo sembra essere divenuto l'unica ragione di vita. Cosa altro sono, infatti, certe contemporanee mitologie del successo, della moda, del corpo e del piacere in genere, se non raffinate forme di egocentrismo, o peggio di narcisismo?

Il gruppo può dare una mano affinché queste prese di coscienza antidoto si sviluppino, esaltando così il suo potenziale educativo profondo.

È però necessario precisare che il gruppo diviene luogo educativo solo quando al suo interno si sviluppano particolari condizioni. Infatti la formazione di un gruppo primario non è sufficiente a garantire il raggiungimento delle finalità educative cui ho appena accennato. È bene ricordare che molti gruppi sono luoghi di regressione della personalità umana e non della sua evoluzione. Per garantire che il gruppo sia un luogo educativo è necessario sviluppare una specifica azione di animazione.

Il piccolo gruppo come risposta ad alcuni bisogni primari umani

La coscienza si basa sulla percezione di se stessi come esistenti nel mondo e della differenza e somiglianza con gli altri uomini. Sia la conferma di sé come esistente, sia la comprensione della propria

differenza, avvengono, come si è visto parlando degli assiomi della pragmatica, grazie alla comunicazione che la persona stabilisce con se stessa, gli altri e la natura. La comunicazione, infatti, disegna l'identità dell'individuo e lo conferma come esistente.

Accanto al bisogno di identità e di conferma di esistenza ve ne sono altri due parimenti fondamentali: quello di approvazione e quello di certezza, ai quali la comunicazione, e in questo caso la comunicazione di gruppo, dà risposta.

Perché l'uomo possa vivere con una certa fiducia in sé, un certa sicurezza, è necessario che si senta accettato e approvato dalle altre persone e dai gruppi sociali con e nei quali vive. Gli individui più forti si accontentano di essere approvati da poche persone che ritengono significative. Quelli più deboli hanno invece bisogno di essere approvati da tutti. Come si è visto, l'approvazione di se stessi la si ottiene non tanto dal contenuto di una risposta a una domanda specifica, quanto dal modo con cui gli altri si relazionano con noi all'interno della comunicazione.

La-stessa modalità viene seguita per la risposta al bisogno di certezza che ogni persona si porta dentro. Se è vero che ogni persona deve sentirsi esistente e approvata per vivere con un minimo di equilibrio e di sicurezza, è altrettanto vero che deve sentirsi rassicurata che le opinioni, le credenze, i valori e le informazioni che possiede sono veri e quindi condivisi dagli altri membri del gruppo.

La trama di relazioni che il gruppo sviluppa, prima di servire al raggiungimento dello scopo del gruppo stesso, serve a dare una risposta a questi bisogni fondamentali dei suoi membri. È necessario tenere presente questa realtà per comprendere perché taluni tipi particolari di comunicazione influenzano più di altri il comportamento dei membri del gruppo.

La istituzionalizzazione della trama delle relazioni

Nel momento in cui risponde a questi bisogni umani fondamentali, la vita di gruppo, realizzando un ambiente rassicurante, pone le premesse necessarie ad ogni ulteriore evoluzione del gruppo e dei singoli che lo formano.

Tuttavia, perché la vita di gruppo divenga fonte di garanzia e sicurezza, è necessario che la trama delle relazioni tra le persone si istituzionalizzi. Ciò significa che la comunicazione deve svolgersi secondo

modalità che consentano, seppur parzialmente, ai membri del gruppo di controllarne gli effetti.

Se la comunicazione in generale garantisce i bisogni di identità, di conferma di sé e di certezza, la comunicazione istituzionalizzata consente ai comunicanti di essere indenni da alcune esperienze di angoscia.

Questo fatto è ben illustrato da una favola di Schopenhauer, ripresa a suo tempo da Freud. La favola narra che, in una notte buia e fredda, alcuni porcospini scoprono che avvicinandosi hanno meno freddo. Si avvicinano sempre di più, ma, ahimè, sono porcospini e finisce che si pungono reciprocamente. Spaventati si ritraggono. Quando sono lontani rimpiangono però il calore perduto, e nel contempo temono di pungersi. Dopo un po', vinta la paura, si riavvicinano, ma si ripungono. Vanno avanti in questo modo per un bel po', sino a quando non scoprono una distanza che consente loro di scambiarsi reciprocamente il calore senza pungersi. La distanza a cui i porcospini si attestano alla fine, altro non è che la metafora dell'istituzione. Le istituzioni umane infatti regolano i rapporti in modo che le persone possano cooperare senza essere soggette alla minaccia dell'altro, al timore, cioè, che gli altri possano divenire una violazione della propria integrità fisica e spirituale.

In termini psicoanalitici si potrebbe dire che in questa favola sono rappresentate le due angosce primarie della psiche umana: l'angoscia persecutiva e l'angoscia depressiva. La prima rappresenta la paura dell'altro vissuto come oggetto cattivo (gli aculei del porcospino). La seconda è la paura di perdere l'altro inteso come oggetto buono (il calore). Ora l'istituzione garantisce un tipo di relazione che consente di cooperare senza che le persone vivano l'esperienza di queste due forme di angoscia.

Per sottrarsi all'esperienza, sempre in agguato, di angoscia, i gruppi umani non patologici codificano, regolano la comunicazione e quindi le relazioni tra i membri secondo particolari modelli. I membri del gruppo accettano queste regole costringenti, perché sanno, almeno inconsciamente, che in cambio di una limitazione essi potranno sperimentare il caldo degli altri porcospini.

L'esigenza di stabilità relazionale nei gruppi fa sì che la comunicazione eserciti influenze piuttosto significative sul comportamento dei membri del gruppo, sottraendoli cioè alla piena libertà di espressione e ponendoli, invece, in un ben definito sistema di costrizioni.

La funzione del piccolo gruppo nell'attuale condizione giovanile

Quasi tutte le indagini intorno alla condizione giovanile contemporanea mettono in luce il fenomeno della frammentazione dell'esperienza sociale e culturale dei giovani. Frammentazione che si esprime nella difficoltà di una gran parte dei giovani di dare un senso unitario, una struttura coerente di significazione ai vari episodi che intessono la loro esperienza.

Questa frammentazione si esprime anche nella difficoltà che i giovani manifestano nel vivere in modo significativo la loro partecipazione alla vita del cosiddetto sistema sociale. Questo fenomeno, che peraltro interessa anche gli adulti, ha fatto sì che i giovani tendessero a restringere l'orizzonte della loro esperienza all'interno di quella dimensione sociale che è costituita dai mondi vitali. E cioè di quelle trame di relazioni interpersonali che sono caratterizzate dall'amicizia, dalla familiarità e da quella quotidiana condivisione diretta delle esperienze di lavoro, di studio e di vita in genere, che crea una elevata comprensione reciproca.

Questo fenomeno ha dato un nuovo valore alla dimensione sociale costituita dal gruppo primario, uno degli elementi costitutivi di ogni trama di relazioni che forma un mondo vitale.

I giovani, infatti, scoprono nel gruppo un luogo in cui è possibile in qualche modo, a volte esso stesso frammentario, ricostruire una unità della loro esperienza e fondare nello stesso tempo il processo di definizione della loro identità.

Il gruppo da questo punto di vista rappresenta oggi il luogo dell'esperienza sociale dei giovani. È naturale, perciò, pensare che da esso debba partire qualsiasi azione educativa che voglia accogliere il mondo del giovane, anche per modificarlo.

Nessuna ricostruzione di una identità e di un senso non frammentati, nessuna transazione tra mondo vitale e sistema sociale potrà avvenire se non si è in grado di accogliere quel frammento di esperienza unitaria del mondo che è contenuto in un gruppo, giovanile o no. La stessa appartenenza al sistema sociale si gioca oggi attraverso categorie e modi assai diversi rispetto al passato, anche recente. Modi, ad esempio, che non presuppongono la rinuncia alla soggettività, ma caso mai propongono una sua diversa valorizzazione.

Il gruppo, in conclusione, prima di ogni altra cosa è una risposta

educativa che non rifiuta, ma accoglie la realtà della condizione giovanile, la frammentazione e la nuova soggettività, e consente di innestare in essa quel processo, lungo e difficile, che permette ad ogni uomo di maturare la propria personalità più profonda e nello stesso tempo di essere un attore attivo e capace di vita di gruppo e di sistema sociale.

Accogliere la propensione naturale del giovane a vivere nel proprio gruppo la sua socialità e la sua identità culturale non è, da un punto di vista educativo, da considerarsi come una sorta di diminuzione. Al contrario, è da valutare come il presentarsi gratuito di una felice opportunità.

Il gruppo pendolare

Perché il gruppo svolga pienamente la propria potenzialità educativa è necessario che non sia esclusivamente un *gruppo centrato sul compito*, ovvero un gruppo che esiste per fare qualcosa: un lavoro, una discussione, una attività sportiva, una gita, passare il tempo, ecc. Infatti i gruppi esclusivamente centrati sul compito difficilmente vivono quei processi evolutivi che innescano, ad esempio, nei membri del gruppo i processi di presa di coscienza né, tantomeno, favoriscono la nascita al loro interno di relazioni autentiche e di una conoscenza reciproca più profonda tra le persone. Basta pensare ai gruppi di lavoro, alle classi scolastiche per trovare nella propria esperienza una verifica empirica di questa affermazione.

Il gruppo che, invece, favorisce questi processi è quello *centrato su se stesso*, ovvero è il gruppo la cui esistenza è finalizzata all'approfondimento delle relazioni tra i suoi membri e dei vissuti del gruppo stesso. Quando, ad esempio, in un gruppo si discute dei conflitti tra alcune persone o della mancanza di armonia e unità, il gruppo è centrato su se stesso.

I gruppi terapeutici sono gruppi centrati su se stessi. Un gruppo di animazione non è però un gruppo terapeutico e, di solito, si forma intorno a un qualche specifico interesse giovanile: sport, teatro, solidarietà, educazione alla fede, ecc. Questo significa che deve essere un gruppo molto spesso centrato sul compito. La soluzione a questa doppia esigenza: la maturazione esistenziale del gruppo e lo svolgimento di un compito, consiste nella scelta del gruppo pendolare, dove l'espressione «gruppo pendolare» significa semplicemente che

il gruppo di animazione deve oscillare periodicamente dalla centatura sul compito a quella su se stesso. L'animatore deve, cioè, programmare l'attività del gruppo in modo che i momenti, normali, in cui questi è centrato sul compito e svolge quindi l'attività per cui esiste, siano intervallati da momenti in cui i membri del gruppo sviluppano le loro relazioni, riflettono su di esse e sulla vita del gruppo in quanto tale.

11

*animazione
come costruzione di interazioni
tra i membri del gruppo*

Dopo avere affrontato il tema delle interazioni in generale è necessario calarlo e analizzarlo all'interno della realtà del gruppo, del luogo cioè dove la loro evoluzione verso l'autenticità deve concretamente avvenire. Oltre a tutto esiste uno stretto intreccio tra lo sviluppo della comunicazione autentica tra le persone e la maturazione del gruppo che esse formano, visto che il gruppo è costituito dalla trama delle relazioni tra i suoi membri.

I due processi: lo sviluppo delle interazioni e la maturazione del gruppo, sono gli agenti principali delle dinamiche i cui effetti rendono il gruppo un luogo educativo. Per questo motivo il lavoro dell'animatore con il gruppo è centrato sulle interazioni, al fine di favorirne l'evoluzione qualitativa e quantitativa. Animare il gruppo pendolare nel momento in cui questi è centrato su se stesso coincide, di fatto, con il lavoro sulle interazioni dei membri del gruppo stesso.

L'interazione come misura della partecipazione e della coesione del gruppo

Gli studi sui piccoli gruppi hanno evidenziato che un gruppo vivace e ricco di partecipazione ha una elevata quantità e qualità di interazione tra i suoi membri. Più i membri interagiscono tra di loro in modo diffuso, più il gruppo appare dinamico, vitale e unito. È chiaro che a determinare la qualità della vita del gruppo non è sufficiente il conteggio del numero delle interazioni che si sviluppano al suo interno in una determinata unità di tempo. È necessario che questo conteggio sia integrato dalla rilevazione della diffusione delle interazioni tra i membri del gruppo e del tono affettivo che esse possiedono. È necessario, in altre parole, che la maggioranza dei membri del gruppo sia coinvolta nelle interazioni, e che queste abbiano un valore positivo dal punto di vista affettivo. Devono, cioè, contribuire a creare un clima di accettazione e di fiducia reciproca tra i **mem-**

bri del gruppo. Non è certo un gruppo vivo quello in cui solo una minoranza di persone interagisce vivacemente, mentre la maggioranza fa da spettatrice passiva. Al contrario, questo è un gruppo morto, essendo ridotto al ruolo di sfondo, di scenario, del duello o dell'idillio tra alcuni suoi membri. Allo stesso modo, il gruppo in cui le interazioni sono segnate da ostilità, aggressività e disistima reciproca non può manifestarsi nella vita sociale come un gruppo vivace, intraprendente e solido.

L'interazione è solitamente considerata l'unità di misura della partecipazione e del coinvolgimento delle singole persone nella vita del gruppo. Per questo motivo appare importante tanto l'analisi della quantità delle interazioni quanto quella relativa alla diffusione delle stesse all'interno del gruppo. Gli studi, oramai classici, sulla dinamica di gruppo hanno elaborato alcuni strumenti per questo tipo di misura delle interazioni. Nel prossimo paragrafo sarà descritto il più importante, ovvero le tavole di Bales.

È importante sottolineare che nello sviluppo delle interazioni il compito dell'animatore consiste nello stimolare sia la diffusione capillare della comunicazione tra tutti i membri del gruppo, sia lo sviluppo delle relazioni verso una tonalità affettiva positiva.

Occorre notare a questo proposito che la coesione e l'unità del gruppo aumentano con lo sviluppo della partecipazione e quindi delle interazioni.

Il termine *coesione* sta a indicare quell'insieme di forze che tengono unite le varie persone che formano il gruppo. Di solito esso indica non solo le forze positive, cioè l'attrazione che il gruppo esercita sui suoi membri, ma anche le forze negative, quelle, cioè, che rendono difficoltoso, sgradevole o penalizzante l'allontanamento di un membro dal gruppo. Chiaramente l'interazione tende a promuovere una coesione fondata sull'attrazione, anche se certamente dà anche un contributo alla formazione di quelle paure e ansie che frenano sia il dissenso che l'uscita dei membri dal gruppo.

Si può perciò affermare con sicurezza che l'interazione è il tessuto connettivo del piccolo gruppo.

Criteri per l'analisi delle interazioni

Se è vero in generale che l'aumento delle interazioni provoca una maggior conoscenza e quindi una maggior simpatia reciproca tra i

membri del gruppo, è altrettanto vero che ci sono molte circostanze pratiche della vita di gruppo in cui questo fenomeno non si verifica ma in cui, al contrario, l'aumento delle interazioni provoca una proporzionale crescita dell'ostilità reciproca.

Il rapporto direttamente proporzionale tra interazione e accettazione reciproca vale solo nei casi in cui la comunicazione produce un effettivo aumento della conoscenza personale. Nei casi in cui questo non si verifica l'interazione non ha alcuna probabilità di provocare un aumento significativo della simpatia tra i membri del gruppo, perlomeno non lo provoca in modo uniforme. I casi in cui l'aumento delle interazioni non provoca una crescita dell'accettazione reciproca sono principalmente tre:

- a) quello del gruppo in cui prevale l'interazione forzata;
- b) quello del gruppo in cui prevale il compito;
- c) quello del gruppo sottoposto a forti pressioni da parte dell'ambiente esterno.

L'interazione forzata nel gruppo

Ogni persona possiede un suo personale sistema di valori di riferimento che è, normalmente, antecedente al suo ingresso in un particolare gruppo. Ora se il gruppo non possiede alcuna barriera di entrata e di uscita, allora, nel caso sorgessero conflitti tra il sistema di riferimento del gruppo e quello della persona, quest'ultima può risolvere il suo problema andandosene semplicemente dal gruppo. Se invece, per un qualche motivo, i membri non possono lasciare il gruppo (come ad esempio in una classe scolastica o in un ufficio) si ha un'interazione forzata che genera quasi sempre sottogruppi, costituiti da persone con un sistema di riferimento simile. Normalmente questi sottogruppi sviluppano un'ostilità reciproca piuttosto evidente.

Questa constatazione porta a dire che l'interazione, per essere produttrice di un'apertura autentica della persona verso gli altri, deve consentire ad ogni membro del gruppo il superamento della soglia costituita dai suoi personali sistemi di riferimento, che in molti casi sono infarciti di pregiudizi, stereotipi ed egoistici utilitarismi.

Se non avviene questo superamento, le interazioni producono apertura solo tra le persone che, in qualche modo, sono già simili tra di loro.

Compito di un processo di educazione attraverso il gruppo è, invece, quello di portare gli **individui al superamento di questa riduttiva**

logica comunicativa per mezzo della predisposizione di condizioni di lavoro di gruppo che consentano ad ogni membro incontri autentici con gli altri e quindi con se stesso.

Questo spiega perché il problema delle interazioni tra i membri del gruppo non possa essere affrontato senza la scoperta del ruolo che i sistemi di riferimento hanno nell'ostacolare la comunicazione interpersonale autentica.

Il problema dell'animazione non è quello di forzare le interazioni, bensì quello di eliminare gli ostacoli che ne impediscono la produttività a livello esistenziale.

Il prevalere del compito

Homans (1950) ha introdotto nello studio delle interazioni di gruppo i concetti di «*sistema interno*» e di «*sistema esterno*».

Il «*sistema interno*» è costituito dalle interazioni tra i membri del gruppo che non sono rivolte allo svolgimento di un compito ma solamente alla conoscenza reciproca.

Il «*sistema esterno*» è, al contrario, costituito esclusivamente dalle interazioni che sono finalizzate allo svolgimento del compito.

Come si vede, si tratta dei due tipi di gruppi affrontati nel capitolo precedente per spiegare il concetto di gruppo pendolare. Qui si ha il chiarimento dell'affermazione per cui solo il gruppo centrato su se stesso o sul sistema interno matura.

Quando in un gruppo prevale il «*sistema esterno*», e cioè le attività connesse allo svolgimento del compito, si può tranquillamente affermare che tra i membri di quel gruppo le interazioni non provocano alcun significativo aumento della reciproca simpatia e accettazione. Questo significa che un gruppo educativo, ad esempio una classe scolastica, non può essere centrato esclusivamente sul compito, se vuole favorire le dinamiche connesse all'incontro/scontro del giovane con la realtà sociale concreta costituita dagli altri.

In un gruppo centrato sul «*sistema esterno*» può accadere che il compito risulti sgradito ai suoi membri. In questo caso la somma della indifferenza reciproca, dovuta alla mancanza di conoscenza personale, con la sgradevolezza del compito genera, solitamente, la nascita di una forte ostilità nelle relazioni tra i membri del gruppo. Allo stesso modo quando un gruppo deve prendere una decisione impegnativa, nelle condizioni di prevalenza del «*sistema esterno*», la tensione interna tende ad aumentare. L'unico modo attraverso cui la ten-

sione può sfogarsi è quello fornito dallo sviluppo delle interazioni tipiche del «*sistema interno*».

Se ciò non può avvenire allora è normale che si sviluppi l'ostilità tra i membri del gruppo. Ogni gruppo ha bisogno di un equilibrato rapporto tra il suo «*sistema esterno*» e il suo «*sistema interno*», come è postulato dalla concezione del gruppo pendolare dell'animazione.

La pressione dell'ambiente esterno

Nessun gruppo possiede un controllo assoluto sul proprio ambiente sociale e naturale; ciò significa che in alcune circostanze l'ambiente può esercitare un'influenza tale da determinare il tipo di compito che il gruppo deve svolgere. Quando dal successo nello svolgimento del compito dipende la sopravvivenza del gruppo, l'influenza dell'ambiente esterno diventa così forte da condizionare pesantemente lo sviluppo delle interazioni personali, che si centrano esclusivamente intorno al compito a scapito di ogni crescita della conoscenza reciproca.

Anche se il compito legato alla sopravvivenza comporta sempre un aumento della partecipazione, questa non produce però alcuna apertura tra i membri che, anzi, diventano sempre più estranei l'un l'altro sul piano squisitamente personale.

Se questo fenomeno accade in un gruppo che si era originariamente formato più intorno ai sentimenti di amicizia dei suoi membri che intorno allo svolgimento di un compito, si ha quasi sicuramente l'innescò di un processo di demoralizzazione. Questa situazione è meno rara di quanto si pensi. Si prenda, ad esempio, un gruppo giovanile di una comunità parrocchiale che a suo tempo si è formato più sul desiderio di stare insieme dei suoi membri che su uno scopo ben definito. Si ammetta che in un certo momento i responsabili della parrocchia impongano al gruppo un compito particolare, la cui mancata realizzazione potrà provocare lo scioglimento o l'espulsione del gruppo dall'ambito della comunità. Questo fatto può precipitare il gruppo nella situazione prima descritta di demoralizzazione profonda. La demoralizzazione non è tuttavia l'unico evento che può accadere in un gruppo di quel tipo. Può anche capitare, infatti, che nel gruppo, nel momento in cui diviene urgente il problema della sopravvivenza, tenda a emergere una struttura di comando non basata né sulla simpatia, né sull'abilità ma sulla capacità di qualche membro di gestire il potere ed esercitare l'autorità attraverso l'uso di premi e di punizioni. In questo caso il potere subentra all'autenticità del

rapporto personale, modificando in modo significativo le interazioni tra i componenti del gruppo.

Questa situazione si verifica molto più facilmente all'interno dei gruppi che hanno una struttura organizzativa e gerarchica ben definita. Non di rado in nome dell'urgenza, chi ha più potere tende ad averne ancora di più.

Strumenti per l'analisi delle interazioni di gruppo

Tra gli strumenti più efficaci per l'analisi delle interazioni di gruppo possono essere annoverate le tavole di Bales.

Questo metodo di osservazione consente di costruire la mappa delle interazioni che si sviluppano durante una discussione di gruppo. Questa mappa consente di valutare sia la quantità, che la diffusione e la qualità delle interazioni che si sviluppano tra le persone nel corso di una riunione di gruppo. Consente anche di osservare il rapporto tra il sistema esterno e quello interno, attraverso il conteggio del numero di interazioni centrate sul compito e del numero di quelle centrate sui rapporti interpersonali. Nonostante le critiche che gli sono state rivolte negli anni, questo strumento continua a risultare parecchio efficace e utile a coloro che lavorano con i piccoli gruppi umani. Esso consta di una tabella a doppia entrata (vedi fig.) che, da un lato, classifica ogni intervento dei partecipanti sulla base di dodici categorie interpretative inerenti alla qualità dell'interazione e, dall'altro lato, registra a chi l'intervento è diretto. Questo metodo richiede che le interazioni di ogni componente del gruppo siano registrate su una singola tavola. Ciò comporta parecchie complicazioni, non insuperabili, quando l'osservatore è uno solo. Tuttavia la fatica può essere compensata dal risultato.

Fig. Tavole di Bales

TIPO DI INTERVENTO		A chi è diretto l'intervento																		
		A	B	C	D	Y	.....	.....	.....	.....	atutti									
1	Sostiene, aiuta, incoraggia, mostra stima																			
2	Tende a ridurre le tensioni, scherza, sorride, si mostra soddisfatto																			
3	Si mostra d'accordo, accetta, comprende																			
4	Offre suggerimenti, dà idee, alternative d'azione																			
5	Espone opinioni, esprime valutazioni																			
6	Dà informazioni, ripete, chiarifica, conferma																			
7	Chiede informazioni, chiarimenti, spiegazioni																			
8	Chiede opinioni, valutazioni, impressioni																			
9	Chiede suggerimenti, idee, direttive																			
10	Si mostra in disaccordo, rifiuta																			
11	Manifesta tensione e accresce la tensione																			
12	Mostra antagonismo, tende ad affermare se stesso, a difendersi																			

Quando un membro X del gruppo prende la parola, l'osservatore deve per prima cosa osservare a chi egli si rivolge. Se, ad esempio, X si rivolge a Y, l'osservatore dovrà annotare l'intervento nella co-

lonna dell'esempio. Se invece l'intervento di X fosse rivolto a tutto il gruppo esso dovrebbe essere annotato nell'ultima colonna. Nello stesso momento in cui osserva a chi l'intervento è diretto, l'osservatore deve valutare, utilizzando i dodici parametri forniti dalle tavole, la qualità dell'interazione. Nella valutazione secondo le dodici categorie occorre tenere conto che:

- a) dal n. 1 al n. 6 sono classificabili le interazioni ritenute positive, mentre dal n. 7 al n. 12 quelle ritenute negative;
- b) le interazioni centrate sui rapporti personali sono quelle riportate dal n. 4 al n. 9, quelle centrate sul compito sono riportate dal n. 1 al n. 3 e dal n. 10 al n. 12;
- c) per quanto riguarda le interazioni centrate sul compito occorre ricordare che:
 - il n. 6: riguarda un contributo positivo rivolto a consentire al gruppo di chiarirsi meglio il proprio obiettivo,
 - il n. 7: riguarda gli interventi delle persone che richiedono agli altri di sapere che cosa occorre fare,
 - il n. 5: comprende gli interventi che aiutano il gruppo ad assumere un atteggiamento definito riguardo al compito,
 - il n. 8: comprende, invece, gli interventi di coloro che criticano gli atteggiamenti assunti da altri, oppure chiedono di sapere quale atteggiamento esse debbono assumere nei confronti del compito,
 - il n. 4: sono riportati qui gli interventi tesi ad aiutare il gruppo a controllare la propria azione,
 - il n. 9: qui, invece, ci sono gli interventi di chi chiede agli altri cosa fare per controllare l'azione del gruppo,
 - il n. 3: riguarda gli interventi che manifestano altruismo e consenso verso gli altri membri del gruppo,
 - il n. 10: riguarda le manifestazioni di egocentrismo e di dissenso verso gli altri membri del gruppo,
 - il n. 2: contiene gli interventi che creano distensione e allentano la tensione,
 - il n. 11: contiene gli interventi che fanno aumentare la tensione,
 - il n. 1: sono riportati qui i contributi che manifestano il senso dell'unità e della coesione del gruppo,
 - il n. 12: sono riportati qui tutti quei contributi alla discussione che manifestano antagonismo e divisione tra i membri del gruppo.

Dopo avere compilato le tavole, queste si possono tabulare utilizzando la seguente tabella:

Fig. 3 - Lettura delle tavole di Bales

Nomi membri gruppo	N. interventi a singoli	N. interventi al gruppo (a tutti)	N. interventi da 1 a 6		N. interventi da 7 a 12	
			1 a 3	4 a 6	7 a 9	10 a 12
Mario						
Franco						
ecc.						

Dall'analisi della tabella si può comprendere il numero e la qualità degli interventi che ogni membro del gruppo ha fatto.

L'interazione e lo sviluppo della persona umana: il ruolo della fiducia e della tolleranza

Nelle pagine precedenti si è molto insistito sulla necessità dello sviluppo di interazioni autentiche tra i membri di un gruppo di animazione. La ragione di questa insistenza è alquanto semplice. Per poter attuare un processo che porti le persone a conoscersi meglio e a trovare, al loro interno, le risorse necessarie al farsi secondo un progetto segnato dall'autonomia e dalla libertà, pur vivendo una relazione conviviale di solidarietà con gli altri, è necessario che esse sentano di essere accettate e, se possibile, amate dagli altri. Devono, in altre parole, vivere i rapporti interpersonali in un clima di fiducia. La persona umana ha bisogno per svilupparsi armonicamente di fiducia, dove questa parola sta a indicare «*la prospettiva dell'occasione di funzionare e svilupparsi in un ambiente che fornisca sostegno e libertà*» (O'Donovan 1965).

Di solito i giovani aderiscono ai gruppi di animazione perché perseguono la prospettiva di imparare ad avere fiducia, per cogliere maggiormente la loro unicità attraverso lo specchio delle differenze individuali che si manifestano nelle interazioni. Il bisogno di fiducia, ovvero del riconoscimento della propria libertà, da parte di persone che manifestano solidarietà, è talmente profondo da essere costitutivo della condizione umana. La fiducia è un modo di manifestare l'amore all'interno delle interazioni umane. Da questo punto di vista essa è assai diversa dalla tolleranza, che è solo un modo per non implicarsi profondamente nei rapporti con gli altri esseri umani. Tollerare non

vuol dire accettare l'altro, riconoscergli la sua legittima autonomia e libertà, prendersi cura del suo inalienabile diritto ad essere se stesso, ma solo evitare di disapprovarlo, quando, addirittura, non è che un modo per sottolineare la sua estraneità e manifestare un sentimento di indifferenza.

Chi ama non tollera, perché attraverso la relazione **di** fiducia si implica in un rapporto significativo con l'altro. Ora costruire interazioni nella vita di gruppo significa mettere le persone nella condizione di scoprire la fiducia e la sua concreta possibilità di esercizio nella vita sociale. Significa anche dare a loro le occasioni necessarie per percepire meglio il senso della loro irripetibile individualità, senza per questo vivere l'esperienza di estraniamento dagli altri. Sapere cosa gli altri pensano di noi, come ci vedono e cosa provano per noi è la condizione fondamentale per lo sviluppo di una matura identità personale.

L'interazione è la via maestra lungo cui scorre il processo educativo dell'animazione di gruppo. L'interazione nello sviluppo ottimale dell'individuo svolge la stessa funzione del processo tattile attraverso cui il neonato impara a differenziare il proprio corpo e quindi se stesso dall'ambiente esterno. A differenza però di questo processo la differenziazione che l'interazione promuove non mette in crisi, anzi sviluppa il senso di appartenenza dell'individuo al tutto formato dalla realtà dell'ambiente sociale. Il tramite per questo doppio processo di rafforzamento, allo stesso tempo, dell'individualità e della socialità, è costituito dalla sperimentazione di relazioni interpersonali segnate dalla fiducia e dall'amore. L'interazione autentica è un segno dell'amore dell'uomo per se stesso e per gli altri.

Paradossalmente, la mancanza di fiducia che manifestano i rapporti normali all'interno della vita quotidiana nel sistema sociale è il segno evidente dell'importanza che gli uomini attribuiscono alla fiducia nell'interazione. Infatti è la percezione dell'importanza dell'interazione per la realizzazione personale, che rende ogni individuo così attento, sulla difensiva, nello stabilire le relazioni sociali. Nulla più di una interazione tradita ferisce la personalità profonda delle persone. L'importanza dell'interazione suscita meccanismi di difesa che, paradossalmente, finiscono per inibirla. **La** vita sociale è un inno alla difesa dalle interazioni inautentiche che, alla fine, produce solo interazioni autenticamente inautentiche. Coinvolgersi, sia chiaro, non significa affatto essere imprudenti, ma solo che nei rapporti inter-

personali si mettono in atto tutte le strategie necessarie per sviluppare, gradualmente, interazioni autentiche con gli altri.

L'animatore nel gruppo dovrebbe essere il garante della possibilità di aprirsi alla fiducia e quindi alla interazione autentica senza correre i rischi che sono normalmente presenti nella vita sociale. Ma per fare questo è necessario che egli dia fiducia e, come più volte detto, si ponga in una interazione autentica e accogliente nei confronti del gruppo e dei suoi membri.



12

l'itinerario evolutivo del gruppo

La maturazione del gruppo

Il gruppo, come ogni sistema vivente, è soggetto a fenomeni di cambiamento. I cambiamenti che esso può realizzare sono di due tipi. Il primo è quello che lascia sostanzialmente inalterata l'esistenza del gruppo che lo vive, mentre il secondo è quello che conduce il gruppo in cui si realizza a una sorta di rinascita o perlomeno a un cambiamento di stato.

Il primo tipo di cambiamento è quello a cui si può applicare il motto gattopardesco: «Cambiare tutto per non cambiare niente», in quanto avviene in un gruppo che tende a conservare immutata la propria situazione, ovvero i propri valori, le proprie norme e i propri modi di vita, realizzando solo quelle innovazioni che lo aiutano a risolvere i problemi che incontra nella sua esistenza.

Il secondo tipo di cambiamento è, invece, quello che si realizza all'interno di quei gruppi che subiscono una profonda innovazione della loro struttura, della loro cultura e quindi del sistema di riferimento di valori e di norme che orienta l'identità dei loro membri.

Il cambiamento che produce la rinascita non avviene però sempre, in quanto non è sufficiente che esso sia radicale, che modifichi cioè i valori, le norme e la cultura del gruppo, in quanto un cambiamento radicale potrebbe essere regressivo e quindi andare nella direzione contraria alla maturazione del gruppo. Alcuni cambiamenti possono addirittura provocare la disgregazione del gruppo.

Per questo motivo il cambiamento del secondo tipo per molti versi rappresenta una sorta di salto nel buio, che tende a creare uno stato di ansietà e, quindi, profonde resistenze tra i membri del gruppo.

Le ansietà che tendono a manifestarsi in prossimità di un cambiamento del secondo tipo sono quelle cosiddette primarie. Esse sono state descritte nel capitolo sul *gruppo pendolare come luogo educativo* con l'ausilio della favola del porcospino.

La resistenza al cambiamento deriva poi dal fatto che in un gruppo sufficientemente coeso le norme, come si è già visto, divengono una sorta di super-io attraverso l'interiorizzazione che ne viene fatta da parte dei membri del gruppo. Nella maggior parte dei gruppi, così come nella maggioranza delle persone, la tendenza alla conservazione prevale nettamente su quella al cambiamento, che viene quasi sempre temuto prima e vissuto poi in modo traumatico. In alcuni gruppi si può addirittura verificare che di fronte a cambiamenti significativi vi sia un abbandono del gruppo da parte di qualche membro.

È chiaro che questa resistenza al cambiamento, individuale e di gruppo, non si verifica nel caso dei cambiamenti del primo tipo, quelli cioè che lasciano sostanzialmente inalterato i gruppi e che, anzi, vengono vissuti come una sorta di progresso o di manifestazione di vitalità del gruppo.

Per distinguere questi due tipi di cambiamento, la scuola della pragmatica della comunicazione umana di Palo Alto ha introdotto le dizioni cambiamento/1 e cambiamento/2. Il cambiamento/1 è detto anche «cambiamento all'interno delle regole che governano la vita del gruppo». Infatti esso avviene rispettando integralmente il sistema di norme che costituisce il riferimento per il gruppo. Un esempio di questo tipo di cambiamento è offerto dal gioco degli scacchi. Questo gioco, come è noto, consente ai giocatori di giocare un numero pressoché infinito di partite differenti, pur rispettando un sistema di regole neppure troppo complesso.

Le norme del gruppo funzionano allo stesso modo, consentono cioè al gruppo di dar vita a un numero elevatissimo di differenti situazioni, pur stando all'interno di esse. Per fare un esempio, tratto dalla vita politica, il cambiamento/1 è quello che si ha tutte le volte che il parlamento approva una nuova legge i cui principi ispiratori stanno all'interno delle norme fissate dalla costituzione.

Il cambiamento/2, invece, lo si ha quando si cambia la costituzione.

È questo il motivo per cui questo tipo di cambiamento è detto anche «cambiamento fuori delle regole, o delle regole».

Nella vita di un gruppo di animazione questi due tipi di cambiamento sono intrecciati lungo una spirale. Di solito il gruppo attraverso i cambiamenti/1 giunge a esaurire una fase storica della sua esistenza. Questo esaurimento si manifesta con una crisi dalla quale il gruppo può uscire solo con un cambiamento/2. A questo cambia-

mento seguirà nuovamente una fase di cambiamenti/1, sino a che una nuova crisi non richiederà un nuovo cambiamento/2. La necessità del passaggio dai cambiamenti/1 ai cambiamenti/2 nella vita del gruppo, così come in quella delle persone e dei sistemi sociali, è segnalata, come si è detto, dalla comparsa di uno stato di crisi che deve essere letto dall'animatore in modo positivo, come opportunità di evoluzione del gruppo, e non come fenomeno negativo che mina la vita del gruppo.

La crisi va perciò considerata come il momento, difficile ma necessario, del passaggio di un sistema vivente da uno stato a un altro, da un sistema di norme a un altro. Deve essere chiaro che non sono le crisi ad essere positive o negative; queste qualità, infatti, appartengono alle soluzioni che alle crisi vengono date. La crisi in sé è neutrale, anzi è il segno della vitalità di un sistema vivente e quindi del gruppo.

È chiaro che un gruppo di animazione dovrebbe distinguersi da un altro tipo di gruppo per la sua tendenza a uscire in modo evolutivo e non regressivo dalle crisi che vive.

Il gruppo come sistema evolutivo

Le brevi affermazioni fatte sui tipi di cambiamento che possono avvenire in un gruppo presuppongono a monte la concezione del gruppo quale sistema vivente in grado di evolvere, di regredire o di stabilizzarsi e che si costruisce secondo una sua storia personale. Porre l'accento sul fatto che il gruppo è il frutto di una storia e non solo delle astratte leggi strutturali che lo governano, significa sottolineare che il presente del gruppo è in qualche modo condizionato, anche se non deterministicamente, sia dal passato che dal progetto di futuro che lo stesso gruppo si è dato. Il presente del gruppo è sempre una sintesi dinamica in cui ciò che accade oggi, qui e ora, fa i conti con ciò che è già accaduto e con ciò che ci si aspetta che dovrà accadere.

L'accettazione di questo punto di vista comporta perciò che si consideri il cammino del sistema vivente gruppo verso la maturità come a un vero e proprio processo evolutivo, che passa attraverso alcune tappe caratteristiche, le quali altro non sono che i punti di crisi che segnano la transizione del gruppo da uno stato ad un altro.

Il percorso dell'animazione di gruppo. Ovvero le tappe attraverso cui il gruppo raggiunge la maturità

Il processo evolutivo che conduce il gruppo ad acquisire la maturità è, coerentemente con quanto sino ad ora affermato, centrato sullo sviluppo qualitativo e quantitativo delle interazioni tra i suoi membri.

Infatti lo stato delle interazioni, oltre ad essere la misura della coesione e della partecipazione dei membri alla vita del gruppo, è anche il fondamento della misurazione del livello di maturità posseduto dal gruppo.

Non è l'unico criterio, ma certamente è quello fondamentale che sostiene tutti gli altri.

La prima tappa: la comunicazione tra i ruoli

Quando alcune persone si trovano insieme per la prima volta, di solito si crea nell'ambiente in cui sono radunate una atmosfera grava di disagio e tensione che si manifesta in un insopportabile silenzio. Se in questa situazione l'animatore non dice nulla, non interviene, cioè, e si limita a osservare, lo stato di tensione si farà ancora più percepibile. Si manifesta cioè pienamente quell'insicurezza che è tipica dell'ansietà che è stata descritta nella favola, già prima citata, dei porcospini e che appare come una sorta di cappa di piombo che grava sul gruppo. Di solito, questa situazione di disagio viene rapidamente superata attraverso vari artifici ed espedienti, alcuni dei quali sono le tecniche di animazione. Questi artifici sono tutti finalizzati a consentire alle persone di indossare la maschera del loro ruolo sociale nei nascenti rapporti di comunicazione del gruppo. Tutte le tecniche di animazione che propongono sotto varie forme la presentazione reciproca dei membri del gruppo perseguono lo scopo di rendere noti i ruoli sociali di questi. Per usare il linguaggio della finestra di Johari si può dire che in questa fase è importante costituire una area nota (la N. 1) in modo che oltre all'aspetto fisico e al nome contenga qualche dato anche sulla posizione sociale della persona.

Per gli adulti la maschera del ruolo può essere quella della loro attività professionale. Per i ragazzi, invece, la maschera può essere quella del loro ruolo «informale», cioè quella dello studioso, dello spiritoso, del gianburrasca, dello sportivo, del duro, ecc.

La maschera del ruolo consente ai membri del gruppo di uscire dallo stato paralizzante di ansietà e di insicurezza, perché permette

loro di agire come se il gruppo fosse solo un frammento della società più ampia nella quale è inserito. È stato Stoetzel a teorizzare che i rapporti tra le persone all'interno del sistema sociale altro non sono che rapporti tra ruoli, la cui modalità di svolgimento è codificata. Il rapporto tra un medico e un paziente non è né libero né spontaneo, ma codificato in modo preciso. Esso, infatti, si svolge all'interno di un preciso sistema di norme, che in questo caso sono addirittura fissate formalmente da un codice deontologico.

Il fatto che i rapporti tra le persone nella vita del sistema sociale siano rapporti tra ruoli codificati ha la funzione sia di dare stabilità e identità al sistema sociale, sia di consentire alle singole persone di entrare in contatto con altre, sconosciute a livello personale, senza andare incontro a esperienze di ansietà o di insicurezza troppo forti.

Assumere la maschera del ruolo, quindi, consente ai membri del gruppo nascente, o estemporaneo ed effimero, di comunicare senza quel diretto coinvolgimento personale che può essere fonte di ansietà. La riproduzione nel gruppo di processi di comunicazione verbale tipici dei rapporti tra i ruoli nel sistema sociale è fonte di sicurezza per i membri del gruppo, che pagano però con la rinuncia a sperimentare, almeno in quel momento, l'incontro autentico tra le persone al di là dei ruoli.

In questa fase della vita di gruppo non si hanno ancora interazioni, almeno nell'accezione che ad esse sin qui si è dato, ma rapporti di comunicazione di tipo formale e standardizzato.

Questi rapporti di comunicazione sono però sufficienti a consentire alle persone di cominciare a fare delle attività insieme, discutere, lavorare, fare sport, ecc.

La seconda tappa: buttare la maschera ovvero la nascita e la prima infanzia delle interazioni

Dopo che i membri del gruppo hanno indossato la maschera succede che i loro rapporti acquisiscano una certa fluidità e che le attività del gruppo decollino con un discreto livello di efficacia. Questo fa sì che lentamente le persone si «sgelino» e comincino a sentirsi sicure all'interno del gruppo. Quando questo si verifica i membri del gruppo si sentono pronti a buttare la maschera del loro ruolo e a svelare agli altri alcuni aspetti della loro personalità più intima. Tendono, cioè, a portare nell'area nota alcuni elementi dell'area privata (la N. 3).

Succede però quasi sempre che appena buttata la maschera del ruolo e rivelato quindi alcuni aspetti dell'area privata, le persone si sentano indifese, nude di fronte agli aculei della possibile aggressione degli altri. Questo emergere dell'ansietà di tipo persecutivo (la paura dell'altro vissuto come oggetto cattivo), scatena l'aggressività tra i membri del gruppo; ognuno aggredisce l'altro per timore di essere aggredito. Il rivelare all'interno di rapporti tra i ruoli qualche elemento di sé più personale, ha l'effetto di introdurre nel gruppo quell'ansietà che la maschera del ruolo aveva esorcizzato. Tuttavia l'aggressività, in questa fase, non è molto intensa e assai poco durevole.

La terza tappa: la scoperta del gruppo rifugio, ovvero la regressione verso interazioni parzialmente autentiche

Superato lo scatenamento dell'aggressività tra i membri del gruppo si instaura un clima di reciproca tolleranza, che consente loro di scoprire il gruppo come un luogo in cui si sta bene, come un angolo caldo, come un cantuccio nel quale è possibile trovare asilo fuggendo dalle aggressioni della vita della società esterna.

È questa una fase molto ricca di affettività, molto intima e suggestiva durante la quale i membri vivono con il timore di perdere l'unità del gruppo appena conquistata. Questo timore, rende i rapporti, pur molto intimi e personali, non pienamente liberi e spontanei. Ogni persona vive nel timore che la manifestazione libera delle sue opinioni, delle sue idee e dei suoi sentimenti possa provocare tensioni, conflitti o, addirittura, la perdita dell'unità del gruppo. In questa situazione le persone tendono a muoversi in punta di piedi, a evitare ogni gesto, ogni comportamento che possa disturbare il clima di velutata quiete che si è instaurato nel gruppo.

Da questo punto di vista la situazione del gruppo è assimilabile a una sorta di «luna di miele», durante la quale, piuttosto che a una manifestazione sincera di sé, ognuno dei coniugi tende a mostrare all'altro solo la propria parte migliore e a inibire, quindi, quella parte di sé che intuisce che all'altro non possa piacere. Questo fatto porta ad affermare che in questa fase non si è ancora in presenza di interazioni autentiche. Il rapporto tra le persone indubbiamente ha superato i formalismi tra i ruoli ma non è ancora libero e spontaneo, perché dipende dalla paura che grava sul gruppo di perdere l'unità faticosamente conquistata. Domina anche in questa fase l'ansia primaria, e precisamente quella di tipo depressivo che consiste nella paura

di perdere l'altro vissuto come oggetto buono. L'ansia depressiva provoca uno stato di dipendenza molto accentuata dai membri del gruppo, anche se rappresenta una spinta molto forte alla loro ricerca di una condizione di autenticità più matura.

In questa tappa le persone aprono, in parte, la loro area privata ed evitano accuratamente ogni comunicazione che riguardi la loro **area cieca** (la N. 2).

È questa una tappa necessaria e fondamentale nella ricerca delle interazioni autentiche tra i membri del gruppo e quindi della loro maturità. Tuttavia esistono alcuni gruppi la cui evoluzione si ferma a questa tappa; in questo caso essa si trasforma da luogo di maturazione in luogo di regressione. Infatti i gruppi rifugio, sorta di grembo materno sociale, che caratterizzano molte esperienze giovanili, sono gruppi che non hanno saputo superare questa fase. Da questo punto di vista sono gruppi depressi, gruppi, cioè, che ricercano più la regressione allo stato paradisiaco del grembo materno che quello adulto della conquista della propria identità e autonomia individuale.

La quarta tappa: la crisi, la nascita delle interazioni autentiche e dell'autogestione

Il superamento della «luna di miele» del gruppo avviene, quasi sempre, attraverso un'esperienza dolorosa di conflitto e di tensione tra i membri. D'altronde non potrebbe essere diversamente, visto che la nascita alle interazioni autentiche è una sorta di nuova nascita sia per gli individui che per il gruppo. Una rinascita passa sempre attraverso una esperienza dolorosa, quasi di tipo sacrificale.

L'esperienza dolorosa in questo caso è rappresentata dalla cosiddetta «resa dei conti». Tutto quello che le persone avevano ingoiato per timore di rompere l'unità del gruppo viene da esse ributtato fuori con gli interessi. Con un linguaggio meno figurato, questo significa che le persone si comunicano violentemente le cosiddette aree cieche e, naturalmente, quelle parti delle aree private che si erano tenute nascoste perché non ritenute gradite e accettabili. È probabile che in questa fase emergano anche parti dell'area inconscia (la N. 4).

Le aggressioni verbali tra i membri del gruppo sono, in questa fase, all'ordine del giorno.

Se il gruppo supera questo scatenamento di aggressività distruttiva e non si frantuma in mille pezzi, allora quasi sicuramente nasceranno tra i suoi membri le interazioni autentiche. Questo significa

che le persone imparano a convivere accettandosi reciprocamente per ciò che realmente sono, senza alcun mascheramento. Accettano, cioè, l'altro per ciò che piace ma anche per ciò che non piace. Avviene ciò che dovrebbe accadere nella fase matura di un matrimonio quando i coniugi imparano ad amarsi senza per questo idealizzarsi.

La nascita delle interazioni autentiche consente al gruppo di scoprire l'autogestione, di porsi il problema della propria organizzazione e della propria efficienza rispetto agli scopi per cui esiste. Di solito in questa fase il gruppo riesce a ridisegnare la propria organizzazione secondo un modello autogestionario, nel senso che sviluppa la partecipazione democratica di tutti i membri alla decisione e la rete si ristrutturava secondo un modello stellare. L'animatore a questo punto diventa inutile perché ha portato a compimento la sua responsabilità educativa. L'inutilità è la migliore testimonianza del suo successo educativo. Un educatore infatti è stato realmente utile se è riuscito a divenire inutile.

In questa fase la comunicazione avviene coinvolgendo tutte le prime tre aree della finestra di Johari, senza però che si creino eccessive tensioni, perché si è stabilita una vera fiducia reciproca tra i membri del gruppo. Da notare che in questa fase si realizza una notevole espansione dell'area nota (la N. 1) a spese di tutte le altre. Questo significa che la persona ha raggiunto un livello molto più elevato di coscienza di sé all'interno delle dinamiche delle relazioni interpersonali.

Nel contempo il gruppo è passato dalla tolleranza, che è sempre una manifestazione parziale di accettazione dell'altro, alla fiducia, che è condivisione tra i membri del gruppo della libertà individuale e del diritto alla propria autorealizzazione in un clima di profonda solidarietà reciproca. Il progetto di autorealizzazione dell'altro interpella, nel nome dell'amore, la responsabilità della persona e non la lascia prigioniera del rispetto indifferente della libertà dell'altro quale è postulato dalla tolleranza.

L'interazione autentica è un modo di dire l'amore nelle temperie della vita sociale.

Il processo di maturazione del gruppo e l'individuo

Il processo che si è appena descritto è quello che favorisce in chi lo vive, in qualità di membro del gruppo, di maturare quella presa di coscienza di cui si favoleggiava nel cap. 5. Lo sviluppo delle inte-

razioni autentiche è sia uno strumento di conoscenza di sé, sia di apertura incondizionata al mistero dell'altro da me. È chiaro che il processo di maturazione di gruppo descritto è sommario, non tiene conto di tutte le complesse dinamiche che accadono al suo interno.

Quello che però occorre qui segnalare è che le interazioni autentiche, che come si è visto consentono una più vera conoscenza di sé e degli altri, sono la via seguendo la quale la persona può abbandonare lo stile di vita che è dominato dalle norme e dai condizionamenti esterni, per scoprire la capacità di assumere consapevolmente nelle proprie mani la realizzazione del proprio progetto esistenziale. È un modo attraverso cui la persona ristruttura il senso della propria esistenza in maniera che il suo vivere sia illuminato dal soffio della coerenza e dell'unitarietà.

Per cogliere meglio il senso di queste affermazioni è forse utile a questo punto rileggere le parti inerenti alle tre dimensioni della presa di coscienza che sono state descritte nel capitolo sul gruppo pendolare. Esiste una forte correlazione, comunque, tra maturazione di gruppo e presa di coscienza individuale. Una esperienza di maturazione di gruppo rende disponibile la persona, attraverso una più autentica accettazione di sé, alla accettazione autentica degli altri e della realtà del mondo e della cultura.

È chiaro che l'animazione, o l'educazione attraverso il gruppo, non esaurisce in questo processo il suo scopo. Infatti vi sono altri obiettivi, come si è visto, che richiedono attività, riflessioni ed esperienze specifiche. Tuttavia questa esperienza di gruppo è il tessuto di base, la tela su cui tutti gli altri obiettivi possono essere disegnati. Se non si raggiunge questo obiettivo, ovvero la maturazione di gruppo/presa di coscienza, tutti gli altri obiettivi risultano difficilmente perseguibili. L'esperienza di maturazione di gruppo è la condizione necessaria, anche se non sufficiente, del metodo dell'animazione, in quanto è il fondamento che consente di dare autenticità e profondità esperienziale a tutti gli altri processi di crescita personale che l'animazione propone.

13

la relazione animatore gruppo

Come si è visto con dovizia di particolari, uno degli assi portanti del metodo dell'animazione è costituito dalla relazione educativa interpretata in chiave di «comunicazione esistenziale». Ciò significa che anche la relazione, e perciò l'interazione, che si stabilisce tra l'animatore e il gruppo, oltre a quella tra l'animatore e le singole persone che lo formano, è uno degli strumenti fondamentali dell'animazione. In altre parole, la capacità di gestire le interazioni con le persone attraverso il gruppo è il nucleo centrale della professionalità dell'animatore. Tuttavia, non è sufficiente la capacità di gestione «tecnica» delle interazioni per garantire che queste avviano un processo di animazione. È necessario, infatti, che l'animatore posseda particolari motivazioni al comunicare con e attraverso il gruppo.

La prima e più importante di queste motivazioni è la profonda convinzione dell'animatore che la possibilità di ogni persona umana di costruirsi secondo un progetto richiede la solidarietà attiva di un gruppo di persone. L'animatore, cioè, sa, come dice Paulo Freire, che «ci si educa tutti insieme», che la costruzione di se stessi è un fatto che coinvolge la responsabilità delle persone con cui si vive, anche se l'ultima parola spetta solo al singolo individuo.

Allo stesso modo l'animatore, come si è visto, essendo consapevole della bidirezionalità della comunicazione educativa, sa che essa ha effetti su di lui oltre che sugli educandi. Egli sa, cioè, che le dinamiche del gruppo si riverberano sulla sua esistenza modificandola, anche se egli le vive come esterno al gruppo degli animandi.

Infine ciò che rende la comunicazione esistenzialmente significativa, oltre agli aspetti già indicati, è la profonda capacità dell'animatore di credere alla persona di ogni uomo, perché la persona è il suo grande assoluto. Egli sa che la persona rischia di essere sopraffatta dalla trama intricata delle relazioni politiche, economiche e culturali. Tuttavia egli si gioca nella scommessa che attraverso l'educazione è possibile far crescere e sviluppare le forze che possono rigenerare l'uomo e la società in cui vive e quindi agire in senso preventivo.

In questo senso l'educatore/animatore è uno che crede in un progetto di liberazione dell'uomo di cui si pone al servizio: è un militante della causa dell'uomo. Ma la sua disponibilità a giocarsi nell'interazione con queste motivazioni non è sufficiente a garantirgli il realizzarsi del processo di animazione. È necessario che egli gestisca la relazione con «competenza tecnica» se non vuole diventare una sorta di apprendista stregone, il cui entusiasmo genera più guai che cose utili. Viceversa, la competenza tecnica priva di adeguate motivazioni produce un freddo e impersonale processo burocratico che invece di seminare la vita distribuisce i conservanti utili alla sua ibernazione.

È solo la competenza tecnica sposata alle motivazioni prima descritte che può generare quella comunicazione esistenzialmente significativa che, come si è visto, fonda il metodo dell'animazione.

I paragrafi successivi fissano le regole generali entro cui la competenza tecnica dell'animatore deve tessere la sua interazione con il gruppo.

L'animatore dentro e fuori dal gruppo

Per prima cosa è necessario prendere posizione intorno al contrasto che esiste tra due modi diversi di concepire il ruolo dell'animatore nel gruppo. C'è, infatti, una posizione che sostiene che l'animatore di gruppo deve essere un membro a pieno titolo del gruppo, che deve essere, cioè, un leader del gruppo stesso. L'altra posizione, invece, sostiene che l'animatore per poter svolgere con efficacia il suo ruolo deve essere esterno al gruppo.

Questa seconda posizione è la più ragionevole per alcuni semplici motivi. Il primo è dato dalla constatazione che chiunque voglia osservare con un minimo di distacco e di obiettività la vita di un gruppo, non deve essere coinvolto emotivamente in ciò che accade all'interno di questo.

L'ambito d'azione dell'animatore non può essere perciò l'appartenenza al gruppo, ma solo la sua relazione con il gruppo. L'animatore non appartiene al gruppo ma al sovrasisistema costituito da lui medesimo in relazione con il gruppo. L'animatore appartiene non al gruppo degli animandi ma al sistema sociale formato dal gruppo degli animandi in relazione con lui.

Il secondo motivo aiuta a chiarire anche quest'ultima affermazione, forse un po' oscura.

Si è già detto che l'animatore deve governare il cambiamento e cioè il processo attraverso cui le persone ed il gruppo maturano. Ora è chiaro che per poter svolgere questa funzione, specialmente per i cambiamenti del secondo tipo, l'animatore deve operare a un livello logico superiore a quello in cui si colloca la vita del gruppo. Egli deve essere a livello «meta».

Un esempio chiarirà questa affermazione.

Si prendano due amici, Giovanni e Carlo, che decidono di fare un gioco che consiste nel comunicare tra di loro dicendosi le cose al contrario. Ad esempio, per dire: «Voglio andare al mare», occorre dire: «Non voglio andare al mare». Ora i due amici cominciano a giocare. Si ammetta che a un certo punto Giovanni si stanchi di giocare e che voglia smettere. Allora è inevitabile che sia assalito dal dubbio su cosa deve dire per far capire senza equivoci a Carlo che vuole smettere di giocare. Infatti se dicesse a Carlo: «Voglio smettere di giocare», questi potrebbe intendere, applicando correttamente le regole del gioco, che egli vuole continuare a giocare. Ma anche se Giovanni, astutamente, dicesse: «Non voglio smettere di giocare», ci sarebbero ugualmente dei problemi. Perché se è pur vero che a livello delle regole del gioco questo significa che Giovanni vuole smettere di giocare, è altrettanto vero che Carlo potrebbe essere, legittimamente, sfiorato dal dubbio. Carlo potrebbe, cioè, domandarsi se Giovanni sta parlando utilizzando il linguaggio del gioco oppure quello normale esterno al gioco. Come si può intuire, la comunicazione tra i due si fa confusa. Il dubbio circa il fatto che uno stia parlando utilizzando le regole del gioco oppure quelle esterne al gioco, impedisce una soluzione rapida ed efficace del dilemma comunicativo.

Questo stato di «impasse» avrebbe potuto essere evitato se i due prima di cominciare a giocare si fossero accordati con una terza persona, Mario ad esempio. Entrambi avrebbero dovuto mantenere con lui un rapporto di comunicazione normale. Se questo fosse avvenuto, quando uno dei due giocatori avesse voluto smettere di giocare non avrebbe dovuto fare altro che rivolgersi a Mario dicendogli: «Di' all'altro che mi sono stancato e che voglio smettere di giocare». Mario a questo punto si sarebbe rivolto all'altro giocatore ripetendogli il messaggio e il gioco sarebbe finito all'istante.

Giovanni — Carlo

i I
Mario

Questo semplice esempio evidenzia che nella situazione descritta vi sono due livelli di comunicazione che si intrecciano: quello interno al gioco e quello esterno al gioco. In altre parole, questo significa che vi è un linguaggio del gioco e un linguaggio sul gioco.

Il linguaggio del gioco è quello «al contrario», quello sul gioco è quello «normale», che, come si è visto, è stato utilizzato per creare le regole del gioco. In questo caso si può dire che il linguaggio «normale» è un metalinguaggio, nel senso che è un linguaggio che fissa e descrive il linguaggio del gioco. Affermare che l'animatore è in posizione «meta», vuol dire semplicemente che egli svolge un ruolo simile a quello di Mario nell'esempio. L'animatore non parla, cioè, con il gruppo il linguaggio del gioco ma quello sul gioco. Egli non si lascia invischiare dalle dinamiche relazionali e dagli stati affettivi del gruppo, ma le osserva, per quanto possibile, dall'esterno. Per fare questo l'animatore deve utilizzare un linguaggio «tecnico», un linguaggio in grado di descrivere i fenomeni che nel gruppo accadono alla luce della dinamica di gruppo e dell'animazione culturale. La competenza tecnica dell'animatore, richiamata prima, si esprime compiutamente nel linguaggio attraverso cui l'animatore entra in rapporto con il gruppo.

Se invece di questo linguaggio «tecnico» l'animatore utilizzasse il linguaggio del gruppo, divenendo a tutti gli effetti un membro del gruppo, perderebbe la sua capacità di sfuggire a quella ambiguità che è stata espressa nell'esempio. I membri del gruppo, infatti, tutte le volte che l'animatore fa una affermazione potrebbero domandarsi se egli parla come membro del gruppo — e quindi la sua è una affermazione di parte —, oppure se egli parla come responsabile del gruppo, al di sopra delle parti. I suoi interventi sarebbero perciò vissuti contraddittoriamente e sarebbero fonte di fraintendimenti. Questo accadrebbe con minore frequenza se l'animatore stimolasse un cambiamento/1 e con maggiore frequenza se egli proponesse un cambiamento/2.

L'animatore e l'empatia

A qualcuno la proposta della posizione «meta» dell'animatore di gruppo potrà, a prima vista, apparire un po' fredda, anche se magari riconosce che essa è necessaria.

Questa impressione è errata, perché l'animatore ha un'altra via

per esprimere il suo amore, la sua fiducia e la sua solidarietà al gruppo e ai suoi membri. Essa è costituita dall'empatia, che è un sentimento che può esprimersi anche senza «l'appartenenza» dell'animatore al gruppo.

L'empatia si può dire che consista nella capacità dell'animatore di:

- a) «mettersi nei panni» dei membri del gruppo e quindi di percepire i loro vissuti soggettivi assumendo il loro stesso punto di vista;
- b) far sentire i membri del gruppo una solidarietà basata sul fatto che egli riesce a far percepire al gruppo e ai suoi membri che egli non giudica ma cerca solo di comprendere dando loro la sua fiducia.

Se l'animatore gioca con questo stile la sua interazione con il gruppo, allora pur dalla posizione «meta» riuscirà a renderla calda e solidale. Questo gli consentirà di non apparire come un estraneo ma, al contrario, come una persona che, pur giocando un ruolo diverso da quello dei membri del gruppo, vive con essi una profonda solidarietà che deriva da una comune, significativa per entrambi, esperienza esistenziale.

Questo suo modo particolare di porsi è quello più idoneo a favorire il processo di maturazione che è stato descritto nel capitolo precedente.

È da notare che la posizione esterna dell'animatore rispetto al gruppo garantisce la possibilità a ogni persona, adeguatamente motivata e sufficientemente preparata, di svolgere la funzione di animatore di gruppo. Infatti se l'animatore fosse interno al gruppo egli legherebbe, molto spesso, lo svolgimento della sua funzione alla capacità di essere un trascinateur carismatico del gruppo stesso. Cosa che, come insegnano gli studi sulla leadership, non è né facile, né apprendibile e, soprattutto, è variabile da situazione a situazione. Affermare, invece, la posizione esterna al gruppo dell'animatore significa prescindere dalle sue doti personali. L'animatore è solo un educatore che gioca profondamente la sua competenza nell'interazione solidaristica con il gruppo.

Tuttavia la posizione esterna e l'empatia non sono ancora sufficienti per definire lo stile della interazione animatore-gruppo. A queste pur fondamentali caratteristiche è necessario aggiungere una sorta di codice comportamentale.

Il codice dell'interazione animatore/gruppo

Il comportamento dell'animatore mentre comunica con il gruppo è importante, come si è visto, perché è già esso stesso animazione. Si può affermare che è la struttura portante della sua azione.

I comportamenti che consentono all'animatore di porsi in modo corretto in relazione con il gruppo possono essere raggruppati in quattro categorie.

Il silenzio come animazione

L'animatore di gruppo deve essere consapevole che ogni suo gesto, ogni sua azione, quindi anche i suoi silenzi, sono per il gruppo una comunicazione dotata di significato. Il silenzio dell'animatore non è mai, come insegna il primo assioma della pragmatica, assenza di comunicazione, ma una forma particolare di comunicazione, dotata di un suo significato proprio, che influisce sul comportamento dei membri del gruppo. Allo stesso modo i suoi tic, i suoi gesti involontari, i suoi comportamenti incontrollati comunicano qualcosa al gruppo al di là delle sue intenzioni. L'animatore quando interagisce con il gruppo deve controllare ogni suo gesto e gestire con accortezza i suoi silenzi.

L'animatore deve rendersi conto che quando è fisicamente a contatto con il gruppo è anche in comunicazione, che lo voglia o no, con esso.

L'accettazione integrale dell'altro

L'animatore deve sviluppare uno sforzo costante affinché la sua comunicazione con il gruppo riesca a far sentire ai suoi membri che essi sono riconosciuti, accettati e rispettati nella loro specifica individualità e nel loro modo particolare di essere.

Questo risultato non può essere ottenuto dall'animatore a parole, in quanto cioè egli fa discorsi nei quali dice di amare, di accettare e di rispettare ogni membro del gruppo, ma solo in quanto testimonia questo suo sentimento nei suoi atteggiamenti pratici, quotidiani, e nel suo modo di porsi in relazione con il gruppo.

È questa l'interazione che avviene attraverso gli atteggiamenti piuttosto che con le parole. Essa, senza alcun dubbio, è quella più importante per l'animazione.

I comportamenti che manifestano questo atteggiamento dell'animatore sono quelli tesi a far sì che ogni comunicazione che i membri del gruppo promuovono riceva sempre una risposta adeguata e attenta, anche se a promuoverla è il membro del gruppo meno importante e più marginale, secondo le gerarchie interne del gruppo.

Infatti se un membro del gruppo afferma qualcosa e questa af-

fermazione non riceve alcuna risposta da parte degli altri membri del gruppo, allora l'animatore deve riproporre in forma di quesito al gruppo l'intervento rimosso. Molti altri esempi potrebbero essere sviluppati, ma dovrebbe oramai essere sufficientemente evidente che la preoccupazione centrale dell'animatore, in coerenza alle risultanze della pragmatica della comunicazione, deve essere quella di garantire che ogni membro del gruppo si senta veramente accettato e riconosciuto in ogni suo atto esistenziale.

La partecipazione senza reattività immediata

L'animatore non deve mai rispondere alle provocazioni del gruppo. Provocazioni che possono consistere nell'aggressività da parte del gruppo in toto o in alcuni suoi membri, oppure nel tentativo di portare l'animatore «dalla propria parte» attraverso una sorta di seduzione. In altre parole, l'animatore deve sempre essere solo lo specchio che riflette il gruppo. Deve essere colui che aiuta i membri del gruppo e il gruppo stesso a leggersi e a comprendersi, andando al di là delle apparenze disegnate dalla falsa coscienza e dall'abitudine.

L'animatore è colui che nell'interazione conferma la verità esistenziale dell'altro, inteso come membro del gruppo. È colui che cerca nell'interazione la verità dell'essere, l'autenticità umana, la fedeltà al proprio progetto di sé che realizza anche attraverso il coraggio di verificarlo con le persone con cui entra in un rapporto significativo.

L'animatore è un uomo che cerca sino in fondo l'autenticità dell'avventura rischiosa ma feconda dell'apertura incondizionata verso gli altri esseri viventi.

La comunicazione sulla relazione

L'animatore di gruppo deve favorire la possibilità concreta di ogni membro del gruppo di comunicare «sulla comunicazione» che gli altri membri del gruppo e l'animatore stesso instaurano con lui.

In un modo più semplice questo significa che ad ogni persona del gruppo deve essere data la possibilità, in alcuni casi, di non rispondere nel merito a una domanda o a una affermazione, ma al contrario, gli deve essere consentito di discutere sul come è formulata la stessa domanda.

Un esempio chiarirà meglio questo concetto.

Se una persona dice a un'altra: «Non dovrei **essere così sotto-**

messo!», qualunque risposta dia la persona che riceve la comunicazione non può che affermare o ribadire la sua sottomissione. Infatti se per dimostrare di non essere sottomessa la persona si ribella, dimostra di essere sottomessa in quanto obbedisce a chi le comanda di non essere sottomessa. Se non si ribella dimostra ugualmente di essere sottomessa, perché permane in uno stato di sottomissione, dimostrando che l'invito era alquanto appropriato.

L'unico modo che la persona ha di uscire da questa situazione, che serve soltanto a ribadire e a rafforzare il suo stato di sottomissione, è quello di dire a chi la invita ad essere meno sottomessa le cose che si sono appena dette, al fine di dimostrare che questo invito non le è di alcun giovamento e che, alla fine, non è che un sottile atto di dominio.

Solo se può fare questo tipo di comunicazione la persona sottomessa ha reali possibilità di emancipazione.

L'animatore deve garantire la possibilità da parte di ogni membro del gruppo di comunicare a questo livello. Se opera in questa direzione egli aiuta le persone a prendere coscienza della gabbia delle relazioni/comunicazioni, che le imprigionano e impediscono loro di essere se stesse all'interno della vita sociale.

La ricerca dell'autenticità nasce nella critica delle relazioni/comunicazioni della vita sociale. Le interazioni sono l'unica possibilità di libertà autentica che le relazioni interpersonali hanno, in quanto esse sole consentono il feed-back anche su quegli aspetti cui si è ora accennato.

Il contenuto della interazione animatore/gruppo

L'animatore, anche se opera a livello «meta» e interviene in modo privilegiato sulle dinamiche relazionali, quando comunica elabora e trasmette pure dei contenuti. Non esiste, o almeno è molto rara, nella dimensione umana una comunicazione priva di contenuti che non siano quelli affettivo-relazionali. Questo significa che occorre anche affrontare la comunicazione animatore-gruppo dal punto di vista dei contenuti.

È sin troppo evidente che il contenuto della comunicazione animatore-gruppo è determinato dalla particolare attività che il gruppo svolge e dalla intenzionalità educativa dell'animatore. L'attività di animazione normalmente si svolge all'interno di gruppi religiosi, cul-

turali, socio-politici, sportivi, solidaristici, ecc. Ognuno di questi privilegi, all'interno dell'area del significato globale che è esprimibile in una comunicazione umana, un'area particolare. Nonostante le differenze legate all'attività del gruppo, vi è a livello del contenuto una dimensione di cui ogni operatore/animatore deve tenere conto. Questa dimensione è importante perché interviene nella costruzione dell'identità personale dentro la cultura, che, come si è ricordato all'inizio, è uno degli obiettivi centrali dell'animazione culturale. Come è noto, il tramite fondamentale di questa identità è costituito dall'apprendimento e dall'uso corrente della lingua. È ora possibile chiarire meglio questa affermazione.

I significati della comunicazione

Si è già detto che l'uomo non vede la realtà così come essa è veramente. La sua visione delle cose, infatti, passa attraverso un particolare filtro costituito dalla lingua e dalla cultura che egli abita. La realtà, cioè, gli si presenta in una forma che in parte è determinata dalla sua cultura e dalla sua lingua, oltre che, naturalmente, dalla natura della stessa realtà. Due uomini percepiscono la stessa realtà solo se parlano la stessa lingua e possiedono la stessa cultura.

La comunicazione è condivisione, come si è visto, solo quando riesce a stabilire tra i comunicanti un comune terreno di significati. In questa prospettiva, quindi, il significato è uno dei problemi centrali dell'animazione di gruppo.

Quando due persone utilizzano la stessa parola — ma hanno come riferimento due esperienze differenti e quindi due significati differenti — la loro comunicazione non è, almeno all'inizio, condivisione e rischia perciò la parallazione. Solo l'interazione può creare quel terreno comune che consente la condivisione, che non è nient'altro che lo sforzo dei comunicanti di uscire dalla solitudine dei significati personali per accedere a quelli collettivi o socialmente condivisi.

Il significato come evento del confronto tra l'esperienze dei membri del gruppo

L'uscita della persona dall'isola della propria soggettività può essere favorita dall'animatore attraverso un'azione tesa al collegamento

dei segni linguistici, dei discorsi e quindi dei concetti che la persona esprime all'esperienza concreta della vita di gruppo.

Ciò consente, oltre la costruzione di un'area di significati comuni tra i membri del gruppo, anche il superamento da parte delle singole persone dell'atteggiamento «ideologico». Questo tipo di atteggiamento, infatti, si manifesta ogni volta che la persona entra in relazione con la realtà proiettando su questa i suoi concetti astratti «a priori» e i suoi sogni a occhi aperti. Tutte le volte, cioè, che essa non si lascia provocare dalla irripetibile novità di cui è portatrice ogni situazione sociale. L'ideologia è una forma di violenza del pensiero sull'autonomia, irriducibile, della vita sociale e di quella del mondo in generale. L'ideologia è la più pericolosa forma di isolamento della persona umana, sia dagli altri che dalla natura in generale.

Compito dell'animatore di gruppo nella costruzione di relazioni interpersonali autentiche è allora di operare affinché:

a) si stabiliscano tra le persone comunicazioni fondate sul confronto tra le varie esperienze personali e sociali. Attraverso questo confronto di esperienze individuali ogni membro del gruppo può allargare il dominio dei suoi significati sino a includere, almeno in parte, quelli degli altri membri del gruppo. Ciò rende possibile la condivisione e la partecipazione vera nella comunicazione anche a livello di significati;

b) ogni discorso del gruppo si colleghi sempre a una o più esperienze. Se ad esempio si parla d'amore, occorre immediatamente verificare qual è l'esperienza concreta che i membri, il gruppo e la società in cui questo è inserito fanno dell'amore;

c) la lingua che il gruppo utilizza ricuperi sempre la storia e la tradizione culturale della società che l'ha prodotta.

L'identità delle persone si rafforza quando esse sono in grado di collegare le parole e i concetti, oltre che con la propria esperienza, con quella delle persone che prima, nel passato, hanno abitato la cultura e il suolo che ora esse abitano. Ad esempio, riprendendo una osservazione fatta nel cap. 8, la parola «pane» ha oggi un significato ben diverso da quello del passato. Ebbene, fare identità significa leggere questo significato attuale sopra la filigrana dei suoi significati passati e delle esperienze che li hanno prodotti.

Si deve perciò affermare che la funzione dell'animatore nella comunicazione è anche quella di collegare le parole alla realtà, togliendole dalla morta prigione in cui l'ideologia e le varie forme dell'alienazione le hanno collocate.

La relazione che l'animatore stabilisce con il gruppo definisce il vero significato dei contenuti che egli trasmette

Come si è visto nel cap. 9, la comunicazione che avviene tra i membri del gruppo si gioca a due livelli: quello della relazione e quello del contenuto, e che è il tipo di relazione in atto tra i comunicanti che dice a chi riceve il messaggio come deve decodificarlo, se in modo letterale o metaforico.

Questo è molto importante a livello educativo, dove può succedere che l'educatore annunci con molta convinzione e foga alcuni valori e che poi con la sua condotta pratica, dentro la relazione educativa, li smentisca.

Quando si verifica questo, l'effetto sull'educando è o la paralisi, dovuta al blocco emotivo intorno al valore, oppure la scelta, come vero, non di ciò che viene detto ma di ciò che viene fatto.

L'animatore deve sfuggire sempre a questo rischio, nel senso che tutte le cose che afferma devono trovare la loro conferma nella sua relazione con il gruppo e i suoi membri. L'animatore, piuttosto che «predicare» valori o comportamenti che non può praticare, deve tacere. Infatti il gruppo fa la prima esperienza della realtà dei valori nella relazione con l'animatore. L'animatore deve essere un esempio di realismo attraverso la sua autenticità. Questo non significa che deve essere un santo, ma solo che deve essere sincero con se stesso e con il gruppo. Se ritiene di dover annunciare un valore che nella sua vita, nonostante tutti gli sforzi, non riesce a vivere con pienezza, deve portare, insieme alla enunciazione, anche la testimonianza della difficoltà di vivere sino in fondo quel valore. Chi confessa la propria debolezza può essere compreso. Chi maschera la propria debolezza con la tracotanza può sperare solo nella stima degli ipocriti.

Dire che la relazione è il criterio di verità del contenuto della comunicazione animatore/gruppo, non è nient'altro che un modo per affermare che questa comunicazione per essere efficace deve essere autentica. In questo si ha un superamento della concezione che vede l'animatore come un freddo ed impersonale tecnico. L'animatore, come si è visto, pur essendo esterno al gruppo, non è solo un tecnico, ma un militante che si implica in un modo esistenzialmente significativo nella relazione con il gruppo. Per questo motivo la validazione della sua azione non può avvenire solo a livello dell'analisi della sua competenza nella dinamica di gruppo, ma anche dalla autenti-

cità della sua motivazione educativa e dello sforzo di viverla pur tra mille scacchi e difficoltà.

Dove la comunicazione è silenzio

Sino ad ora si è esaminata la parte attiva della comunicazione, quella che realmente accade nel gruppo. Si è visto che ciò che viene detto nel gruppo si esprime sia con i segni linguistici che con il comportamento. Si è visto anche che il silenzio è una forma di comunicazione.

A questo punto è possibile, e forse utile, introdurre una breve suggestione intorno al silenzio del gruppo, al suo non detto e non dicibile. Al silenzio vero, cioè a quello che non può essere considerato comportamento ma solo assenza, di cui nessuno narra, salvo i poeti e i mistici.

Se si considera l'universo del significato, quello totale, costituito da tutto ciò che potrebbe essere detto più quello che non può essere detto, si può, senza tema di smentita, affermare che in qualsiasi gruppo umano viene detta una piccolissima parte di questo enorme universo di significato. L'inespresso, il non detto e l'indefinibile rappresentano una parte di significato molto più grande di quella che può essere detta.

Conclusione

Come si è visto, la comunicazione animatore/gruppo richiede la messa in opera, attraverso la strategia particolare che è stata descritta, di tutta la gamma di *saperi* che lo studio della comunicazione interpersonale ha rivelato; tuttavia essa richiede un adattamento particolare e quindi la conoscenza delle particolari dinamiche che caratterizzano il gruppo educativo. Per questo motivo la lettura di tale testo sul metodo deve essere integrata da quella di un testo specifico sul gruppo. A questo fine può essere utile la lettura del testo: *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*, presente in questa stessa collana e di cui nei capp. 11, 12 e 13 è stata ripresa una parte.

14

il gruppo e il cambio del sistema sociale

Il piccolo gruppo, oltre a promuovere il cambio personale degli individui che lo formano, può esercitare questa stessa azione nei confronti del sistema sociale. Non è un caso che nella storia della civiltà umana molte trasformazioni, anche radicali, dei sistemi sociali siano state promosse e avviate all'interno di piccoli gruppi.

La possibilità di questa azione di cambiamento che il gruppo può promuovere si fonda su un intreccio complesso di più fattori, alcuni dei quali riguardano gli individui mentre altri l'organizzazione e la cultura sociale.

I fattori del cambio individuale che sono alla base del cambio sociale

Come si è visto, il processo di maturazione di gruppo produce una presa di coscienza negli individui che lo vivono in grado di innescare un loro cambiamento personale. Di solito questo cambiamento si manifesta sia a livello dell'Io sia a livello del ruolo sociale delle persone.

I cambiamenti a livelli dell'Io

I principali cambiamenti che il gruppo promuove a livello dell'Io di solito riguardano quattro distinte, anche se interrelate dimensioni di questo.

La prima dimensione è costituita dall'incremento della consapevolezza che la persona sviluppa intorno ai suoi sentimenti, ai suoi modi di reagire in rapporto agli altri e quindi dell'effetto che produce sugli altri. Si tratta di un aumento della sfera della coscienza che consente, tra l'altro, di prevedere con maggiore realismo l'effetto che l'agire della persona può produrre nelle relazioni sociali. Questa possibilità di previsione è fondamentale, ad esempio, in ogni azione di tipo *politico*, ovvero in ogni azione che richieda la creazione di un consenso nei confronti di una particolare idea o azione.

La seconda dimensione riguarda la capacità della persona di percepire e valutare in modo corretto i sentimenti e le reazioni degli altri. Accanto a questo vi è l'aumento della consapevolezza dell'effetto che gli altri producono sulla persona, e questo le offre la possibilità di capire quanto dei suoi comportamenti e dei suoi atteggiamenti è un frutto personale autonomo e quanto dell'effetto prodotto dagli altri. Anche questa dimensione, oltre che provocare un beneficio a livello della autenticità esistenziale della persona che lo vive, aumenta la sua capacità di previsione e di governo dell'agire nelle relazioni che sono alla base di ogni azione sociale.

La terza dimensione è figlia del mutamento degli atteggiamenti verso se stessa e gli altri che il processo di presa di coscienza determina nella persona che lo vive all'interno del gruppo. Infatti, in seguito a questi mutamenti la persona diviene, normalmente, più tollerante, più attenta e rispettosa dei bisogni, dei valori, delle idee e delle opinioni dell'altro, oltre a sviluppare una maggiore capacità di vicinanza confidenziale e solidale. Questo mutamento è quello che maggiormente favorisce lo stabilirsi di rapporti di fiducia reciproca tra le persone fondate sulla solidarietà.

La quarta dimensione tocca più direttamente il *savoir faire* della persona, ovvero la sua abilità di sviluppare relazioni sociali più soddisfacenti ed efficaci. È noto che l'abilità relazionale è fondamentale in ogni azione di governo di sistemi, sia per acquisire il consenso, sia per governare una qualsiasi organizzazione sociale, o semplicemente per influire sulle decisioni delle stesse organizzazioni e sulla loro vita.

Come si vede, questi quattro cambiamenti nell'Io rendono la persona più consapevole e intelligente nell'agire con gli altri, sia all'interno di relazioni duali che di sistemi relazionali tipici delle organizzazioni sociali.

I cambiamenti a livello del ruolo sociale

Le principali dimensioni che la maturazione di gruppo promuove a livello della relazione della persona con i ruoli sociali che esercita sono tre.

La prima riguarda l'accrescimento della consapevolezza da parte della persona intorno al proprio ruolo sociale, alle responsabilità che esso comporta, agli effetti che il suo esercizio provoca nell'organizzazione, ai condizionamenti che subisce, ai possibili cambiamenti che esso può promuovere.

Una buona presa di coscienza e un'esperienza di maturazione di gruppo possono, infatti, aiutare la persona ad allargare la sfera della sua coscienza e della sua responsabilità alla dimensione organizzativa del suo agire, ad assumere in altre parole, accanto alla morale personale, la morale sociale. Il termine morale sociale indica qui, semplicemente, la valutazione critica delle azioni dell'organismo sociale di cui si fa parte e del proprio contributo agli stessi. Quante volte persone moralmente corrette a livello dei loro comportamenti individuali, contribuiscono, magari con scarsa consapevolezza, a far sì che l'organizzazione di cui fanno parte persegua fini moralmente scorretti.

Assumere consapevolezza e responsabilità intorno al proprio ruolo vuol anche dire essere più attenti e vigilanti nei confronti dei sistemi sociali di cui si fa parte e quindi a valutare se stessi anche come parti funzionali degli stessi sistemi.

Di solito questo è una potente spinta all'azione degli individui verso il cambio sociale evolutivo.

La seconda dimensione riguarda l'evoluzione della capacità di interrelare in modo più significativo il proprio ruolo con gli altri, di assumere responsabilità e consapevolezza non solo del proprio ruolo personale ma anche nei confronti di quelli degli altri dell'organizzazione sociale di cui si fa parte. È la percezione della rete in cui il proprio ruolo è inserito, delle mutue influenze e della responsabilità che questo determina non solo nei confronti del proprio ruolo ma nei confronti degli altri ruoli. Significa il superamento della dimensione narcisistico-soggettiva che ogni persona può sviluppare e che isola il senso dell'agire a quello limitato del proprio ruolo, astraendolo dalla rete di comunicazione di cui è una parte solidale.

La terza dimensione riguarda, invece, l'acquisizione, che una buona socializzazione attraverso il gruppo fa raggiungere, di un migliore *savoir faire* nelle relazioni funzionali che si hanno all'interno dell'organizzazione con i colleghi, i superiori e i subordinati.

Il *savoir faire* non va inteso come una sorta di galateo, di bon ton, ma solo come la capacità di ottimizzare le relazioni verso il conseguimento della massima funzionalità del proprio ruolo. È la capacità di gestire le relazioni umane all'interno di un'organizzazione al miglior livello possibile, in relazione naturalmente alle caratteristiche dell'organizzazione e della persona.

Queste tre dimensioni sono quelle che rendono la persona non solo più efficace nella gestione del suo ruolo, ma anche più libera rispetto

al ruolo stesso, riducendo l'influenza di questo sulla sua personalità. Questa quota maggiore di libertà e consapevolezza rispetto al proprio ruolo è quella che può essere utilizzata per la promozione del cambiamento senza provocare eccessivi traumi e resistenze nell'organizzazione in cui si realizza.

I fattori del cambio di gruppo che sono alla base del cambio nelle organizzazioni sociali

Accanto alla crescita della persona, rispetto all'Io e alla capacità di giocare il proprio ruolo, si ha la maturazione del gruppo in quanto sistema sociale.

Questa maturazione del gruppo produce solitamente i propri effetti sulle organizzazioni sociali ad almeno tre livelli.

Il primo livello è relativo allo sviluppo e alla diffusione, nell'organismo sociale al cui interno vive il gruppo, della consapevolezza della dimensione organizzativa di molti problemi che l'organismo vive quotidianamente e che, sovente, sono imputati, erroneamente, alle persone che fanno parte dell'organismo.

Questa diffusione di consapevolezza è il frutto dell'ultima tappa del percorso di maturazione di gruppo in cui, come si è visto, il gruppo sperimenta la ridefinizione della propria organizzazione per renderla più funzionale ai suoi obiettivi. In questa fase il gruppo sviluppa una vera e propria scoperta della dimensione organizzativa della vita sociale.

Il secondo livello riguarda l'acquisizione della consapevolezza da parte del gruppo del proprio potere nei confronti dell'organismo sociale in cui opera. Questo, tra l'altro, comporta la scoperta della maggiore efficacia dei processi di cambiamento proposti dai piccoli gruppi rispetto a quelli proposti dai singoli individui. Questa fatto è tutt'altro che banale, in quanto in una cultura sociale individualistica fa scoprire il valore dell'agire con altri in modo cooperativo. Scoperta nella quale la persona sperimenta la componente superadditiva del gruppo rispetto alle risorse e alle capacità degli individui.

Il terzo livello, infine, riguarda la maturazione nel gruppo di un forte realismo, ovvero della capacità di porsi in modo tatticamente e strategicamente corretto nei confronti delle azioni necessarie alla promozione e alla realizzazione del cambiamento nell'organizzazione. Questo significa acquisire la capacità di valutare, ad esempio:

a) quali sono le persone chiave dell'organizzazione di cui è necessario ottenere l'appoggio;

b) il rischio massimo che i componenti del gruppo sono in grado, realisticamente, di correre. Se non si tiene conto di questo, e si supera la soglia di rischio, l'azione ha bassissime probabilità di ottenere un qualche successo, oltre a provocare un clima di insicurezza, di instabilità e di tensione sia nell'organismo sociale che nel gruppo;

c) se la cultura che è alla base del cambiamento che si vuole ottenere nell'organismo sociale è compatibile con quella del contesto sociale in cui questo è inserito. Una forte dissonanza rende il cambiamento molto più problematico e diminuisce le possibilità che esso possa stabilizzarsi. Purtroppo, come dice G. Berger, *«non tutto è possibile sempre e comunque»*.

Il gruppo e il cambiamento culturale

Nella maturazione del gruppo, come si è visto, si sono intrecciati due tipi di cambiamento: l'uno personale e l'altro grupale. Entrambi questi cambiamenti hanno alla base l'acquisizione di un livello più esteso e profondo di comunicazione. In un caso della comunicazione tra le persone, nell'altro caso nella comunicazione del gruppo con gli altri gruppi, l'organismo sociale e l'ambiente.

Come è noto, ogni comunicazione modifica la cultura sociale che la rende possibile, specialmente quando la comunicazione segue la direzione periferia — centro.

Questo significa che il processo di animazione di gruppo, proprio perché fondato sullo sviluppo delle interazioni, è, di fatto, anche un'azione, modesta sin che si vuole ma reale, di trasformazione della cultura sociale.

Non sono solo i grandi processi comunicativi, quelli cioè che avvengono nei luoghi centrali e più visibili del sistema sociale o nei mass-media, quelli che trasformano la cultura sociale, ma anche, se non soprattutto, quelli che avvengono alla periferia del sistema sociale e che depositano nella cultura sociale i germi del cambiamento evolutivo.

Questo significa che ogni gruppo che matura, ogni organizzazione sociale che evolve grazie allo sviluppo delle interazioni e della comunicazione al suo interno, di fatto, offre un contributo significativo al cambio della cultura sociale. Anche se tale contributo è, apparentemente, invisibile e dalla cultura di massa giudicato irrilevante.

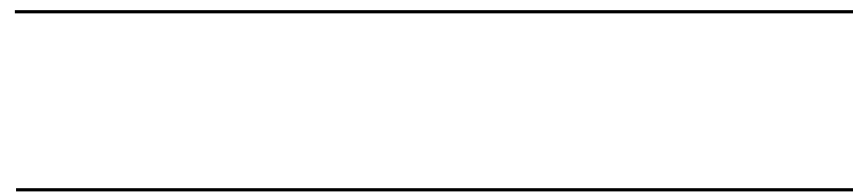
L'animazione del gruppo e i cambiamenti che il gruppo propone all'organismo sociale di cui è parte manifestano anche i loro riflessi sulla cultura sociale, specialmente quando promuovono processi di comunicazione verso il centro del sistema, attraverso azioni di tipo o politico o semplicemente di tutela e di rappresentanza di una data realtà sociale o di un dato insieme di idee e di valori.

Quando un gruppo opera all'interno di un tessuto associativo ha molte più possibilità di trasferire gli effetti della propria azione di animazione sulla cultura sociale, a condizione naturalmente che l'associazione sia sufficientemente partecipativa e democratica.

Conclusione

Come si vede, anche se molto più debole e con effetti nel medio periodo, l'animazione del gruppo può contribuire al cambio sociale, attraverso la via del cambiamento della cultura e dell'organizzazione sociale. È questo un piccolo dato, importante però, perché è un esempio del contributo che le relazioni umane autentiche della vita quotidiana possono offrire all'evoluzione del sistema sociale, che non è determinata solo dai centri di potere economico, politico e culturale, ma anche dai modi di vita e di relazione quotidiani.

Questo contributo non va certamente enfatizzato, ma nemmeno sottovalutato.



15

*il modello ermeneutico
e la programmazione*

L'animazione, essendo un'attività educativa che è sempre intenzionale e metodica, per svolgersi efficacemente deve essere supportata da una adeguata programmazione. Infatti l'intenzionalità educativa per dispiegarsi deve poter prevedere e controllare tutti i passi, i tempi e le risorse che occorre utilizzare per raggiungere gli obiettivi del processo educativo. Senza questa previsione e questo controllo non si può infatti parlare di vera intenzionalità, ma al massimo di desiderio, di velleità o di auspicio. La mancanza di una vera intenzionalità sottrae, di fatto, l'azione formativa all'ambito educativo.

Secondo questo punto di vista la programmazione non è semplicemente una tecnica per rendere più moderno ed efficiente il processo educativo, ma una necessità intrinseca alla stessa definizione dell'animazione come educazione.

La programmazione può svolgersi in vari modi. Ad esempio, può privilegiare il metodo deduttivo o quello induttivo. Una programmazione che privilegia il metodo deduttivo è quella che individua i passi da compiere nel cammino di animazione sulla base degli obiettivi astratti dell'educatore, prescindendo dal contesto particolare in cui si applicano. Una programmazione che privilegia il metodo induttivo costruisce, invece, i propri obiettivi e il percorso da compiere per raggiungerli a partire dalla situazione in cui il processo educativo si svolge. Il metodo induttivo è quello che con più enfasi insiste sui cosiddetti bisogni formativi.

Sia il metodo induttivo che quello deduttivo sono insoddisfacenti. Infatti, mentre l'uno non tiene in sufficiente conto gli obiettivi tipici della proposta educativa dell'animazione, l'altro applica in modo meccanico il modello dell'animazione alla realtà, senza verificare se questo è compatibile con quella stessa realtà.

Per questo motivo l'animazione ha scelto il cosiddetto metodo ermeneutico che, in qualche modo, è una sintesi del metodo deduttivo e di quello induttivo.

Il metodo ermeneutico, infatti, propone una circolarità tra obiettivi e contesto dell'animazione, per cui vengono tenuti nel dovuto conto sia la situazione particolare, sia gli obiettivi generali tipici dell'animazione. Ma non solo. Questo metodo propone una circolarità tra situazione e metodo per cui, ad esempio, la situazione induce a modificare gli obiettivi adattandoli al particolare contesto, ma gli obiettivi inducono sia una riformulazione della lettura dello stesso contesto, sia una sua modificazione.

Questa circolarità rende la programmazione un fatto dinamico, interattivo, che evolve lungo tutta la durata dell'itinerario formativo dell'animazione.

Il modello ermeneutico

Il metodo di programmazione basato sul modello ermeneutico si fonda su quattro passi temporalmente successivi, anche se le conoscenze e gli strumenti necessari per poterli compiere debbono essere posseduti dall'animatore sin dall'inizio del percorso in cui si sviluppa la programmazione stessa.

In particolare è necessario che l'animatore possieda gli strumenti necessari per descrivere, analizzare e interpretare la situazione particolare in cui opera e censire le risorse e i vincoli presenti in essa, che possieda il progetto teorico e metodologico dell'animazione e, infine, che sappia passare dal livello teorico a quello operativo e viceversa con la maggior correttezza logica possibile.

Prima di compiere i quattro passi è necessario effettuare un momento di sosta in cui progettare la programmazione. In questo momento debbono essere definiti a livello concettuale tutti i termini, le operazioni, gli obiettivi e gli oggetti che saranno utilizzati nella programmazione. Si tratta di esplorare a livello di riflessione teorica il campo che il percorso della programmazione farà concretamente incontrare. Si tratta di fare come il viaggiatore avveduto che prima della partenza raccoglie e ordina tutte le informazioni disponibili intorno sia ai mezzi che utilizzerà sia al territorio in cui si realizzerà il viaggio.

Dopo questa sosta l'animatore dovrà iniziare il viaggio compiendo il *primo passo* che consiste:

- a) nell'analisi dei soggetti destinatari dell'intervento e della situazione sociale in cui vivono;
- b) nell'individuazione degli obiettivi del processo formativo;

c) nell'individuazione delle risorse materiali e immateriali disponibili e del tempo su cui si può contare.

Queste tre azioni debbono essere realizzate pressoché in parallelo.

Una volta individuati gli obiettivi, analizzata la situazione di partenza dei destinatari e le risorse disponibili si procede con il *secondo passo*, che consiste nel riformulare gli obiettivi sulla scorta sia della situazione di partenza che delle risorse e del tempo disponibili.

Gli obiettivi devono cioè venire adattati e resi compatibili sia alla situazione di partenza sia alle effettive risorse per massimizzare le possibilità dell'intervento educativo.

Il *terzo passo* consiste nella scelta del metodo e degli strumenti più efficaci per collegare la situazione di partenza con gli obiettivi che debbono essere, naturalmente, compatibili con le risorse e i tempi disponibili.

Il *quarto passo* consiste semplicemente nella verifica sia degli obiettivi realmente raggiunti sia della adeguatezza del metodo e degli strumenti utilizzati.

Il metodo della ricerca, che è presentato nel prossimo capitolo, è uno strumento utilizzabile anche per la valutazione, essendo questa alla fine null'altro che una ricerca rigorosa degli effetti raggiunti dal processo educativo messo in atto.

Questa fase, tuttavia, non può essere semplicemente rinviata alla fine dell'attività di animazione, in quanto l'esperienza dimostra che per essere realizzabile deve essere progettata come parte integrante dell'itinerario formativo sin dall'inizio. È questo il motivo per cui essa è stata indicata qui come una tappa fondamentale del percorso di programmazione.

Il linguaggio della programmazione

Ogni programmazione per essere efficace e raggiungere senza ambiguità e incertezze i suoi obiettivi deve essere formulata in un linguaggio di tipo operativo. In altre parole, questo significa che tutti i concetti che vengono utilizzati debbono essere definiti in forma operativa e devono perciò essere veri e propri indicatori. Non si può infatti programmare alcunché utilizzando concetti teorici e logiche astratte di tipo atemporale. Per chiarire questo aspetto è opportuna una breve digressione sulla relazione tra teoria e fatto e su quello conseguente di definizione teorica e di definizione operativa. Questo chia-

rimento spiegherà il perché della necessità che nella programmazione vi sia una prima fase di definizione teorica, la sosta di riflessione, sia dei concetti che dei termini che saranno utilizzati, e del come essa debba essere seguita da una seconda fase in cui si sviluppano le definizioni operative o indicatori.

Teoria e fatto

Dal punto di vista scientifico un *fatto* è semplicemente una osservazione empiricamente verificabile, mentre la *teoria* è un sistema concettuale che tratta le relazioni tra i fatti e consente di ordinarli in modo significativo.

Il rapporto tra teoria e fatto è pressoché inestricabile, in quanto l'una non può esistere senza l'altro. Infatti la teoria consente di selezionare nel crogiuolo della realtà quegli aspetti di un fenomeno che possono avere un significato per la disciplina scientifica attraverso cui il fenomeno stesso viene osservato. Secondo questo punto di vista gli stessi fatti sarebbero «prodotti» dalla teoria scientifica in quanto senza l'ausilio del pensiero teorico i fenomeni sarebbero pressoché illeggibili e ininterpretabili a causa della loro multidimensionalità e complessità. In altre parole, questo significa che la teoria consente di ridurre la complessità dei fenomeni e di osservare in essi solo quelle dimensioni che ne consentono l'interpretazione dal particolare punto di vista di una data scienza.

I fatti, tuttavia, in molti casi precedono la teoria scientifica in quanto alcune volte un fatto anomalo, sorprendente, magari osservato per caso, ha dato avvio a una nuova teoria scientifica, oppure ha condotto a rivedere, a riformulare o a rifiutare una teoria scientifica. In ogni caso i fatti sono ciò che indicano se una teoria scientifica è valida o no. Pur appartenendo a piani logici diversi, teoria e fatto formano nelle discipline scientifiche un unico sistema.

La funzione della teoria

La prima funzione di un sistema teorico è quella di consentire di classificare i fenomeni oggetto di studio attraverso schemi concettuali che permettano di cogliere, da un lato, le caratteristiche comuni dei vari fenomeni e, dall'altro lato, le relazioni tra fenomeni diversi. Ad esempio, nelle diverse posizioni sociali delle persone può essere individuato un carattere comune attraverso il concetto di status. Allo stesso modo il concetto di status consentirà di mettere in relazione la posi-

zione sociale delle persone con altri concetti come, ad esempio, quello di mobilità sociale.

Questa funzione di classificazione e concettualizzazione dei fenomeni consente anche di riassumere la complessità dei fatti osservati, attraverso espressioni sintetiche che nascono dalle generalizzazioni empiriche o dalle relazioni che permettono di individuare negli stessi fatti osservati.

La seconda funzione della teoria è quella di orientare la selezione dei fatti importanti nell'osservazione dei fenomeni sociali e, nello stesso tempo, di consentire all'osservatore di formulare previsioni intorno agli stessi fenomeni osservati.

La teoria, infine, svolge il compito di rendere evidenti la parzialità e le lacune della sua stessa interpretazione della realtà.

La teoria come sistema simbolico responsabile della costruzione sociale della realtà

La definizione teorica che precede l'intervento di programmazione, e quindi anche dell'analisi della realtà che comporta come suo primo passo, oltre che per i motivi funzionali descritti nel paragrafo precedente, è necessaria perché è di fatto il sistema simbolico che è responsabile della particolare visione della realtà che ogni persona e gruppo sociale possiede.

È ancora, invece, alquanto diffusa la concezione secondo cui il mondo, ovvero la realtà materiale e immateriale in cui si vive, sia la stessa per tutti gli esseri viventi. In altre parole, si pensa che ogni essere vivente percepisca, magari con sfumature, tonalità e profondità differenti, la stessa realtà che percepisce l'uomo. Alla maggioranza delle persone sembra poi del tutto ovvio che tutti gli uomini, al di là delle differenze etniche e geografiche, vivano e percepiscano, quando condividono lo stesso spazio-tempo, un'identica realtà.

Questa concezione *ingenua* è, tra l'altro, alla base del cosiddetto antropomorfismo e si manifesta tutte le volte che si attribuiscono a un animale intenzioni, sentimenti, pensieri o semplicemente percezioni simili a quelle dell'uomo.

Sebbene la nostra cultura si sia da tempo liberata dall'errore antropomorfo, il suo presupposto in qualche modo è rimasto nella mente delle persone nascosta sotto le vesti della convinzione dell'esistenza di una realtà oggettiva del mondo, unica quindi per tutti i viventi o perlomeno per la specie umana.

La moderna biologia, unitamente s'intende alla filosofia e alle scienze dell'uomo e del linguaggio, si è da tempo incaricata di demolire questa concezione. In particolare attraverso Jakob von Uexkull e il suo concetto di *Umwelt*.'

Secondo l'Uexkull ogni specie di organismo vivente è una sorta di monade che abita un suo mondo specifico in cui compie una sua propria esperienza particolare. Il mondo di una zecca, ad esempio, non ha nulla a vedere con quello di un'ape. Non ci sono, infatti, in questi due mondi esperienze trasferibili dall'uno all'altro. Basti pensare che il mondo di una zecca è fatto di luce e ombra, dalla presenza e dall'assenza di anidride carbonica e/o di acido butirrico.

Questo perché il mondo di una specie vivente è costruito dal suo sistema recettivo, quello che gli consente di percepire gli stimoli che gli provengono dal suo ambiente, e dal suo sistema reattivo, quello che gli permette di reagire a tali stimoli. Questi due sistemi, che sono profondamente interrelati, formano quello che l'Uexkull chiama *il circolo funzionale*. La realtà, ovvero il mondo abitato da una specie, è costituita solo da ciò che entra in questo circolo funzionale. Ciò che non entra in questo circolo funzionale semplicemente non esiste.

Per i membri di una specie priva di organi della visione la luce non esiste e quindi appartiene al mondo di quella specie che ne ignora completamente l'esistenza, mentre ad esso possono appartenere fenomeni e realtà fisiche che per altre specie non esistono.

Questi dati aiutano a capire come il mondo vivente non sia un mondo unitario ma un insieme di mondi distinti, che in alcuni casi hanno una parte in comune, intersezioni che consentono la relazione o comunicazione tra differenti specie. La comunicazione tra specie differenti è possibile, infatti, solo se esistono intersezioni, parti in comune tra i singoli mondi delle specie.

Due specie senza intersezioni tra i loro mondi non solo non potrebbero comunicare tra di loro, ma addirittura l'una non esisterebbe per l'altra e viceversa, essendo reciprocamente *invisibili*.

L'uomo si differenzia dalle altre specie viventi perché, oltre a possedere sistemi recettivi e reattivi molto più ampi, ha un elemento che rende unico il suo circolo funzionale e quindi il suo mondo: il *sistema simbolico*.'

Vox UEXKULL *J Theoretische Biologie*, Berlin 1938; *Umwelt und Innenwelt der Tiere*, Berlin 1921.

CASSIRER E., *Saggio sull'Uomo*, Armando, Roma 1968, p. 79.

Questo sistema, che è inserito tra quello recettivo e quello reattivo, è costituito dalla cultura e, in particolare, dal linguaggio simbolico che la articola e costituisce.

L'uomo tra lo stimolo e la reazione ad esso, salvo casi limitati, compie elaborazioni di tipo simbolico, ovvero interpreta lo stimolo e sceglie la risposta più adeguata ad esso, attraverso gli strumenti che gli offrono la sua cultura sociale e la sua esperienza personale, così come è stata rielaborata a livello simbolico in una teoria che la stessa realtà gli offre. È questo il motivo per cui a volte stimoli apparentemente deboli e insignificanti producono nell'uomo reazioni molto forti, non giustificate da un'analisi *biologica* della relazione stimolo-risposta.

Basta pensare, ad esempio, che in alcune culture sociali un sorriso o uno sguardo a una donna può provocare reazioni violente o compromettere chi lo fa, mentre in altre culture la stessa azione non provoca alcuna reazione particolare.

Si può affermare che nella maggioranza dei casi l'uomo reagisce non tanto allo stimolo materiale quanto all'interpretazione simbolica che egli dà di quello stimolo.

È questa caratteristica che ha indotto alcuni filosofi del passato ad affermare che l'uomo è decaduto dalla sua condizione naturale.

Proprio per l'esistenza di questo sistema simbolico il mondo dell'uomo non è un mondo materiale ma un mondo culturale, in cui, come si è detto, la stessa realtà fisica, di cui non si vuole certo negare l'esistenza e l'importanza, è sottoposta a una elaborazione di tipo simbolico.

Il fatto che l'uomo abiti un mondo culturale di tipo simbolico rende conto delle differenze, al di là di quelle genetiche, che esistono tra le persone e tra i gruppi umani dotati di differenti culture sociali. Infatti, persone che abitano culture sociali differenti e che utilizzano linguaggi diversi, di fatto, abitano mondi differenti. Allo stesso modo, persone che vivono esperienze diverse, che apprendono ed elaborano linguaggi differenti per qualità, estensione e sfere di significato, acquisiscono modi diversi di dare senso all'esistenza e, di fatto, abitano mondi parzialmente differenti.

La creazione di questi mondi, sociali e individuali, avviene sin dai primi anni di vita, in quanto il bambino già nel periodo in cui completa il suo organismo attraverso la crescita incorpora gli elementi simbolici che costituiranno il suo mondo.

La possibilità, e quindi la necessità, dell'uomo di elaborare un sistema simbolico in grado di costituire il momento centrale del suo *circolo funzionale* è dovuta al fatto che quando egli nasce non è un essere completo, in quanto il suo patrimonio genetico gli offre le possibilità di agire ma non i modi di agire, che dovrà apprendere sia durante le fasi del suo sviluppo che, anche se in misura minore, nell'intero corso della sua esistenza.

Definizioni teoriche e definizioni operative

Ogni attività di programmazione richiede la comunicazione tra il livello dei fatti e quello della teoria.

Per chiarire i problemi che tale comunicazione presenta è necessario articolare il problema del rapporto tra teoria e fatto dal versante del rapporto tra definizione teorica o concetto e definizione operativa.

I concetti teorici non sono mai suscettibili nelle scienze sociali di traduzione e di verifica diretta, in quanto le definizioni teoriche e quelle operative appartengono, come si è visto, a due livelli logici differenti.

In una *definizione teorica* un concetto è definito sulla base di altri concetti già noti e compresi; infatti il sistema teorico ideale, perfettamente deduttivo, è formato da alcuni concetti base detti postulati, la cui evidenza e verità è comunemente accettata in quanto già provata dalla comunità scientifica, e dai quali vengono dedotti tutti gli altri concetti che formano il sistema.

Una *definizione operativa*, invece, non è altro che un insieme dettagliato di istruzioni che rende possibile classificare senza ambiguità un certo numero di «oggetti» collocati nello spazio e nel tempo. Questo significa, tra l'altro, che una definizione operativa deve consentire la riproducibilità del procedimento di classificazione che indica.

Per questo suo carattere fattuale la definizione operativa viene designata anche con le parole «indice» e «indicatore».

Una definizione operativa non è isomorfa alla definizione teorica che l'ha ispirata ma solo omomorfa. Questo significa che a uno stesso concetto teorico possono corrispondere più indicatori. Ad esempio al concetto teorico di «pregiudizio» possono corrispondere vari e diversi indicatori.

Questa impossibilità, nelle scienze umane, di far corrispondere in modo esatto e univoco i concetti teorici e i loro indicatori non paralizza né la ricerca né gli interventi sociali, in quanto è stato elabo-

rato dagli studiosi di cose sociali un compromesso pratico che consente in qualche modo di controllare la validità e la correttezza della relazione tra definizione teorica e definizioni operative.

Questo compromesso richiede ai ricercatori:

a) che esista un accordo tra gli «esperti» che un certo indicatore rappresenta, a livello operativo, il concetto teorico di riferimento;

b) che quando indicatori diversi, la cui capacità di rappresentare a livello operativo un dato concetto teorico sia stata validata dagli «esperti», producono in circostanze similari risultati contraddittori, si deve rivedere e chiarire la definizione teorica in quanto insoddisfacente.

Come si può notare da una attenta lettura di questo compromesso, le definizioni teoriche e le definizioni operative, pur appartenendo a due piani logici differenti, interagiscono, come del resto teoria e fatto, e quindi si influenzano reciprocamente. Infatti la definizione teorica in qualche modo, indiretto sin che si vuole ma efficace, produce l'elaborazione delle definizioni operative e quindi orienta il rapporto dell'operatore sociale o del ricercatore con la realtà oggetto di intervento o di indagine, mentre le definizioni operative possono aiutare a ridefinire, chiarire o rifiutare la definizione teorica.

Una programmazione efficace richiede perciò la capacità:

a) di concettualizzare l'intervento di animazione e la realtà in cui esso si colloca;

b) di articolare questa concettualizzazione in un corretto sistema di indicatori e di realtà fattuali;

c) attraverso la circolarità ermeneutica, fondata sul compromesso pratico, di far dialogare continuamente la teoria dell'intervento di animazione con i suoi risultati.

La programmazione fonda la sua efficacia su questa circolarità più che sui modelli e sulle tecniche di programmazione. Infatti la capacità di verificare continuamente l'adeguatezza della propria visione del mondo e dell'educazione, insieme alla ricerca delle realtà fattuali più idonee a esprimerla, è alla base della correttezza metodologica di ogni intervento sociale, in particolare di quelli a forte valenza educativa come quello dell'animazione.

16

∴

Prima di avviare l'azione di animazione è necessario, come si è visto, analizzare le caratteristiche dei soggetti e del contesto sociale in cui essi vivono, in ordine naturalmente all'oggetto dell'azione educativa.

Questa analisi deve essere considerata una vera e propria attività di ricerca e quindi deve seguire rigorosamente le procedure previste dalla metodologia della ricerca.

Raramente prima di avviare un'azione formativa è possibile fare una ricerca sul campo e normalmente ci si avvale di analisi secondarie e di osservazioni tratte con il metodo quasi antropologico.

Tuttavia anche quando ci si avvale di analisi secondarie e di osservazioni per immersione sul campo di ricerca è sempre necessario utilizzare rigorosamente un metodo di ricerca.

Non vi è qui, chiaramente, lo spazio per una descrizione esaustiva di questi metodi di ricerca, per i quali si rimanda a uno degli ottimi manuali citati nella bibliografia. In questo capitolo ci si limiterà perciò a fornire una rapida descrizione di questi metodi, utile all'orientamento dell'animatore nella scelta di quello più opportuno rispetto ai suoi bisogni di ricerca.

I principali tipi di ricerche sociali fondate sull'inchiesta

Nella ricerca sociale esistono studi e ricerche il cui fine esclusivo è quello di descrivere un fenomeno (che cosa è accaduto) nel modo più dettagliato e preciso possibile. Questo tipo di ricerca viene detta *descrittiva* e si contrappone alla ricerca che mira a spiegare un fenomeno sociale individuando perché o come questo è accaduto. Le ricerche di quest'ultimo tipo vengono dette *esplicative* o anche *teorico-sperimentali*.

Oltre alla distinzione tra ricerche esplicative e descrittive, le scienze sociali propongono quella tra le ricerche **basate sull'inchiesta e quelle**

basate su altre tecniche. È necessario però a questo punto precisare che non è possibile collocare le ricerche descrittive e quelle esplicative da una parte e le ricerche non fondate sull'inchiesta dall'altra parte, in quanto, a ben vedere, la distinzione tra esplicazione e descrizione attraversa anche una buona parte delle ricerche non fondate sull'inchiesta. Questa precisazione è necessaria al fine di evitare erronee categorizzazioni, anche se poi normalmente nella pratica quando si parla di ricerche descrittive e di ricerche esplicative si fa riferimento quasi esclusivamente a ricerche fondate sull'inchiesta.

Le ricerche descrittive

Come si è detto, le ricerche descrittive mirano a ottenere la misurazione precisa di una o più caratteristiche (variabili dipendenti) di una data popolazione o di un suo campione. L'espressione *variabile dipendente* indica una variabile il cui valore dipende dai valori assunti da un'altra variabile. Ad esempio, la quantità di alcool presente nel sangue di una persona dipende dalla quantità di bevande alcoliche ingerita dalla stessa persona precedentemente. La variabile che influisce sulla variabile dipendente viene detta *variabile indipendente*. Una variabile che viene trattata come dipendente in un contesto di ricerca può essere trattata come indipendente in un altro e viceversa. Ad esempio, il tasso alcolico del sangue che nell'esempio precedente era assunto come variabile dipendente può essere assunto come variabile indipendente in una ricerca sulle cause degli incidenti stradali. Così la quantità di alcool bevuto, che era stata assunta come variabile indipendente, può divenire la variabile dipendente in una ricerca sul disagio psichico degli individui che vivono certe situazioni di emarginazione sociale.

Scopo delle ricerche descrittive è la descrizione di particolari opinioni, atteggiamenti e comportamenti nella popolazione o in una parte di essa, come ad esempio potrebbe essere la popolazione giovanile di una data realtà sociale.

Proprio per questa sua caratteristica la ricerca descrittiva viene svolta abitualmente su grandi gruppi di popolazione e assai raramente su piccoli gruppi. Infatti, normalmente, chi promuove o commissiona questo tipo di ricerca è interessato a conoscere come la popolazione in generale, o un suo sottoinsieme consistente, pensa o si comporta in riferimento a particolari problemi sociali.

C'è da dire che, oltre alle esigenze del committente, a determinare

la tendenza delle ricerche descrittive a occuparsi di grandi gruppi sociali è il fatto che l'unico criterio per determinare la validità di queste ricerche è dato dalla possibilità di generalizzazione dei loro risultati alla totalità delle persone che formano un certo insieme sociale: nazioni, generazioni, categorie professionali, gruppi etnici o religiosi, strati socio-economici, ecc.

Infatti una ricerca descrittiva ottiene il suo scopo quando rende possibile, con un margine di errore limitato, estendere i suoi risultati all'universo da cui è stato tratto il campione.

Per questo motivo le ricerche descrittive, che costituiscono forse la parte quantitativamente più rilevante della ricerca sociale, sono sempre condotte su campioni abbastanza grandi per avere una validità statistica. Se si esamina la letteratura internazionale si vede che la maggioranza di queste ricerche utilizza campioni formati da migliaia di soggetti.

Le ricerche su piccoli gruppi di popolazione vengono svolte, invece, solo quando vi è un interesse particolare nei confronti di un dato gruppo sociale di tipo locale.

Occorre a questo punto sottolineare come alcuni ricercatori utilizzino le ricerche descrittive anche per ottenere risultati di tipo esplicativo semplicemente introducendo alcune domande o rilevazioni a questo finalizzate nei loro strumenti di indagine.

È un'abitudine tanto diffusa quanto perniciosa che, come si vedrà parlando delle ricerche esplicative e più in generale delle varie fasi della ricerca, non può produrre spiegazioni valide e generalizzabili. Le ricerche miste, ovvero allo stesso tempo esplicative e descrittive, richiedono particolari accorgimenti nella formulazione del disegno della ricerca.

I problemi metodologici che la ricerca descrittiva propone ai ricercatori vengono di solito sottovalutati, perché giudicati troppo semplici e di routine. Normalmente questo atteggiamento di sufficienza tende a produrre ricerche descrittive la cui validità è inferiore a quella che potenzialmente avrebbero potuto avere. Infatti alcuni problemi tipici della ricerca descrittiva, che a un primo esame superficiale appaiono semplici, sono in realtà più complessi di quanto molti ricercatori pensino.

Le ricerche esplicative

Le ricerche esplicative dovrebbero mettere in luce la relazione tra un fenomeno oggetto di studio (variabile dipendente) e una o più cause

(variabili indipendenti) e consentire quindi al ricercatore di trovare una spiegazione al problema sociale oggetto della ricerca.

Le ricerche esplicative realizzate attraverso inchieste sul campo ripropongono il modello classico delle ricerche sperimentali, con la differenza che esse non sono condotte nella situazione artificiale del laboratorio ma nelle situazioni naturali della vita sociale. Questo significa che il ricercatore non può creare e manipolare a suo piacimento le variabili indipendenti, ma che deve trovare sul campo le variabili indipendenti e le loro relazioni con il fenomeno che sta studiando.

Il fatto che le variabili indipendenti debbano essere trovate sul campo influisce notevolmente sul disegno della ricerca, in quanto esiste sempre la possibilità che le variabili che interessano il ricercatore siano accompagnate da altre variabili e quindi che queste ultime interferiscano nella relazione tra variabile indipendente e variabile dipendente introducendo una fonte di errore nella ricerca.

Il controllo di questa possibile fonte di errore richiede che nelle ricerche esplicative sia delimitato l'universo, e quindi il campione che si intende studiare al fine di eliminare, attraverso la scelta di persone che posseggono le stesse caratteristiche, la presenza di quelle variabili che potrebbero introdurre errori nella spiegazione del fenomeno. Scegliere persone di uno stesso gruppo sociale significa, ad esempio, eliminare quasi completamente l'azione delle variabili socioculturali.

In altre parole questo significa che, mentre negli esperimenti di laboratorio il controllo di questa possibile fonte di errore viene realizzato attraverso il controllo delle condizioni sperimentali, nelle ricerche sul campo esso avviene selezionando l'universo da studiare.

È questo il motivo principale della scarsa compatibilità tra il disegno della ricerca descrittiva e quello della ricerca esplicativa. Infatti, mentre nella ricerca descrittiva l'eterogeneità dell'universo garantisce la possibilità di generalizzazione dei risultati, nella ricerca esplicativa è la limitazione della eterogeneità dell'universo che garantisce la validità e quindi la generalizzabilità dei risultati.

La limitazione dell'eterogeneità dell'universo nella ricerca esplicativa sul campo è la procedura equivalente a quella che in laboratorio viene realizzata confrontando due o più gruppi di persone.

Solo se l'universo scelto per la ricerca è tale che le persone che lo formano sono, rispetto alle variabili che potrebbero influire sulle variazioni del fenomeno studiato, in tutto simili, salvo naturalmente

che per le variabili indipendenti ipotizzate come causa del fenomeno, si potrà con sicurezza affermare che i diversi valori rilevati nella variabile dipendente sono causati dai diversi valori della variabile o delle variabili indipendenti.

Un esempio di questa procedura è dato dalla ricerca di Sewell che voleva indagare la validità dell'ipotesi di una relazione tra le esperienze infantili inerenti allo svezzamento, l'abitudine a occuparsi dei bisogni corporali da soli e il tipo di allattamento con la struttura della personalità adulta.

Ecco come lo stesso Sewell descrive l'operazione di delimitazione dell'eterogeneità dell'universo:

«Nel disegno della ricerca abbiamo tentato di approssimarci alle condizioni sperimentali tenendo sotto controllo svariati fattori che si ritiene siano associati con l'equilibrio della personalità. Le diverse influenze culturali vennero eliminate prendendo in considerazione solo bambini di vecchio ceppo americano da una comunità americana, mentre selezionando bambini da un unico gruppo occupazionale (bambini di contadini) grosso modo fummo in grado di controllare le influenze occupazionali e socio-economiche. L'età venne tenuta costante selezionando solo bambini tra i cinque e i sei anni. E le esperienze personali e sociali vennero in qualche modo controllate dalla selezione di bambini che non erano ancora stati oggetto dell'effetto socializzante della scuola. Infine vennero scelti solo bambini da unioni familiari che non si erano mai rotte e in tal modo il fattore delle separazioni familiari non poteva turbare i risultati.»

Naturalmente anche una restrizione dell'universo di questo tipo non garantisce che non esistano variabili residue che intervengano a perturbare la relazione tra variabili indipendenti e dipendenti, perché nelle condizioni in cui si realizza la ricerca sul campo esse possono essere sempre operanti, nonostante tutte le limitazioni. Questa constatazione fa sì che il controllo della situazione sperimentale sia condotto anche dopo la raccolta e l'elaborazione dei dati in fase di analisi degli stessi.

Dopo questa descrizione delle caratteristiche tipiche del disegno

SEWELL W.H., *Infant Training and the Personality of the Child*, in «American Journal of Sociology», 58, 1952, pp. 150-159.

della ricerca esplicativa dovrebbe essere molto chiaro che una ricerca mista (descrittiva ed esplicativa insieme) è possibile solo se dal campione eterogeneo della ricerca descrittiva è possibile estrarre un campione omogeneo per realizzare la ricerca esplicativa. Cosa questa molto difficile e in molte circostanze praticamente impossibile. Se non è possibile l'estrazione di un campione omogeneo dal campione della ricerca descrittiva è necessario fare due ricerche in parallelo piuttosto che una mista. Purtroppo questa avvertenza non è molto seguita dai ricercatori.

Le fasi della ricerca fondata sull'inchiesta

Sebbene ogni ricerca possa essere considerata un caso a sé e quindi richieda uno svolgimento coerente con le sue caratteristiche proprie, ci sono alcune fasi che accomunano tutti i differenti modi di fare inchieste sociali.

Queste fasi sono:

- a) l'individuazione e la concettualizzazione del problema;
- b) la raccolta dei dati;
- c) la codifica, la elaborazione e l'analisi dei dati;
- d) l'interpretazione dei risultati.

Le fasi sono collocate all'interno di un cerchio ideale, infatti l'interpretazione dei risultati comporta anche una ridefinizione del problema di ricerca e può quindi dare avvio, in alcuni casi, a una nuova ricerca o alla riformulazione e ripetizione di alcune fasi.

In ogni caso ogni ricerca deve essere progettata e realizzata in modo da consentire la sua ripetizione da parte di altri ricercatori, modificando magari l'angolo prospettico da cui il problema è stato considerato nella ricerca precedente.

□ *Individuazione e concettualizzazione del problema*

La concettualizzazione è una operazione complessa che si articola in quattro momenti distinti:

1. la definizione dell'oggetto;
2. la distinzione tra dimensioni psicologiche diverse;
3. la collocazione spazio-temporale e in una popolazione umana del fenomeno oggetto di studio;

HYMAN H., *Disegno della ricerca e analisi sociologica*, Marsilio, Padova 1967.

4. l'eventuale inclusione, nel disegno della ricerca, dello studio di alcuni fenomeni connessi con l'oggetto principale di studio.

Occorre segnalare che nelle ricerche descrittive la concettualizzazione è con l'analisi dei dati la fase più importante, in quanto gran parte della qualità di una ricerca viene determinata da come viene realizzata la concettualizzazione.

Anche per le ricerche esplicative questa fase è importante, pur sottolineando che i problemi metodologici più rilevanti di queste ricerche sono costituiti dall'analisi della relazione tra variabile indipendente e variabile dipendente.

Tuttavia nonostante l'importanza che viene universalmente riconosciuta alla concettualizzazione molti ricercatori trascurano questa fase della ricerca che viene, di conseguenza, svolta in modo sbrigativo a favore dei problemi inerenti la discesa sul campo.

111 *La definizione dell'oggetto*

Questo momento della concettualizzazione è quello da cui scaturiscono logicamente tutti gli altri quattro e che fonda anche la maggiore o minore bontà del disegno della ricerca. Esso consiste per prima cosa nella formulazione, partendo dalla definizione iniziale, generale ed approssimata dell'oggetto o fenomeno che si intende studiare, di una definizione teorica articolata in un insieme complesso di concetti.

Subito dopo aver elaborato una buona definizione teorica è necessario tradurla in una definizione operativa, ovvero individuare le operazioni aut indicatori che consentono di misurare la sua presenza nella realtà empirica. Dopo aver definito teoricamente, ad esempio, il pregiudizio si debbono individuare le operazioni attraverso cui possibile rilevarlo nella popolazione oggetto della ricerca.

□ *La distinzione tra dimensioni psicologiche diverse*

La maggior parte delle ricerche hanno a che fare con fenomeni che sono di natura eminentemente psicologica. Infatti hanno a che fare con reazioni verbali, opinioni, atteggiamenti, giudizi, credenze e comportamenti.

È perciò oltremodo importante che il ricercatore stabilisca in sede di concettualizzazione qual è il livello psicologico più adeguato per misurare correttamente un dato fenomeno.

Questo anche per evitare che dati raccolti ad un determinato livello psicologico siano estesi indebitamente ad un altro. Non è raro osservare che delle inchieste che, di fatto, misurano delle opinioni vengono assunte come indicatrici di comportamenti di una data popolazione. Questo momento della concettualizzazione non si esaurisce, tuttavia, nell'individuazione della corretta dimensione psicologica in cui collocare il fenomeno, in quanto occorre anche stabilire l'oggetto specifico a cui si rivolge una determinata opinione, un atteggiamento, ecc. Vi sono infatti delle variazioni significative a seconda se questo oggetto è astratto o concreto, generale o particolare. Una corretta concettualizzazione dovrebbe consentire di individuare non solo l'opinione, l'atteggiamento, il giudizio, ecc., nei confronti di un fenomeno ma anche la loro variazione in rapporto all'oggetto attraverso cui lo stesso fenomeno viene considerato.

□ *La collocazione spazio-temporale del fenomeno oggetto di studio*

La concettualizzazione dell'oggetto della ricerca, pur fatta seguendo scrupolosamente le indicazioni sin qui date, è ancora astratta, priva della consistenza del reale, in quanto non è collocata né in una popolazione e in luogo definito, né in un tempo determinato.

Infatti la determinazione del contesto spazio-temporale fa parte integrante del processo di definizione dell'oggetto / fenomeno di studio.

Occorre poi tener conto che una cattiva collocazione spaziale o temporale dell'oggetto di studio potrebbe falsare gravemente i risultati della ricerca perché un dato fenomeno in particolari momenti di tempo e in popolazioni particolari può manifestarsi in modo totalmente atipico.

Nessun campionamento, per perfetto che sia dal punto di vista statistico, può correggere una cattiva collocazione spazio-temporale a livello di concettualizzazione.

□ *La raccolta dati*

Negli ultimi cinquant'anni si è venuto affermando nella ricerca sociale l'uso del campionamento. Questo metodo, derivato dalla statistica induttiva, consente di ottenere risultati statisticamente validi, entro un dato margine di errore, per l'intera popolazione inchiestando solo una parte della popolazione stessa.

La logica del campionamento è abbastanza semplice. Dopo aver

individuato, in fase di concettualizzazione, la popolazione oggetto dell'inchiesta si individua con vari metodi un sottoinsieme di questa popolazione, di dimensioni precedentemente stabilite, rappresentativo dell'intera popolazione. Questo significa che ogni misurazione effettuata in questo sottoinsieme dovrebbe essere, entro un margine di errore precedentemente stabilito, uguale a quello dell'insieme globale di tutta la popolazione.

Esistono due tipi principali di campionamento: quello probabilistico e quello non probabilistico. Il campionamento probabilistico è indubbiamente quello più laborioso e costoso, tuttavia è l'unico che consente, con l'aiuto del calcolo delle probabilità, di conoscere il grado di approssimazione o di precisione delle misure ottenute nel campione rispetto a quelle dell'universo.

□ *La codifica*

Quando i questionari ed i moduli di intervista sono stati compilati si sorge il problema di renderli idonei al trattamento statistico ed all'analisi. Il processo che assicura la trasposizione dei dati in una forma idonea per il trattamento statistico e per l'analisi è *la riduzione dei dati* la cui fase centrale e più importante è la codifica.

La codifica, nel caso delle risposte chiuse, consiste, molto semplicemente, nella attribuzione di un numero ad ognuna delle modalità di risposta previste dal questionario o dal modulo di intervista.

Nel caso delle risposte aperte, sempre che si voglia effettuare un'analisi quantitativa, la codifica è più complessa in quanto passa prima per la costruzione di un insieme discreto di classi a cui attribuire, ovvero classificare, tutte le risposte aperte ad una domanda. Dopo questa classificazione si attribuisce un numero ad ogni risposta aperta sulla base della classe a cui questa è stata attribuita.

Mentre la codifica delle risposte chiuse può essere fatta a priori, cioè nel momento stesso della costruzione del questionario o del modulo di intervista, la codifica delle risposte aperte dovrà essere necessariamente fatta a posteriori.

Nella codifica delle risposte vengono di solito utilizzati due numeri: uno per contrassegnare la domanda e uno per indicare la modalità di risposta scelta dall'intervistato.

Per facilitare la codificazione a posteriori viene, di solito, costruito un libro codice che **indica i numeri da attribuire alla domanda e alle singole modalità di risposta.**

Il libro codice, o in sua assenza un questionario in bianco che riporta i codici relativi alle domande e alle modalità di risposta, è utile anche nella cosiddetta *pulizia dei dati*. Questa operazione consiste nell'effettuare, dopo avere registrato tutti i questionari, una stampa (printout) di tutte le registrazioni e verificare ad occhio che ad ogni numero di domanda corrispondano solo i numeri di codice previsti per le sue modalità di risposta. Ad esempio se alla domanda 27 le modalità di risposta potevano essere solo quelle codificate con numeri dall'1 al 5, se in essa compare un 6 o non compare alcun numero ciò significa che si è in presenza di un errore. Nel primo caso si tratta di un errore di imputazione mentre nel secondo caso si tratta di una omissione.

□ *L'elaborazione dei dati*

Dopo la codifica i dati vengono elaborati utilizzando computers dotati di appositi programmi statistici. Le elaborazioni più comuni si limitano a conteggiare il numero di scelte, in valore assoluto e percentuale, che ogni singola modalità di risposta ha ricevuto. Un'altra elaborazione semplice consiste nell'incrociare i dati relativi a due distinte domande, per verificare se tra le due variabili esiste una qualche relazione. L'incrocio viene rappresentato con una tabella a doppia entrata.

□ *L'analisi dei dati nelle ricerche descrittive*

L'elaborazione statistica fornisce nelle ricerche descrittive la distribuzione delle variabili nella popolazione studiata e attraverso gli incroci la descrizione della distribuzione delle stesse variabili per gruppi particolari della popolazione. I problemi più rilevanti che l'analisi di queste distribuzioni pone al ricercatore sono due. Il primo è quello relativo alla determinazione della possibilità di generalizzazione dei dati, sia di quelli relativi all'intero campione che di quelli dei sottogruppi dello stesso campione. Il secondo è quello di verificare se le distribuzioni delle stesse variabili nei sottogruppi del campione presentano delle differenze significative.

Per risolvere il primo problema l'analisi può avvalersi degli strumenti forniti dalla statistica induttiva, ma non solo. Infatti la decisione relativa, ad esempio, alla generalizzazione dei dati dei sottogruppi non può essere risolta solo dall'applicazione di una formula

ma deve fondarsi, prima ancora, sull'analisi della procedura con cui si sono formati i sottogruppi stessi oltre che della loro composizione.

Anche la soluzione del secondo tipo di problema può avvenire attraverso i tests forniti dalla statistica induttiva per respingere l'ipotesi della non esistenza di una differenza tra la misura di una data variabile in due gruppi di popolazione diversi.

□ *L'analisi dei dati nelle ricerche esplicative*

L'analisi dei dati delle ricerche esplicative si basa essenzialmente sull'analisi della validità della relazione tra variabili indipendenti e variabili dipendenti.

Questo tipo di analisi affronta fondamentalmente il problema dell'errore emergente, quello della complessità della relazione tra le variabili e della loro collocazione temporale.

— *Problema 1: l'errore emergente*

C'è un errore tipico delle ricerche esplicative che emerge in fase di analisi nel momento in cui si vuole verificare le relazioni tra le variabili indipendenti e dipendenti. Occorre dire che questo errore emerge solo quando si effettua il processo analitico di verifica, ed è per questo motivo che è stato chiamato *errore emergente*. Infatti quando ci si limita alla descrizione delle variabili tale errore non è presente in quanto, addirittura, non esiste, essendo prodotto solo dalla relazione tra le variabili. L'errore emergente è il frutto di una contaminazione che si verifica nella fase di elaborazione delle definizioni operative e in quella successiva di costruzione del questionario. Questa contaminazione è prodotta, incidentalmente o volutamente, dal ricercatore quando introduce nella costruzione di un indicatore di una variabile delle operazioni di misura che, magari sotto un nome diverso, appartengono all'indicatore di altre variabili. Questo fa sì che la misura ottenuta per una variabile sia influenzata dalla misura ottenuta per un'altra variabile. Mentre nella ricerca descrittiva questa contaminazione non pone alcun problema, ed è anzi spesso un contributo positivo alla misurazione di una variabile perché ne migliora la descrizione, nella ricerca esplicativa la stessa contaminazione si rivela letale perché invalida la relazione tra le variabili indipendenti e dipendenti.

— *Problema 2:*
la complessità della relazione tra variabili indipendenti e dipendenti

Un altro problema che il ricercatore deve affrontare nell'analisi della relazione tra le variabili indipendenti e dipendenti è quello che deriva dal fatto che spesso per provare l'esistenza della relazione occorre possedere una gamma piuttosto estesa di valori della variabile indipendente, perché la relazione di questa con la variabile dipendente sovente non è lineare ma curvilinea. In molti casi invece il ricercatore si limita a misurare alcuni valori estremi e non trova una relazione che pure esiste.

In sede di analisi il ricercatore quando ha un numero limitato di valori della variabile indipendente da utilizzare, in caso di assenza di relazione, deve porsi il problema se questa non sia provocata dall'assenza di un numero adeguato di valori piuttosto che all'assenza di relazioni significative.

— *Problema 3: l'ordine temporale delle variabili*

Una variabile per poter essere considerata indipendente deve precedere temporalmente quella dipendente. Infatti la prova della relazione tra due variabili da sola non garantisce assolutamente che le variazioni di valore dell'una siano causate dall'altra, in quanto dice solo che esse variano insieme. Il problema di stabilire la corretta sequenza temporale delle variabili è uno dei problemi più rilevanti, anzi il problema, dell'analisi dei risultati delle ricerche esplicative.

Negli esperimenti questo problema non si pone perché è lo sperimentatore che somministra in un tempo T1 le variabili indipendenti e misura in un tempo successivo T2 le variabili dipendenti.

Nelle inchieste sul campo sia utilizzando il questionario che le interviste tutte le variabili vengono misurate nello stesso tempo. Per alcune variabili la collocazione temporale corretta non presenta particolari problemi. Ad esempio in una ricerca sul suicidio questa non può che essere la variabile dipendente, che segue temporalmente quelle che potranno essere considerate variabili indipendenti come lo stato civile, l'occupazione, le malattie, ecc. Per altre variabili la collocazione temporale corretta appare assai più complessa. I metodi più produttivi che secondo l'Hyman³ sono stati messi a punto sono quattro:

HYMAN H., *Op. cit.*, pp. 308-354.

a) confronto delle variazioni della variabile dipendente in seguito ad una diversa esposizione temporale alla variabile indipendente;

b) uso della memoria dell'intervistato per collocare nel tempo una variabile ed i mutamenti del suo valore;

c) quasi esperimenti realizzati attraverso la manipolazione del questionario;

d) controlli sul fenomeno dell'autoselezione.

La procedura del *confronto delle variazioni della variabile dipendente in seguito ad una diversa esposizione temporale alla variabile indipendente* si basa sulla considerazione ovvia che se una variabile precede temporalmente e influenza un'altra variabile, essa dovrebbe aumentare la sua influenza man mano aumenta il tempo della sua azione. Questo significa che in questa procedura si confrontano tra di loro persone che hanno avuto esperienze di esposizione alla variabile indipendente di diversa lunghezza e si verifica se questa diversa esposizione ha provocato dei valori diversi nella variabile dipendente. Se quest'ultimo caso si verifica si può affermare che l'esperienza è temporalmente precedente la variabile dipendente e può perciò essere assunta come variabile indipendente. Se, invece, non si verifica alcuna differenza significativa ciò vuol dire che l'esperienza non può essere assunta come variabile indipendente.

L'uso della memoria dell'intervistato per collocare nel tempo una variabile ed i mutamenti del suo valore è una soluzione metodologica relativamente semplice, in quanto si basa sull'introduzione della dimensione temporale nel questionario o nel modulo di intervista sulla base della considerazione che l'uomo attraverso la memoria è in grado di ricreare a livello simbolico il suo passato e di comunicarlo. È chiaro che in questo metodo vi è il rischio di errori provocati dalla distorsione o dalla selettività della memoria. Sono state messe comunque a punto delle procedure di controllo. Una di queste procedure si basa sull'analisi della distribuzione dei dati ricordati che deve essere simile a quelle degli stessi dati rilevati direttamente. Se ad esempio la distribuzione dei voti scolastici ricordati fosse asimmetrica verso i voti alti ciò significherebbe quasi certamente una distorsione del ricordo. Un'altra forma di controllo consiste nel confrontare i dati retrospettivi con quelli attuali di una popolazione «vicina» a come era il campione all'epoca che deve rievocare.

I quasi esperimenti realizzati attraverso la manipolazione del questionario considerano il questionario o il modulo di intervista non solo come lo strumento per raccogliere risposte ma anche come una fonte di stimoli sperimentali di natura verbale o, comunque, esclusivamente simbolica.

I controlli sul fenomeno dell'autoselezione, che è l'esposizione selettiva e volontaria ad una certa esperienza, sono le procedure che consentono di stabilire se una certa esperienza è l'effetto o la causa di un dato fenomeno.

Un modo per verificare la presenza dell'autoselezione è quello di costruire un modello logico che evidenzi le proprietà che un certo fenomeno dovrebbe manifestare se fosse il prodotto dell'autoselezione. Costruito il modello si verifica se i dati empirici sono coerenti o meno con il modello.

La ricerca interventiva

L'attività di ricerca oltre che per l'analisi della situazione di partenza nella programmazione può essere utilizzata anche come attività di animazione, coinvolgendo attivamente nel suo svolgimento le stesse persone oggetto dell'indagine.

Questo tipo di coinvolgimento può riguardare tanto le attività di ricerca in senso stretto quanto l'utilizzo della ricerca per l'animazione di gruppi di persone partendo dai temi oggetto dell'indagine.

In questo caso la ricerca diviene non solo un fatto specialistico dei ricercatori e degli operatori ma una sorta di funzione sociale che la comunità locale agisce ai fini della propria autodescrizione.

Occorre sottolineare che l'utilizzo di questo tipo di ricerca non indebolisce affatto la rigorosità del metodo di indagine ma, semplicemente, lo integra con l'azione formativa o di animazione culturale.

Le ricerche non fondate sull'inchiesta

Oltre all'inchiesta sul campo, che costituisce comunque il metodo d'indagine più utilizzato nella ricerca sociale, vi sono almeno altri quattro metodi di ricerca aventi sia una diffusione che una validità fuor di discussione e che, quindi, debbono essere conosciuti da chiunque si occupi, a vario titolo, di ricerca sociale. Occorre poi anche tener conto che molti «oggetti» sociali possono essere indagati

solo con uno di questi metodi, essendo l'inchiesta totalmente inadatta ad affrontarli.

I quattro metodi non fondati sull'inchiesta e diffusi tra gli scienziati sociali sono: l'esperimento, l'osservazione, l'etnometodologia e lo studio dei documenti.

L'esperimento

Come già accennato parlando delle ricerche esplicative, «l'esperimento è un metodo altamente controllato per cercare di dimostrare l'esistenza di una relazione casuale tra una o più variabili indipendenti e una o più variabili dipendenti. Nell'esperimento ideale il ricercatore controlla l'ambiente in cui viene realizzato l'esperimento ed è in grado di tenere costanti tutti i fattori ambientali o estranei che possono influenzarlo, o almeno controllarli».¹

L'esperimento appartiene alla classe generale delle ricerche esplicative o teorico-sperimentali e si può anzi dire che ne costituisca il prototipo. Esso proviene direttamente, con pochi e opportuni adattamenti, dalle scienze fisiche, e forse è per questo che è investito da una particolare aura di validità scientifica.

La logica dell'esperimento è di una semplicità estrema e si articola in cinque passi fondamentali.

Il primo passo è costituito dalla formulazione di una ipotesi di tipo causale, ovvero di una ipotesi in cui si afferma che una (o più) variabile dipendente (causa) provoca il cambiamento di una (o più) variabile dipendente (effetto).

Il secondo passo consiste nella misurazione della variabile dipendente prima dell'esperimento (pre-test).

Il terzo passo si realizza con l'introduzione della variabile indipendente o il cambiamento del suo valore, se essa è già presente.

Il quarto passo è dato da una nuova misurazione della variabile dipendente (post-test) per verificare se essa si è modificata in seguito all'azione della variabile indipendente.

Il quinto passo consiste nell'accettare o nel respingere l'ipotesi sulla base dell'analisi dei risultati dell'esperimento.

La complessità dei disegni sperimentali delle ricerche sociali non deriva dalla logica di questo metodo, che come si è visto è molto semplice, ma dalle procedure che si debbono mettere in atto per garantire

¹ BALEY K.D., *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1985.

che i risultati ottenuti con l'esperimento possano essere assunti come prova dell'esistenza della relazione ipotizzata tra variabile indipendente e variabile dipendente e quindi della validità dell'intero esperimento (controllo).

Infatti, mentre negli esperimenti di tipo fisico la garanzia che i cambiamenti della variabile dipendente siano dovuti alla sola azione della variabile indipendente la si ottiene realizzando, con vari accorgimenti, l'esperimento in un isolamento pressoché totale, in grado di rendere, se non nulla, perlomeno insignificante l'azione di altre variabili sulla variabile dipendente, negli esperimenti sociali tale isolamento non è nella maggior parte dei casi realizzabile.

Questo comporta, necessariamente, l'elaborazione di metodi atti a consentire l'esatta misura della relazione tra variabile indipendente e variabile dipendente pur in presenza di possibili variabili intervenienti in tale relazione.

Tra l'altro uno dei possibili fattori che influiscono su questa misura è costituito dal pre-test. Infatti questa misurazione potrebbe indurre riflessioni, atteggiamenti e comportamenti nel soggetto che si sottopone ad esso per cui, probabilmente, se si ripetesse a breve distanza lo stesso pre-test esso fornirebbe risultati diversi dal primo.

Il problema della influenza di variabili diverse da quelle manipolate dallo sperimentatore nel provocare i cambiamenti della variabile dipendente lo si ha in modo particolare quando l'esperimento prevede un intervallo di tempo abbastanza lungo tra pre-test e post-test. In quel lasso di tempo, non essendo possibile isolare le persone, queste sono soggette a tutte le possibili influenze derivanti dalla vita sociale.

Il corrispettivo dell'isolamento delle condizioni sperimentali nelle scienze sociali è costituito dalle procedure atte a misurare sia gli effetti del pre-test che delle variabili intervenienti.

Il metodo maggiormente utilizzato per questo scopo è quello che si basa sull'impiego di uno o più gruppi di controllo.

Questo metodo presuppone la costituzione di due gruppi equivalenti, ovvero formati da soggetti in possesso di caratteristiche identiche rispetto alle variabili che interessano la sperimentazione. Un gruppo viene denominato *sperimentale*, l'altro *di controllo*. Ai membri di entrambi i gruppi viene somministrato il pre-test, quindi i soli membri del gruppo sperimentale vengono esposti alla variabile indipendente. Infine, i membri di entrambi i gruppi vengono sottoposti al post-test, ovvero alla misura della variabile dipendente.

L'effetto causale della variabile indipendente sulla variabile dipendente viene determinato facendo prima la differenza tra i risultati del post-test e quello del pre-test per entrambi i gruppi. A questo punto si prende il risultato della differenza tra post-test e pre-test del gruppo di controllo e la si sottrae dalla differenza ottenuta nello stesso modo del gruppo sperimentale. Il risultato è la effettiva azione della variabile indipendente, depurata quindi dall'effetto del pre-test e delle variabili intervenienti.

Uno dei problemi più rilevanti dell'applicazione di questo metodo è costituito dalla formazione del gruppo sperimentale e di quello di controllo in modo che possano essere considerati realmente equivalenti.

Il metodo più diffuso e sicuro di assegnazione delle persone ai due gruppi è quello casuale che si può ottenere con le procedure tipiche del campionamento casuale.

Un altro metodo ugualmente semplice, ma di difficile applicazione quando il numero di caratteristiche simili che i soggetti devono possedere ai fini dell'esperimento è elevato, è *il controllo di precisione*. Esso si basa sulla ricerca di coppie di soggetti identici rispetto a determinate variabili e quindi nell'assegnare un soggetto della coppia al gruppo sperimentale e l'altro al gruppo di controllo.

Un terzo metodo che è chiamato *controllo a distribuzione di frequenza* determina la equivalenza dei due gruppi controllando che essi siano simili non solo come valori medi rispetto alle variabili importanti ai fini dell'esperimento, ma che le distribuzioni dei valori di ogni singola variabile nei due gruppi siano simili. Questo controllo delle medie e delle distribuzioni dei valori relativi alle variabili considerate viene fatto per ogni singola variabile separatamente, e questo rappresenta il limite di tale procedura. Infatti, può verificarsi il caso concreto che rispetto alle distribuzioni delle singole variabili i due gruppi siano equivalenti ma che non lo siano rispetto alla loro combinazione. Potrebbe darsi, ad esempio, che i due gruppi siano equivalenti per le singole distribuzioni relative al sesso e alla razza e quindi che entrambi i gruppi abbiano lo stesso numero di maschi e di femmine, di bianchi e di neri, ma che in gruppo ci siano solo maschi neri e donne bianche e nell'altro, al contrario, solo maschi bianchi e donne nere.

Il metodo descritto di un solo gruppo sperimentale e di un solo gruppo di controllo è applicabile solo quando si opera con una sola

variabile indipendente, quando questa è del tipo *presente - assente* in quanto essa viene somministrata con un solo valore e, infine, quando è trascurabile l'effetto di interazione tra l'azione del pre-test e quella delle variabili intervenienti sulla variabile dipendente.

Quando si realizzano esperimenti in cui le variabili indipendenti che vengono sperimentate hanno più di un valore, o vi è più di una variabile indipendente, oppure si vuole isolare l'effetto di interazione, si debbono utilizzare metodi più complessi.

Quando si impiegano stimoli sperimentali di diversa intensità si può utilizzare un numero di gruppi sperimentali pari al numero degli stimoli di diversa intensità che si vogliono sperimentare con un unico gruppo di controllo.

Per gli esperimenti in cui il numero delle variabili indipendenti utilizzate è superiore a uno, vengono normalmente adottati i cosiddetti disegni fattoriali. Il disegno fattoriale consiste nella creazione di un numero di gruppi sperimentali pari al numero delle combinazioni tra le variabili. Il numero dei gruppi sperimentali che si dovrebbero utilizzare per rappresentare tutte le possibili combinazioni delle variabili indipendenti lo si ottiene molto semplicemente con la formula $N(N-1)/2$. Questo significa, ad esempio, che con quattro variabili indipendenti sono necessari sei gruppi sperimentali. Il modello fattoriale però, più che su una combinazione semplice tra variabili indipendenti con un solo valore, viene normalmente utilizzato per combinazioni tra variabili dipendenti che hanno due valori: alto e basso. In questo caso il numero di gruppi da combinare è ottenuto elevando il numero 2 alla potenza pari al numero delle variabili. Ad esempio, il disegno fattoriale di tre variabili con due valori ognuna richiede otto gruppi ($2^3 = 8$).

Parlando dei limiti del modello con un solo gruppo sperimentale e un solo gruppo di controllo si è detto che questo modello non consente di depurare la relazione tra variabile indipendente e variabile dipendente dell'effetto dell'interazione tra l'effetto del pre-test e l'effetto della variabile indipendente, oltre a quello delle variabili intervenienti.

L'effetto di interazione non è nient'altro che la combinazione dell'effetto pre-test con quello dello stimolo sperimentale o variabile indipendente che, di fatto, provoca un terzo effetto, l'interazione appunto, che va a sommarsi ai primi due. In altre parole, se il fumo delle sigarette ha una certa probabilità A di provocare il cancro ai

polmoni e l'inquinamento atmosferico una probabilità B, per una persona che, contemporaneamente, fuma e vive in un ambiente inquinato la probabilità di ammalarsi non è solo data dalla somma di A con B, ma da questa più l'effetto interazione. Infatti, quando due cause agiscono insieme danno normalmente vita a una sorta di effetto superadditivo, superiore alla somma degli effetti singoli. Questo effetto è detto anche effetto sistemico, in quanto la teoria dei sistemi ha da tempo provato che le funzioni del sistema sono superiori, normalmente, alla somma delle funzioni delle singole parti che lo compongono.

Solomon ha messo a punto un metodo sperimentale con tre gruppi di controllo che consente di depurare la relazione tra variabile dipendente e variabile indipendente dell'effetto pre-test, dell'effetto interazione e di quello delle variabili intervenienti.

Lo schema di questo metodo è il seguente:

- *gruppo sperimentale*: pre-test - esposizione variabile indipendente - post-test;
- *gruppo di controllo 1*: pre-test - post-test;
- *gruppo di controllo 2*: nessun pre-test - esposizione allo stimolo sperimentale - post-test;
- *gruppo di controllo 3*: solo post-test.

Con una semplice operazione algebrica sui risultati ottenuti dai vari gruppi è possibile isolare la parte avuta da ogni singolo effetto nel determinare il risultato finale dell'esperimento.

Per prima cosa occorre effettuare le seguenti operazioni:

- *gruppo sperimentale*: post-test - pretest = effetto pretest + effetto variabile indipendente + effetto interazione + effetto variabili intervenienti;
- *gruppo di controllo 1*: post-test - pre-test = effetto pre-test + effetto variabili intervenienti;
- *gruppo di controllo 2*: post-test - media valori pre-test gruppo sperimentale e gruppo di controllo 1 = effetto variabile indipendente + effetto variabili intervenienti;
- *gruppo di controllo 3*: post-test - media valori pre-test gruppo sperimentale e gruppo di controllo 1 = effetto variabili intervenienti.

La differenza dei risultati tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo 1 dà un valore che è la somma dell'effetto sperimentale con quello dell'interazione. Sottraendo da questo risultato quello del gruppo di controllo 2, da cui è stato già sottratto il risultato del gruppo di controllo 3, si ottiene il valore dell'effetto **interazione**.

Sottraendo poi il valore dell'effetto interazione dalla differenza dei risultati tra il gruppo sperimentale e quello di controllo si ottiene il valore dell'effetto variabile indipendente. Sottraendo, invece, il risultato del gruppo di controllo 3 da quello del gruppo di controllo 1 si ottiene la misura dell'effetto pre-test. La misura dell'effetto variabili intervenienti è dato dal risultato del gruppo di controllo 3.

Queste operazioni, più complicate da descrivere che da realizzare praticamente, sono necessarie per determinare la validità di un esperimento. Infatti lo sperimentatore deve essere in grado di separare la parte di variazione della misura della variabile dipendente che è dovuta all'azione della variabile indipendente da quella dovuta al pre-test, all'effetto di interazione e alle variabili intervenienti.

Concludendo, si può affermare che il metodo dell'esperimento, come tutti i metodi di indagine, manifesta indubbi vantaggi accanto a svantaggi.

I vantaggi sono dovuti essenzialmente:

- a) al fatto che tra tutti i metodi di indagine, ammesso che si riconosca valido il principio causale, è quello che permette di definire meglio la relazione di causa effetto tra le variabili;
- b) alla possibilità di massimizzare il controllo;
- c) alla dimensione diacronica dell'indagine che consente, a differenza dell'inchiesta, di studiare il mutamento dei valori delle variabili lungo l'asse temporale.

Gli svantaggi, invece, di questo metodo derivano da:

- a) l'ambiente artificiale in cui si svolge l'esperimento, che altera o inibisce la gran parte dei comportamenti sociali che le persone manifestano quando vivono nel loro ambiente naturale;
- b) l'effetto reattivo dello sperimentatore, che è decisamente elevato;
- c) la necessità di limitare il numero dei soggetti da sottoporre all'esperimento che rende impossibile la riproduzione delle dinamiche tipiche dei grandi gruppi sociali, oggetto della ricerca delle scienze sociali. Questo significa che questo metodo è utilizzabile solo per la psicologia sociale e la dinamica di gruppo.

L'osservazione

Questo metodo dell'indagine sociale, che si fonda sulla raccolta dei dati attraverso l'utilizzo di organi sensoriali, quali quelli della vista, dell'udito, dell'olfatto, del tatto e del gusto, oltre che essere un

metodo a sé stante, viene anche utilizzato all'interno o insieme ad altri metodi. Ad esempio, anche l'intervistatore che sottopone un questionario a una persona utilizza, insieme all'intervista, anche l'osservazione.

Il metodo basato sull'osservazione viene normalmente utilizzato per la raccolta di dati sul comportamento non verbale, oppure per rilevare quei comportamenti che la persona difficilmente ammetterebbe di compiere se intervistata, sia perché ritenuti non normali, sia perché la stessa persona ha di loro un grado di consapevolezza ridotta.

Esistono due tipi principali di osservazione: quella partecipante e quella non partecipante. Tanto l'osservazione partecipante quanto quella non partecipante possono essere a loro volta distinte in osservazione strutturata o non strutturata.

L'osservazione partecipante è quella in cui l'osservatore fa parte del gruppo sociale che osserva, partecipando alle attività di questo. Normalmente gli altri membri del gruppo non sono a conoscenza del ruolo di osservatore che questi esercita, ma credono che egli sia semplicemente un membro al pari di loro.

L'osservazione non partecipante, invece, è quella in cui l'osservatore è esterno al gruppo o al fenomeno che osserva. Nella maggioranza dei casi le persone osservate sono consapevoli della presenza dell'osservatore. Esistono però anche numerose situazioni in cui l'osservatore è nascosto. Un caso classico è quello dell'osservatore celato dietro uno specchio monodirezionale.

L'osservazione, poi, si dice strutturata quando l'osservatore ricerca comportamenti specifici previsti da un particolareggiato piano di osservazione.

L'osservazione non strutturata è quella in cui l'osservatore non va alla caccia di comportamenti particolari ma si limita a osservare e a registrare tutto ciò che avviene.

Il metodo dell'osservazione viene utilizzato sia nelle ricerche sul campo, e quindi in ambiente naturale, sia in laboratorio, ovvero *in* ambiente artificiale.

Un tipico esempio di utilizzo del metodo dell'osservazione nelle indagini sul campo è costituito dalla ricerca etnografica sia all'interno di culture cosiddette primitive, sia all'interno delle società complesse. Lo studio sul campo dei giovani abitanti di un quartiere a rischio è una applicazione concreta del metodo dell'osservazione. In questi casi l'osservazione è di **tipo partecipante e assai poco strutturata**.

Un esempio, invece, di uso dell'osservazione in laboratorio è dato dagli studi di dinamica di gruppo. In questi casi l'osservazione può essere sia strutturata che non strutturata.

Le fasi attraverso cui si sviluppa l'osservazione, sia sul campo che in laboratorio, sono le seguenti:

- a) definizione degli obiettivi dell'indagine;
- b) individuazione del gruppo o del fenomeno da osservare;
- c) ottenere l'accesso al gruppo da osservare o, nel caso di situazione di laboratorio, organizzare la presenza del gruppo in laboratorio;
- d) instaurare un rapporto adeguato con le persone oggetto dell'osservazione;
- e) la realizzazione della ricerca;
la gestione delle crisi che avvengono nel gruppo in seguito alla presenza dell'osservatore;
- g) l'analisi dei dati;
- h) la redazione del rapporto finale per la presentazione dei risultati.

Uno dei problemi pratici dell'applicazione di questo metodo è costituito dalla registrazione delle osservazioni, specialmente quando, come nel caso dell'osservazione partecipante dissimulata, l'osservatore è nella impossibilità di prendere appunti o di registrare con qualche strumento audiovisivo ciò che accade nel gruppo. In questi casi l'osservatore deve memorizzare, con adeguate tecniche mentali, le sue osservazioni e, successivamente, registrarle.

Quando invece l'osservatore può prendere appunti o registrare ciò che avviene direttamente, gli esperti consigliano, comunque, di provvedere a una elaborazione completa delle note il più presto possibile dopo la fine dell'osservazione. Questo perché la quantità di informazione dimenticata è poca a breve distanza di tempo, ma aumenta molto rapidamente con il trascorrere del tempo. Questo tenuto conto che normalmente le note prese sul campo sono schematiche e di tipo mnemotecnico più che una completa descrizione di ciò che viene osservato.

Per quanto riguarda la stesura completa delle note alcuni esperti raccomandano quanto segue:

- a) registrare le note, per i motivi sopra esposti, il più presto possibile;
- b) imparare a scrivere le note il più rapidamente possibile, visto che il tempo necessario alla stesura delle note è, di solito, pari a quello di osservazione;

c) preferire la scrittura al dettato con registratore perché la scrittura stimola la riflessione;

d) scrivere a macchina le note in almeno due copie. Una copia, infatti, servirà eventualmente come bozza provvisoria su cui lavorare per la rielaborazione.

Per quanto riguarda l'analisi dei dati raccolti con l'osservazione, si può dire che essa, fondamentalmente, consiste nel riassumere le note raccolte sul campo per mezzo di tassonomie e di diagrammi di flusso.

Il metodo dell'osservazione appare indubbiamente superiore ad altri metodi quando si tratta di studiare comportamenti non verbali, quando non si possiedono conoscenze adeguate relative alle persone e ai gruppi da studiare e quando si vuole rilevare il comportamento delle persone nel loro ambiente naturale. Appare, invece, decisamente inferiore ad altri metodi per la totale assenza di controllo, per la difficoltà di quantificazione e di formalizzazione dei risultati dell'indagine, per le difficoltà che di solito presenta per l'accesso al campo di indagine, per la scarsa garanzia di anonimato che garantisce ai soggetti e ai gruppi osservati e, infine, per la piccola dimensione del campione che studia, che rende meno valida la generalizzazione dei risultati.

L'etnometodologia

L'etnometodologia, che è ispirata dalla sociologia fenomenologica di Schultz e, in misura minore, dall'opera di Goffman, è in gran parte una creatura di Harold Garfinkel e ha come suo obiettivo l'esame dei «modi in cui i membri della società attribuiscono un senso alla struttura sociale mediante l'interpretazione. La realtà sociale, con il suo senso di entità naturalistica che esiste indipendentemente dalla percezione, è la realizzazione corrente dei metodi che le persone usano per osservare e descrivere la società in cui vivono».5

In altre parole, l'etnometodologia considera «la struttura sociale come una entità generata continuamente dall'incessante processo di interpretazione che è messo in atto dai membri della società. Non cessiamo mai di attribuire un senso al nostro mondo e di spiegare cosa sta accadendo».6

LEITER K., *A Primer on Ethnomethodology*, Oxford University Press, New York 1980, p. 106.

BAILEY K.D., *op. cit.*, p. 318.

L'etnometodologia si occupa fundamentalmente del modo in cui i membri di una data società comunicano tra di loro attribuendo senso a parole e frasi ambigue, non chiare e problematiche.

Per realizzare i suoi obiettivi conoscitivi, questa disciplina indaga, quindi, come i membri della società attribuiscono, nel corso delle loro interazioni, un senso alle *espressioni indicali*.

Le espressioni indicali sono parole e frasi il cui significato dipende dal contesto in cui sono utilizzate. Tipiche espressioni indicali sono: «Io, tu, egli, ella, noi, voi, essi, qui, là, ora, questo, quello, allora, oggi, domani, più tardi, dopo, ecc.».

L'attenzione degli etnometodologi è rivolta perciò all'interazione sociale per cui alcuni studi si occupano dell'analisi della conversazione, altri dell'interazione non verbale e altri ancora dello studio delle interazioni all'interno di una particolare organizzazione sociale.

Normalmente per realizzare questi studi gli etnometodologi utilizzano l'osservazione sia sul campo che in situazioni semisperimentali. Di solito le indagini, per le caratteristiche del metodo, avvengono a livello microsociologico.

L'etnometodologia attraverso l'analisi delle espressioni indicali non cerca tanto di definire il loro significato oggettivo al di fuori del contesto della particolare interazione in cui sono espresse, quanto di risalire al modo in cui le stesse espressioni sono utilizzate per garantire che i partecipanti all'interazione siano in grado di capire il loro significato.

In altre parole, gli etnometodologi sostengono che mentre il significato degli indicali dipende dal contesto in cui sono utilizzati, i modi del loro uso seguono le norme generali indipendenti dal luogo e dal tempo dell'interazione.

L'analisi della conversazione consente, ad esempio, di mettere in luce le norme che riguardano in una data cultura la distanza che le persone debbono mantenere durante la conversazione stessa e i modi per concluderla.

In generale, comunque, l'etnometodologia tende a studiare i processi invece del prodotto di tali processi, come invece fanno i sociologi tradizionali. Ad esempio, i sociologi considerano la devianza come un dato da cui partire per cercare di trovare le spiegazioni per cui certe persone sono diventate devianti. L'etnometodologo, invece, non considera la devianza come un dato ma solo come un tema di indagine in se stesso. Ecco allora che essi si interessano al processo che con-

duce un dato gruppo sociale a etichettare una data forma di comportamento come deviante e al modo con cui le persone che hanno ricevuto quell'etichetta reagiscono a tale processo.

I vantaggi più rilevanti di questo metodo di indagine riguardano il fatto che esso, essendo fondato su una osservazione diacronica continua, consente di registrare i mutamenti sociali nel momento in cui si verificano e non deve affidarsi, quindi, alla memoria di chi li ha vissuti.

Gli svantaggi dell'etnometodologia sono quelli di non consentire lo studio dei prodotti sociali e di non poter essere utilizzata su *vasta* scala. Tuttavia essa può, se impiegata complementariamente alla ricerca tradizionale, coprire le lacune inerenti ai processi di interazione sociale e della decodificazione degli indicali che gli altri metodi non affrontano in modo adeguato.

L'uso dei documenti

Oltre che con le indagini dirette sulle persone è possibile fare ricerca sociale attraverso l'uso di fonti documentarie, ovvero sui materiali che contengono informazioni e dati sull'argomento oggetto di ricerca.

I documenti che interessano il ricercatore sociale possono essere primari o secondari. I documenti primari sono resoconti di persone che hanno vissuto o hanno assistito direttamente agli eventi su cui indaga il ricercatore. I documenti secondari sono quelli redatti sulla base di testimonianze, interviste a persone che hanno vissuto direttamente quegli eventi o attraverso l'analisi di documenti primari.

I principali tipi di analisi documentaria sono: lo studio dei documenti personali, l'analisi secondaria e l'analisi del contenuto.

Quando la ricerca è fatta su documenti personali, primari, solitamente i ricercatori preferiscono lo studio intensivo di un caso allo studio estensivo di un gran numero di casi.

Lo studio di documenti personali viene solitamente assimilato all'osservazione partecipante ed è una ricerca di tipo qualitativo in cui gioca un ruolo non indifferente la soggettività del ricercatore, sia nella scelta del caso che nella selezione del documento.

In questo tipo di ricerca giocano normalmente un ruolo rilevante le lettere, i diari, le autobiografie, le confessioni, ecc.

L'analisi secondaria riguarda documenti secondari e la sua fonte è costituita da dati raccolti negli **archivi e dai risultati di inchieste svolte da altri ricercatori**.

L'analisi secondaria su dati provenienti da inchieste viene sviluppata quando il ricercatore scopre che una particolare inchiesta, oltre ai dati inerenti al suo obiettivo specifico, ha raccolto anche dati di altra natura che interessano lo studio particolare che il ricercatore sta compiendo. Ad esempio, un ricercatore interessato allo studio degli effetti dell'assenza della figura paterna nello sviluppo dei bambini, può scoprire che una ricerca fatta da altri studiosi su bambini della stessa età riguardante l'opinione razziale contiene anche tutti i dati necessari alla sua particolare ricerca.¹

I vantaggi che l'analisi secondaria assicura sono il risparmio di tempo e denaro, una minore invasione della sfera privata in quanto non si debbono raccogliere dati nuovi e, infine, la possibilità di effettuare analisi comparative utilizzando dati provenienti o da paesi diversi o raccolte in periodi di tempo differenti.

L'analisi del contenuto è una ricerca il cui scopo è di trasformare un documento verbale non quantitativo e di farne una fonte di dati quantitativi. Normalmente questo tipo di ricerca viene svolta utilizzando giornali, periodici e altri prodotti della comunicazione di massa.

Secondo Holsti⁸ l'analisi del contenuto, oltre alla verifica della ipotesi, deve raggiungere sette obiettivi:

- a) descrivere le tendenze che caratterizzano i contenuti della comunicazione;
- b) mettere in relazione le caratteristiche delle fonti con i messaggi che producono;
- c) esaminare il contenuto della comunicazione in riferimento agli standard;
- d) analizzare le tecniche di persuasione;
- e) analizzare lo stile;
- f) mettere in relazione le caratteristiche del pubblico con i messaggi a lui destinati;
- g) descrivere le forme di comunicazione.

Le fasi in cui si articola l'analisi del contenuto sono:

- a) il campionamento;

- b) la definizione del contenuto e dell'ampiezza delle categorie di analisi dei documenti;

- c) la definizione dell'unità di analisi;

- d) la definizione dell'unità di contesto;

- e) la definizione del sistema di enumerazione.

Anche per i documenti è possibile, quando essi sono in quantità rilevante, utilizzare *il campionamento*.

I metodologi della ricerca assimilano solitamente l'analisi del contenuto alla osservazione strutturata che viene applicata al comportamento non verbale (ad es. le Tavole di Bales). Infatti anche nell'analisi del contenuto il ricercatore utilizza una lista di *categorie* dove registra la frequenza in cui queste compaiono nei documenti che sta studiando. È chiaro che il tipo e il numero di categorie dipende dal tipo di ricerca che viene svolta. Esse debbono essere però esaustive, mutuamente esclusive e indipendenti, di modo che una data informazione sia classificata in una sola categoria e che il valore di una categoria non determini quello di un'altra categoria. Questo fa sì che i dati raccolti in questo modo appartengano al livello di misurazione nominale e quindi consentano un trattamento quantitativo relativamente solo al calcolo delle frequenze e delle proporzioni.

Nell'analisi del contenuto è di estrema importanza individuare il livello di analisi più congruo rispetto ai fini della ricerca. *Le unità di analisi* che vengono individuate per la raccolta dei dati indicano il livello a cui viene svolta l'analisi del contenuto. I livelli in cui si distribuiscono solitamente le unità di analisi sono cinque:

- a) la singola parola o simbolo;

- b) il tema;

- c) il personaggio;

- d) la frase o il periodo;

- e) il genere o item.

Per definire correttamente a quale categoria appartiene una *data* unità di analisi è necessario collocarla nel contesto da cui viene estratta. Per questo motivo è spesso necessario accanto all'unità di analisi definire *l'unità di contesto* a cui essa deve essere riferita. L'unità di contesto può essere una frase, un periodo, un capitolo, un intero libro, un tema, ecc. La scelta del tipo di unità di contesto deve essere svolta soggettivamente dal ricercatore.

Dopo aver definito le categorie, l'unità di analisi e di contesto il ricercatore deve scegliere il modo attraverso cui quantificare i dati che raccoglierà.

¹ HUNT J.G. e HUNT L.L., *Race, Daughters, and Father-Loss: Does Absence Make the Girl Grow Stronger?*, in «Social Problems», 24, 1977, pp. 90-102.

HOLSTI O.R., *Content Analysis for the social sciences and Humanities*, Addison-Wesley 1969.

I principali modi di quantificare i dati offerti dall'analisi del contenuto sono quattro:

- a) la codifica binaria (sì o no) in cui viene semplicemente indicato se il documento contiene o non contiene la categoria;
- b) la frequenza con cui la categoria appare nel documento;
- c) la misura della quantità di spazio che alla categoria è assegnato nel documento;
- e) la forza o l'intensità con cui la categoria è rappresentata attraverso la predisposizione di particolari scale.

La validità di un documento viene di solito stabilita *a vista*, ovvero osservando, oltre al contenuto del documento, il linguaggio, lo stile, la carta e l'inchiostro al fine di verificarne l'autenticità. Oltre a questo metodo si utilizza, quando ciò è possibile, quello della *validità mediante criterio*, ovvero comparando i dati ottenuti da quei particolari documenti con quelli ottenuti da altre fonti documentarie inerenti allo stesso arco temporale e agli stessi temi.



In questi ultimi anni nel lavoro sociale è balzata prepotentemente in primo piano la metafora della *rete*. L'espressione si è talmente affermata e diffusa da dare l'impressione, in alcuni casi, di essere divenuta una sorta di succedaneo del mito escatologico, nel senso che il suo raggiungimento dovrebbe garantire una sorta di rigenerazione del lavoro sociale.

È una esperienza abbastanza comune, infatti, frequentando i servizi sociali, i convegni e i corsi sui temi del lavoro sociale sentire parlare di lavoro sociale di rete, di networking, di organizzazione a rete tra servizi e gli operatori, di reticoli, reti sociali primarie e secondarie e di reti supportative.

Anche nella ricerca sociale si è andato diffondendo accanto ai metodi più consolidati e tradizionali, che sono stati descritti nel capitolo precedente, quello della network analysis. Si ritiene anzi che alcuni fenomeni sociali, come ad esempio il consumo di droghe, siano studiabili efficacemente solo con questo tipo di approccio.

Al di là di questa inflazione, dovuta forse all'effetto mitizzante della novità di questo modello di indagine e di lavoro sociale, la metafora della rete indica una reale necessità per chi opera nel sociale e in modo particolare per chi opera nel sistema educativo.

Infatti uno dei problemi che incontrano gli animatori che quotidianamente operano nel sistema educativo è quello della complessità sociale, in cui si svolge la vita del giovane, e alla quale non corrisponde nella maggior parte dei casi una complessità educativa integrata in un sistema unitario. Questo fatto rende molto più difficoltosa l'azione educativa dell'animazione.

Questo perché in tutte le società complesse ogni agenzia educativa è spesso in conflitto, o perlomeno non è coordinata, con le altre agenzie educative, comprese quelle inculturanti, socializzanti che operano nello stesso tessuto sociale.

Le più importanti di queste altre agenzie sono normalmente:

- a) i mass media;
- b) il mercato dei consumi;
- c) i mondi vitali quotidiani;
- d) le istituzioni, le associazioni e le agenzie educative extrascolastiche;
- e) la famiglia.

Come è facile constatare, oggi queste agenzie sono spesso in concorrenza tra di loro e inviano ai giovani messaggi contraddittori o perlomeno messaggi frammentati difficilmente riconducibili a unità.

In molti casi le istituzioni educative tradizionali risultano perdenti o addirittura, caso più grave, inesistenti.

La famiglia sempre di più tende a delegare ad altre agenzie, specializzate e no, l'educazione. La scuola in molti casi tenta di ridurre il suo ruolo alla pura «istruzione», dimenticando che essa è nata non solo per fornire competenze di tipo professionale ma per essere un aiuto alla formazione dell'identità personale dei giovani e alla loro socializzazione in senso democratico.

Il compito educativo dell'animazione, che oggi è prima di tutto un sostegno alla lotta per l'identità e alla partecipazione sociale da parte dei giovani, esige per essere pienamente efficace che la sua azione sia in qualche nodo coordinata con quella della scuola e della famiglia.

Questo coordinamento del ruolo educativo dell'animazione con quelli della scuola e della famiglia è necessario per poter realizzare quello che viene chiamato il sistema educativo integrato. Infatti questo sistema non è pensabile senza la presenza educativa forte di queste due istituzioni. Un sistema di tale fatta sarebbe condannato all'insignificanza e all'inefficacia.

Tale sistema non deve però essere pensato come un luogo dove avviene una sorta di divisione del lavoro tra le varie agenzie educative, riservando magari alla famiglia il ruolo della formazione etico-affettiva, alla scuola l'istruzione, all'animazione la libera espressione culturale e all'associazionismo la socializzazione.

Questa ipotesi, vagamente protoindustriale, non sembra tener conto che ogni agenzia svolge sempre, nonostante la sua particolare specializzazione, un intervento unitario sulla persona che tocca tutte le dimensioni della persona umana. Il sistema deve trovare la sua congruenza non nella divisione del lavoro ma nella condivisione di alcuni valori e quindi di alcuni obiettivi educativi di fondo.

Questo tipo di condivisione può avvenire solo se esiste una rete

di relazioni e quindi di comunicazione che leghi tutte le agenzie presenti nel territorio in un sistema unitario, che dovrebbe avere il suo perno centrale nell'Ente Locale, inteso non come unità burocratico-amministrativa, ma come luogo dell'espressione dei cittadini del loro potere di indirizzo e di controllo sulla vita sociale organizzata.

La costruzione di una rete di questo tipo esige non solo una volontà politica ma un sapere e una azione di tipo tecnico professionale: quella che per l'appunto va sotto il nome di lavoro sociale di rete.

Cosa è il lavoro sociale di rete

«Il lavoro di rete viene solitamente descritto come approccio integrato, complesso o sistemico di lavoro sociale; volendolo invece definire per ciò che non è, si potrebbe caratterizzarlo principalmente come approccio non deterministico (o non unilineare). Per approccio deterministico si intende l'idea forte che dato *un* problema vi siano *una* causa e una soluzione».¹

Questa definizione generale, che riguarda la strategia complessiva dell'approccio di rete, comprende due livelli di rete: quella del singolo caso, detto lavoro sociale di rete, e quella delle organizzazioni, detto organizzazione a rete dei servizi.

Il lavoro sociale di rete, o *networking*, può essere definito con Maguire: «Un processo finalizzato tendente a *legare* fra loro tre o più persone tramite connessioni di significative relazioni interpersonali. Come tale l'approccio di rete non è un processo o una tecnica inventata».²

L'organizzazione a rete dei servizi è costituita, semplicemente, da un insieme di organizzazioni, di servizi pubblici e privati, di gruppi di volontariato, ecc., caratterizzato da un fitto intreccio di scambi, connessioni e di interdipendenze. L'oggetto di scambio può essere rappresentato da informazioni (consulenza, formazione), credibilità e visibilità sociale.¹

FOLGHERAITER F. - DONATI P. P., *Community care*, Centro Studi Erikson, Trento 1991, p. 102.

MAGUIRE L., *Il lavoro sociale di rete*, Centro Studi Erikson, Trento 1987, p. 25.

LEONE L., *Il lavoro di rete*, Labos, Roma 1993.

L'animatore e l'approccio di rete

L'approccio di rete richiede all'animatore un cambiamento del suo atteggiamento. Infatti è necessario per prima cosa che egli sia disponibile ad accettare la parzialità e quindi i limiti del suo intervento. Questo significa la capacità di individuare tutte le risorse che, rispetto ai fini dell'animazione, sono presenti in un dato tempo e luogo sociale e di attivarle o, più semplicemente, di collegarsi con esse. Se né l'attivazione sinergica né il collegamento sono possibili, occorre perlomeno che l'animatore tenga conto della presenza e dell'azione che queste altre risorse educative, socializzanti e inculturanti, esercitano sui giovani con i quali opera.

Per seconda cosa è necessario che i giovani, che sono i soggetti del processo educativo dell'animazione, non siano considerati come passivi contenitori da riempire di aiuti e sostegni, come semplici utilizzatori e destinatari delle attività educative, ma come i veri protagonisti del cambiamento, in quanto essi non sono solo portatori di bisogni ma anche di volontà, di capacità e di progetti che costituiscono la risorsa necessaria di ogni processo educativo.

Pensare in questi termini ai giovani richiede anche, nella logica della rete, che si pensi ai legami sociali, alle appartenenze, al contesto culturale e sociale di provenienza di questi stessi giovani.

Per terza cosa, l'approccio del lavoro di rete richiede all'animatore, come già più volte detto, la rinuncia al tecnicismo, nel senso della rinuncia alla illusione che esistano tecniche e strumenti adeguati per ogni problema educativo.

Per quarta cosa, anche se questo può sembrare paradossale, è necessario che gli animatori siano consapevoli del fatto che le reti non si costruiscono. L'idea di mettere in rete organizzazioni o gruppi o persone sulla base di un disegno più o meno astratto nasconde un delirio della volontà di potenza sotto le spoglie della tecnica del lavoro di rete. L'unica cosa, infatti, che possono fare gli animatori è quella di riconoscere le reti e i legami esistenti, prescindendo dai propri desideri di potenza che li porta a ricercare di essere al centro della rete in qualità di creatori, di attivatori e di propulsori della stessa.

La cosa che è invece possibile, e che l'animatore può quindi fare per creare la rete laddove questa non esiste, è quella di promuovere i processi che tendono a favorire la comunicazione tra le agenzie educative che sono portatrici delle risorse necessarie al raggiungimento degli obiettivi dell'animazione.

Animare in rete vuol dire, infatti, rapportarsi alle altre agenzie educative, socializzanti e inculturanti, senza perdere la propria identità, senza confondersi con esse ma nello stesso tempo elaborare un senso di appartenenza a un progetto comune.

L'animazione dei giovani può essere un progetto comune in cui diverse organizzazioni si riconoscono parzialmente, pur mantenendo le proprie specifiche differenze.

Occorre però ribadire, a scanso di equivoci, che la responsabilità prima del processo di animazione deve rimanere, saldamente, nelle mani dell'animatore.

I rischi della rete

Il primo rischio connesso al modello metodologico del lavoro di rete è quello di intenderlo come lo strumento universale, valido per ogni tipo di intervento in cui con motivazioni poco chiare o ingenuie si propone e richiede il coinvolgimento di organizzazioni e gruppi formali e informali, agenzie educative e del tempo libero, ecc.

Un secondo rischio è quello di confondere il modello di rete che l'animatore si è costruito con la rete reale che è presente nel tessuto sociale. Questo significa che occorre pensare in modo relativo alle reti che si costruiscono, ossia vederle, più che come la realtà, come una metafora dei processi sociali in continuo divenire.

Un terzo rischio deriva dal non tenere conto che a seconda del punto di vista da cui si osserva la realtà sociale si possono avere differenti tipi di rete. La rete, essendo un sistema concettuale, è definita dal particolare punto di vista dell'osservatore.

Cenni metodologici

Il metodo del lavoro di rete si fonda su tre strategie distinte:

1. strategie di supporto alle reti esistenti;
2. strategia di attivazione di reti «a breve» per problemi specifici;
3. strategia di attivazione di reti a lungo periodo.'

° LEONE L., *op. cit.*

Strategie di supporto alle reti esistenti

Esistono casi in cui la funzione dell'animatore non è quella di lavorare per creare una rete ma di sostenere quelle che, a livello educativo, sono già esistenti. Il problema è di fornire un sostegno educativo di risorse che integri e rafforzi l'attività educativa che le famiglie, le associazioni, la scuola, i centri sportivi fanno. In questo caso molto particolare la funzione dell'animazione è quella di aiutare chi già sta educando. È una funzione, occorre dirlo, che non è molto frequente nell'animazione. Tuttavia essa è possibile quando l'animazione non avviene in un gruppo primario ma si colloca in un gruppo secondario (quartiere, paese, organismo sociale, ecc.), oppure, ad esempio, all'interno di un progetto di prevenzione del disagio giovanile.

In questo caso l'obiettivo del lavoro di rete è quello di favorire la formazione o il consolidamento di legami e reticoli di connessioni tra le varie organizzazioni e agenzie educative. Questo obiettivo può essere raggiunto, ad esempio, con la realizzazione di percorsi formativi che riguardino gli educatori delle differenti agenzie che in un medesimo luogo hanno come educandi la stessa fascia di popolazione (es.: giovani, preadolescenti).

In questo modo si favorisce sia il confronto che la messa in comune dei propri personali modi di leggere la condizione giovanile, delle risorse educative presenti, delle proprie informazioni su bisogni e offerte, dei diversi modi di intendere gli stessi concetti di giovane, di educazione e di animazione.

Infatti tra le agenzie educative, socializzanti e inculturanti, uno degli elementi che può maggiormente facilitare il dialogo è proprio l'elaborazione di «alcuni» riferimenti culturali comuni. Si sottolinea il termine «alcuni» per non ingenerare il sospetto che il concetto di rete richieda una cultura totalizzante.

Strategia di attivazione di reti «a breve» per problemi specifici

È una strategia particolare che può essere attivata intorno a problemi specifici di comune interesse tra le diverse agenzie. In questo caso si basa sulla promozione di coordinamenti attraverso una serie di incontri tra gli educatori delle diverse agenzie.

La rete si fonda su gruppi di lavoro misti che si attivano su progetti specifici di breve periodo, attinenti, ad esempio, la realizzazione di indagini sull'analisi degli stili di vita dei giovani, la messa in comune dei dati esistenti o la realizzazione di ricerche-intervento.

In quest'ultimo periodo si sta assistendo a una serie di iniziative di questo tipo nell'ambito della prevenzione del disagio giovanile.

Anche la ricerca-intervento di tipo partecipante è un metodo spesso utilizzato per attivare questo tipo di rete tra persone appartenenti ad agenzie educative diverse.

Strategia di attivazione di reti a lungo periodo

Normalmente l'animazione, come ogni attività di educazione, richiede l'attivazione di reti più stabili e quindi l'attivazione di reticoli più strutturati, di connessioni costanti e di coordinamenti a lungo termine.

Infatti i progetti educativi per avere una reale incidenza hanno, di solito, bisogno di tempi lunghi e di coordinamenti e sinergie costanti tra le diverse agenzie educative; le strategie a lungo termine sono quelle che meglio garantiscono l'efficacia degli interventi educativi.

Esistono alcune condizioni necessarie affinché si attivino strategie di rete a lungo termine:⁵

— una prima condizione è che vi siano da parte di una o più delle agenzie una forte determinazione e un forte interesse a raggiungere un obiettivo;

— che tale obiettivo sia sufficientemente complesso da richiedere il coinvolgimento di altre organizzazioni;

— che il coinvolgimento delle diverse organizzazioni non sia inteso solo come impegno di alcuni singoli più volenterosi ma che vi sia un margine di formalizzazione (protocolli di intesa, commissioni di coordinamento, convenzioni);

— che il polo o i poli propulsori dell'iniziativa abbiano una centralità nella rete o comunque gestiscano e controllino risorse materiali e immateriali cruciali per altre organizzazioni (denaro, informazioni, conoscenze, competenze);

— che vi siano competenze professionali diffuse;

— che vi siano riferimenti culturali comuni in termini di teorie e modelli di riferimento professionali, metodologie di intervento, ecc.

⁵ LEONE L., *op. cit.*

Conclusione

Queste sommarie indicazioni non pretendono di essere esaustive, comunque sono una sintesi di quanto è stato elaborato nel lavoro sociale intorno al metodo del lavoro di rete. L'animazione può avvalersene, specialmente quando l'organismo che la promuove decide di uscire dall'ambito interno e affrontare i problemi educativi e di prevenzione del disagio nel mare aperto costituito dalla realtà sociale in cui è inserito.

La complessità sociale e la sua riduzione si affrontano più facilmente con un lavoro educativo di rete, di cui l'animatore può essere l'attivo promotore e coordinatore.



Premessa

Anche se l'argomento di questo capitolo appare un po' asimmetrico rispetto all'opzione metodologica privilegiata sino a qui, che è stata quella dell'animazione dei giovani attraverso il piccolo gruppo, si è ritenuto necessaria l'apertura di una piccola finestra sul metodo dell'animazione dell'assemblea in quanto normalmente i piccoli gruppi di animazione fanno parte di gruppi sociali secondari nella cui vita esistono momenti organizzati di tipo assembleare.

Per evitare che esista una discontinuità troppo forte, magari dovuta alla semplice incapacità di gestire il momento assembleare, tra i processi psicosociali avviati nel piccolo gruppo e quelli che si verificano nell'assemblea si è deciso di inserire questo capitolo.

Si tratta, per la limitazione dello spazio di trattazione di questo argomento, di una sorta di introduzione che dovrà essere approfondita ricorrendo ad uno dei testi specialistici indicati in bibliografia.

La differenza tra il gruppo primario e l'assemblea

La differenza tra *gruppo primario* e *assemblea* non è irrilevante, in quanto, come già detto nel capitolo 10, il primo è un insieme di persone caratterizzato dall'esistenza di rapporti personali fondati **sulla** conoscenza reciproca e sulla condivisione solidale di uno o più **scopi** tra i suoi membri, mentre la seconda è semplicemente un aggregato di persone che hanno una prossimità di tipo fisico, che non necessariamente si conoscono o sono in relazione tra di loro. Infatti ciò che fa riunire le persone in assemblea è la partecipazione comune ad un dato evento. Durante l'assemblea non è tanto importante che chi vi assiste sia in relazione con gli altri partecipanti ma che lo sia con il gruppo o la persona che l'ha promossa e la presiede.

Questo significa che le dinamiche psicosociali di **un'assemblea sono**

molto diverse da quelle del piccolo gruppo e sono simili a quelle della folla anonima.

Appare perciò naturale che l'assemblea normalmente deluda le aspettative di chi si aspetta di trovare in essa quelle dinamiche e quei processi culturali tipicamente gruppali o comunitari.

Le caratteristiche della folla di nome «assemblea»

Quando un'assemblea supera il numero di qualche centinaio di persone (normalmente 500) può divenire preda delle dinamiche tipiche della folla. Un'assemblea diviene una folla quando si verificano tre fenomeni di base che danno origine ad almeno altri sei fenomeni caratteristici. I tre fenomeni di base sono:

— l'esistenza di attese e, quindi, di bisogni che richiedono potentemente una soddisfazione. Questo vuol dire che una assemblea formata da persone prive di un significativo livello di bisogni da soddisfare in quella circostanza non potrà mai dare vita alla folla. Non è però necessario che questi bisogni siano reali in quanto possono essere tranquillamente immaginari o fantasmatici ed avere un senso in rapporto solo all'esperienza della folla e non alla vita individuale della persona;

— l'esistenza dell'*effetto scarico*, ovvero il rigetto dei problemi e delle difficoltà personali a cui si accompagna la scomparsa temporanea delle differenze individuali e degli status sociali. È questo il fenomeno che rende la folla anonima, priva cioè al proprio interno di qualsiasi identità che non sia quella del moto collettivo a cui dà vita;

— il capovolgimento della *fobia del contatto* che porta le persone verso una sorta di fusione in cui le distanze reciproche, la cui esistenza è necessaria alla normale vita sociale, e che sono perciò codificate da norme particolari, vengono abolite. Occorre tenere conto che anche se molte di queste norme non sono scritte, esse si esprimono nel comportamento sociale e sono il frutto dei processi di socializzazione che costruiscono l'appartenenza di un individuo ad un determinato gruppo o sistema sociale. Queste norme regolano sia la distanza fisica sia la distanza psicologica (il livello di conoscenza-intimità reciproca) a cui debbono stare gli individui a seconda del loro status

sociale. L'abolizione di queste distanze è di solito stigmatizzata o punita nella normalità della vita sociale mentre non lo è nella situazione sociale che si designa come folla.

Questi tre fenomeni, come già detto, si intrecciano a loro volta nelle persone che formano la folla con questi sei fenomeni che possono essere considerati derivati o secondari:

— la diminuzione della riflessione, e quindi della dimensione razionale e critica della coscienza, a cui si accompagna l'incremento della dimensione affettivo/emozionale sul versante relazionale;

— il contagio affettivo che consente alle emozioni di propagarsi assai rapidamente e di dare vita all'epidemia del moto collettivo;

— l'omogeneizzazione dei comportamenti con la perdita delle caratteristiche legate alla tipicità dell'individuo e della sua posizione sociale;

— la pronta disponibilità all'azione con il superamento dei limiti, delle norme, delle remore e delle inibizioni che normalmente caratterizzano la condotta individuale delle persone che formano la folla;

— la nascita di *idee forza*, di valori e di miti collettivi;

— la piena disponibilità alla sottomissione *a priori* ad un leader capace di dare corpo alle idee forza e di incarnare nella propria persona il mito collettivo.

Un'assemblea numerosa può divenire una folla ma è assai raro che i fenomeni appena descritti producano quelle dinamiche tipiche della vita dei gruppi sia primari che secondari.

Anche le dinamiche della folla sono necessarie e svolgono una funzione che però molto difficilmente produrrà i risultati tipici delle dinamiche formative del piccolo o del medio gruppo, che come è noto tendono a incrementare la coscienza critica dell'individuo e una relazionalità ad essa coerente.

Infatti l'esperienza di una assemblea-folla può produrre una liberazione emotiva delle persone, innescare una trasformazione personale e sociale ma non certamente fondare né la solidarietà sociale né alcuna azione che abbia il suo centro nella razionalità critica della coscienza.

Quando l'assemblea è più piccola si può tentare invece un tipo di animazione che miri a innescare in essa dei processi di partecipazione orientati verso la formazione della comunità.

MUCCHIELLI R., *Come condurre le riunioni, teoria e pratica*, Elle Di Ci, Leumann (TO) 1986, pp. 52-53.

Le caratteristiche della comunità

Il termine comunità, in verità molto usato e abusato e, quindi, molto ambiguo, indica normalmente un gruppo sociale in cui esiste, secondo la definizione del Tonnies di *Gemeinschaft*, una comunicazione a breve raggio, ovvero una comunicazione personale diretta *faccia a faccia* all'interno di relazioni segnate dalla solidarietà, dall'altruismo e dal riconoscimento di una comune appartenenza ad un gruppo.

La *comunità* è il luogo in cui le persone cercano la risposta a quei bisogni generati dalla solitudine, dall'anomia e dall'assenza di legami significativi con gli altri che è tipica delle società industriali, che a partire dall'800 hanno spazzato via le forme primarie di aggregazione sociale tipiche delle società precedenti.

La comunità rappresenta infatti per molti il luogo dove ritrovare la propria identità fuggendo dalla spersonalizzazione, dall'anonimato e dalla pluralità di identità in cui è costretto a giocare la propria vita chi abita una società complessa, specialmente in un'area metropolitana.

La comunità, in positivo, è sempre stata, storicamente, anche il luogo in cui le persone avevano la possibilità di sviluppare la responsabilità verso se stessi e gli altri, definendo però nello stesso tempo le caratteristiche della loro specificità individuale.

L'animazione dell'assemblea

Dopo aver definito sia la grande assemblea orientata verso la folla, sia quella più piccola orientata verso la comunità, è possibile affrontare, sommariamente i metodi per la loro animazione.

Dalle cose sin ora dette appare chiaro che occorre utilizzare metodi e strategie diverse a seconda si voglia animare una media o piccola assemblea o una grande assemblea.

Quando l'assemblea è grande occorre prendere atto con realismo che in quel tipo di aggregato umano sono solo possibili alcune dinamiche e non altre e, quindi, che è necessario agire utilizzando queste dinamiche in modo corretto. Questo significa, ad esempio, l'utilizzo di tecniche e di metodi di comunicazione che siano in grado di valorizzare in positivo i fenomeni che sono alla origine della fusione dell'aggregato sociale assembleare nella folla.

L'animazione dell'assemblea/folla

La capacità di gestire una assemblea numerosa dipende oltre che dalle caratteristiche personali di chi la presiede, anche dalla conoscenza che questi ha delle caratteristiche sociali e psicologiche delle persone che la formano.

Le *caratteristiche sociali* sono costituite solitamente:

- dallo status: professione, scolarità, occupazione, ecc., normale (media) delle persone riunite;
- dalle attese e dai bisogni a cui le persone sperano di trovare risposta con la partecipazione all'assemblea;
- dalla realtà sociale, economica, ambientale e culturale al cui interno si svolge l'assemblea.

Le *caratteristiche psicologiche* sono, invece, rappresentate:

- dal linguaggio e dalla cultura sociale delle persone, ovvero dei modelli abituali che la persona utilizza quando parla, giudica e agisce;
- dal sistema di valori, dalle credenze e dalle speranze delle persone;
- dalle attese soggettive, magari inconsapevoli, che le persone hanno nei confronti dell'assemblea;
- dalla emotività personale e dalla capacità di riflessione delle persone.

La conoscenza di queste caratteristiche sociali e psicologiche delle persone che, mediamente, formano l'assemblea è la base necessaria su cui fondare una efficace comunicazione con l'assemblea. Infatti chi opera la comunicazione con l'assemblea deve:

- farsi accettare come persona prima ancora di far accettare il suo messaggio. Questo significa che deve farsi conoscere evitando di urtare i bisogni, le attese e i valori dell'assemblea;
- esprimere in modo avvincente le *idee forza* dell'assemblea dimostrando che ha capito i valori delle persone che la formano, anche se ne deve contestare alcuni;
- conformarsi alle caratteristiche profonde delle persone che formano l'assemblea esprimendosi, sia nel modo di essere che di parlare, utilizzando, almeno in parte, i modelli accettati dall'assemblea;
- esprimere i miti dell'assemblea, dando forma con chiarezza alle idee che sono latenti in questa;
- parlare per immagini, perché nessuna argomentazione di tipo logico formale fa presa sulla folla.

Come si può notare l'animazione di una grande assemblea folla è esclusivamente un problema di comunicazione efficace e suggestiva e di capacità di assumere un ruolo di leadership.

Non si tratta di un'azione in senso educativo classico, ma di una azione finalizzata ad orientare l'assemblea verso un'esperienza collettiva positiva di risposta ai bisogni per cui i suoi membri si sono riuniti consentendo a questi, nello stesso tempo, una liberazione emotiva non violenta e non regressiva ma possibilmente ricca di fermenti evolutivi, che possano avere una ricaduta nella coscienza delle stesse persone dopo l'assemblea.

L'animazione dell'assemblea verso la comunità

L'assemblea che consente un'animazione che tenti di trasformarla in comunità, come già detto, deve avere dimensioni medie o piccole.

In questo tipo di assemblea, diversamente dalla precedente, la comunicazione deve essere fondata su una esposizione chiara, ordinata, ben argomentata, rispondente alle attese e ai bisogni delle persone che la formano, non noiosa.

La struttura della comunicazione in queste assemblee deve essere costruita in modo tale da favorire il protagonismo dei partecipanti sia verso chi le presiede, sia tra le persone che la formano. La distribuzione di ruoli differenziati per sottogruppi, ad esempio, va nella direzione della costruzione di queste relazioni orizzontali tra i membri dell'assemblea.

Tuttavia perché avvenga realmente una comunicazione orizzontale tra le persone è necessario che vi siano attività prima e dopo l'assemblea in cui le persone entrano in relazione diretta. In questo caso l'assemblea diventa il momento culminante di un lavoro comunitario e, quindi, divenendo perciò essa stessa un momento della vita comunitaria.

Questo significa che l'assemblea non può produrre da sola comunità, ma che al massimo può far nascere la sua esigenza, stimolando le persone a ritrovarsi in gruppi primari al di fuori dell'assemblea stessa. In questa ottica l'assemblea dovrebbe avere le caratteristiche di una sorta di intergruppo in cui rifluiscono i vissuti e le esperienze dei vari gruppi e dove si realizza il superamento dell'appartenenza al gruppo stesso verso l'appartenenza all'assemblea che diviene comunità.

Perché l'assemblea divenga comunitaria è necessario perciò che

essa avvii e concluda dei momenti di aggregazione in cui le persone entrano in contatto diretto, personale, faccia a faccia e in cui sperimentano il valore della solidarietà reciproca e verso l'esterno. Senza questo l'assemblea è solo un momento di apprendimento, informazione e decisione ma senza la dimensione comunitaria.

A parte queste considerazioni generali, che tendono a stabilire un interscambio vitale tra l'esperienza del piccolo gruppo e quella del gruppo secondario assembleare, esistono delle modalità specifiche di animazione dell'assemblea finalizzate sia alla comunicazione verticale (presidenza -- membri assemblea), sia alla comunicazione orizzontale (tra i membri dell'assemblea).

Le tecniche di lavoro finalizzate alla comunicazione verticale sono, di solito, centrate sulla creazione artificiale di situazioni in cui le persone che le seguono assistendo ad esse possano identificarsi in vari ruoli, posizioni, ecc., e prendere coscienza del problema che si sta esaminando da più punti di vista, diversi da quello solito con cui lo considera.

Il panel con rappresentanti di ruoli diversi o con esperti, ad esempio, è un buon esempio di questo tipo di tecnica, a condizione però che il suo svolgimento preveda la possibilità del pubblico di interagire con domande e osservazioni scritte o orali secondo precise modalità gestite dall'animatore dell'assemblea.

Accanto a queste tecniche vi sono quelle destinate a far interagire i membri dell'assemblea tra di loro, per favorire la loro partecipazione alla discussione o alla elaborazione dell'argomento oggetto della riunione. Queste tecniche si basano sulla suddivisione dell'assemblea in piccoli gruppi che debbono essere formati da un numero non superiore alle 6/7 persone, che in un tempo molto breve debbono formulare una loro risposta al problema posto dall'animatore. Le risposte, dopo essere state raccolte e sintetizzate dall'animatore, servono, di solito ad avviare o una risposta del o degli esperti o un ulteriore approfondimento da parte degli stessi sottogruppi. Il Phillips 6 x 6 è un buon esempio di questo tipo di tecnica di lavoro.

Conclusione

Per la conoscenza analitica di questi metodi di lavoro si rinvia a uno dei molti testi di tecniche di animazione, di cui quello del Mucchielli, citato in questo capitolo è un buon esempio. Lo scopo di questo

breve capitolo, non è quello di fornire la conoscenza dei metodi di animazione delle assemblee medie o grandi, ma solo quello di descrivere alcuni principi che l'animatore deve conoscere prima di scegliere le modalità tecniche di intervento e, nello stesso tempo, di sottolineare il fatto che l'azione dell'animatore non si esaurisce nel piccolo gruppo, ma che essa prosegue nella direzione del gruppo secondario di cui il piccolo gruppo fa parte.



A questo punto, al termine della navigazione, un po' perigliosa nel mare di tante discipline diverse, non rimane che sottolineare come il metodo dell'animazione qui presentato non sia altro che il riconoscimento che il legame costitutivo della condizione umana è quello tra l'Io e il Noi attraverso la mediazione del legame Io-Tu, ovvero della scoperta dell'Altro da me.

La relazione significativa adulto-giovane, la comunicazione interpersonale efficace e autentica e il piccolo gruppo non sono altro che passaggi attraverso cui l'Io, definendo in modo non narcisistico se stesso, inizia il cammino della riconquista dell'unità mistica e solidale con il Noi.

La programmazione, la ricerca e il lavoro di rete non sono altro che metodi del lavoro sociale necessari per garantire all'animatore il controllo razionale del suo discorso educativo utilizzando i metodi e le tecniche più aggiornate del lavoro sociale. Sarebbe disastroso infatti che un'attività come l'animazione sfuggisse al controllo della razionalità critica perché risucchiata totalmente dal gioco dell'affettività, delle ideologie e delle intuizioni più o meno felici dell'animatore.

L'affettività, l'intuizione, i valori e la Fede dell'animatore fanno parte integrante dell'animazione, tuttavia esse debbono esprimersi all'interno di un metodo razionalmente e scientificamente fondato.

Con tutti i limiti e le insufficienze, questo volume ha voluto fornire alcuni strumenti utili per l'esercizio di questa razionalità critica.

Ogni capitolo deve essere considerato solo come la rielaborazione e la sintesi di una particolare disciplina e quindi come la porta di ingresso dell'approfondimento della stessa disciplina. La bibliografia fornisce alcune indicazioni in questo senso.

Concludendo questa fatica mi preme però sottolineare come **nessun** metodo, anche quello dell'animazione, produce risultati se non si fonda su quella sapienza umana che nasce solo dall'amore per i

giovani e per la loro vita. Amore che ha il volto dell'educazione come animazione. Infatti l'animazione culturale, prima di essere una disciplina, è un atto di amore per la vita e quindi per la speranza che la stessa vita esprime nei giovani.

bibliografia

- AA.Vv., *L'animazione culturale*, AVE, Roma 1967.
- AA.Vv., *Pastorale giovanile e dinamica di gruppo*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1969.
- AA.Vv., *Lineamenti di scienza dell'educazione*, Le Monnier, Firenze 1975.
- AA.Vv., *Bisogno di cultura e operatori*, Stampatori, Torino 1978.
- AA.Vv., *Come servire il territorio*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1978.
- AA.Vv., *L'educatore nei nuovi orientamenti dell'attività educativa*, USMI, Roma 1979.
- ABBAGNANO N., *Dizionario di Filosofia*, Utet, Torino 1964, pp. 594-596.
- ADELSON J., *The Teacher as a Model*, in «The American Scholar», 1961, n. 30.
- ALLEALI R., *La scienza dei simboli*, Sansoni, Firenze 1983.
- ALLPORT F.H., *Institutional Behavior*, Chapel Hill, Caroline 1933.
- ANDREOLI P., *L'animazione culturale sportiva*, Roma C.S.I., 1972; AVE, 1975.
- ANZIEU D., *Il gruppo e l'inconscio*, Borla, Roma 1971.
- ARDIGÒ A., *Crisi di governabilità e mondi vitali*, Cappelli, Bologna 1980.
- ARISTOTELE, *Del Cielo*, Laterza, Bari 1979.
- AYESTARAN EXTEBERRIA S., *Psicoterapia esistenziale di gruppo*, Cittadella, Assisi 1983.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
- BAUDRILLARD J., *Lo scambio simbolico e la morte*, Feltrinelli, Milano 1979.
- BERELSON B. e STEINER G.A., *Human Behavior: an Inventory of Scientific Findings*, New York 1964.
- BERTIN G.M., *Educazione al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

BERTIN G.M. (a cura di), *L'educazione estetica*, La Nuova Italia, Firenze 1978.

BERTOLINI P. (a cura di), *L'operatore pedagogico: problemi e prospettive*, Cappelli, Bologna 1984.

BERTOLINI P. e FARNÉ R. (a cura di), *Territorio ed intervento culturale*, Cappelli, Bologna 1978.

BION W.R., *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma 1971.

BOF G., in *Dizionario di teologia*, Paoline, Alba 1977, pp. 945-961.

BREKLE H.E., *Introduzione alla semantica*, Il Mulino, Bologna 1975.

BRUNER J.S., GOODNOW e AUSTIN G.A., *A Study of Thinking*, New York 1956.

CAPRETTINI G.P., *Aspetti della semiotica*, Einaudi, Torino 1980.

CARBONARA C., in *Enciclopedia Filosofica*, Istituto per la collaborazione culturale, Venezia-Roma 1957, pp. 671-676.

CARNAP R. - MORRIS C.W., *Introduction to semantics*, Cambridge 1962.

CASSIRER E., *La filosofia delle forme simboliche*, La Nuova Italia, Firenze 1964.

CASSIRER E., *Saggio sull'uomo*, Armando, Roma 1977.

CHEVALIER J. e CHEERBRANT A., *Dizionario dei simboli*, BUR.

CHURCHMAN C.W., ACKOFF R.L. e ARNOFF E.L., *Introduction to Operations Research*, New York 1957.

CNCA, *Cittadino e volontario*, suppl. n.10/1988 *Animazione Sociale*.

COMOGLIO M., *Il ciclo vitale del gruppo di animazione*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1987.

COMOGLIO M., *Abilitare l'animazione*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1989.

CONTESSA G., *Dinamiche di gruppo e ricerca*, La Scuola, Brescia 1977.

COTINAUD O., *Dinamica di gruppo e analisi delle istituzioni*, Borla, Roma 1976.

DE BARTOLOMEIS F., *La pratica del lavoro di gruppo*, Loescher, Torino 1981.

DEHÒ G., *Psicologia dell'educazione per animatori di gruppi*, Zanichelli, Bologna 1974.

DE NEGRI TRENTIN R., *Esperimenti di psicologia di gruppo*, Giunti e Martello, Milano 1977.

DE SANTILLANA G. e VON DECHEND H., *Il mulino di Amleto: saggio sul mito e la struttura del tempo*, Adelphi, Milano 1983.

DUCROT O. e TODOROV T., *Dizionario delle scienze del linguaggio*, ISEDI, Milano 1972.

DURKHEIM E., *Les règles de la méthode sociologique*, Paris 1989.

Eco U., *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1975.

ELIADE M., *Trattato di storia delle religioni*, Boringhieri, Torino 1976.

ELIADE M., *Immagini e simboli*, Jaca Book, Milano 1981.

ELIADE M., *Spezzare il tetto della casa*, Jaca Book, Milano 1988.

ELIADE M., *Arti del metallo e alchimia*, Boringhieri, Torino 1980.

ELIADE M., *Storia delle credenze e delle idee religiose* (voll. 1, 2, 3), Sansoni, Firenze 1983.

ELIAS N., *Saggio sul tempo*, Il Mulino, Bologna 1986.

ELKIND J.I., *Characteristics of Simple Manual Control Systems, Technical Report n. 111*, Cambridge (Mass.), 1956.

ERACLITO, *I frammenti e le testimonianze*, Valla-Mondadori, Milano 1980.

FALK M., *Il mito psicologico dell'India antica*, Adelphi, Milano 1986.

FANò R.M., *Transmission of Information: a Statistical Theory of Communications*, Cambridge (Mass.), 1961.

FERIOLI L., *Gli operatori sociali e l'educazione difficile*, Dehoniane, Bologna 1980.

FESTINGER L., *Informai Social Communication*, in «Psychological Review», 1950, n. 57.

FESTINGER L. e KELLEY H.H., *Changing Attitudes though Soda! Contact*, Ann Arbor, Michigan 1951.

FESTINGER L. e THIBAUT J., *Interpersonal Communication in Small Groups*, in «Journal of Abnormal and Social Psychology», 1951, n. 46.

FORNARI F., *Psicanalisi della guerra atomica*, Feltrinelli, Milano 1966.

FOULKES S.H., *La psicoterapia gruppoanalitica*, Astrolabio, Roma 1976.

FRAZER J.G., *Il ramo d'oro*, Bollati Boringhieri, Torino 1990.

FREEMAN J.L., *The New Deal for Indians: a Study of Bureau Committee Relations in American Governement*, Princetown 1952.

FREUD S., *Il disagio della civiltà*, Boringhieri, Torino 1971.

FREUD S., *Group Psychology and the Analysis of the Ego*, Londra 1949.

FROMM E., *Psicanalisi della società contemporanea*, Comunità, Milano 1960.

GARFINKEL H., *Notes toward a Sociological Theory of Informations*, (lavoro non pubblicato).

GEHLEN A., *L'uomo*, Feltrinelli, Milano 1983.

- GIBB C., *Leadership*, in LINDZEY G. e ARONSON E. (a cura di), *The Handbook of Social Psychology*, 1969.
- GORDON D., *Metafore terapeutiche*, Astrolabio, Roma 1992.
- GUENON R., *Simboli della scienza sacra*, Adelphi, Milano 1975.
- HAVELOCK E.A., *Dike: la nascita della coscienza*, Laterza, Bari 1983.
- HEIDEGGER M., *Vom Wesen des Grundes*, Niemeyer, Halle 1929. Trad. it., Bocca, Milano 1952.
- HEISE G.A. e MILLER G.A., *Problem Solving by Small Groups Using Various Communications Nets*, in «Journal of Abnormal and Social Psychology», 1951, n. 46.
- HERON W., *Cognitive and Physiological Effects of Perceptual Isolation*, in SoLomohr P. e altri, *Sensory Deprivation*, Cambridge (Mass.), 1961.
- HESCHEL A.J., *Il sabato*, Rusconi, Milano 1972.
- HOMANS G.C., *The Human Group*, New York & London 1950.
- HUFFMAN D.A., *The Synthesis of Linear Sequential Coding Network*, in C. CHERRY (a cura di), *Third London Symposium on Information Theory*, New York 1956.
- KANT I., *Critica della ragion pura*, Einaudi, Torino 1957.
- KLEIN J., *Sociologia dei gruppi*, Einaudi, Torino 1968.
- JELFS M., *Tecniche di animazione. Per la coesione nel gruppo e un'azione sociale non violenta*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1986.
- JUNG C.G., *L'uomo e i suoi simboli*, Longanesi, Milano 1980.
- JUNG C.G., *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, Boringhieri, Torino 1982.
- JUNG C.G., *Aion: ricerche sul simbolismo del sé*, Boringhieri, Torino 1982.
- JUNG C.G., *Psicologia e alchimia*, Boringhieri, Torino 1981.
- JUNG C.G. - KERENYI K., *Prologomeni allo studio scientifico del mito*, Boringhieri, Torino 1972.
- LEAVITT H.J., *Some Effects of Certain Communications Patterns on Group Performance*, in «Journal of Abnormal and Social Psychology», 1951, n. 46.
- LÉVINAS E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1980.
- Ltvi-STRAUSS C., *Antropologia strutturale*, Il Saggiatore, Milano 1966.
- LEWIN K., LIPPIT R. e WHITE P.K., *Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates*, in «Journal of Psychology», 1939, n. 10.
- LIMBOS E., *L'animatore socio-culturale*, Roma, Armando, 1972.
- Limsos E., *Animazione socio-culturale*, Roma, Armando, 1973.
- LOTMAN J., *Testo e contesto*, Laterza, Bari 1980.
- LOTMAN J., *La semiosfera*, Marsilio, Venezia 1985.
- Luccio R., *La comunicazione educativa*, Le Monnier, Firenze 1977.
- LIFT J., *Dinamica delle relazioni interpersonali*, ISEDI, Milano 1975.
- MACCIO C., *L'animazione dei gruppi*, La Scuola, Brescia 1973.
- MC CLELLANOT D.C. - ATKINSON J.W., *The Projective Expression of Needs*, in «Journal of Psychology», 1948.
- Mc LUHAN M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967.
- MAiou E. - VECCHI J.E., *L'animatore nel gruppo giovanile*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1988.
- MARCH J.G. - SIMON H.A., *Organizations*, New York 1958.
- MARTINET J., *Introduzione alla semiologia*, Newton Compton, Roma 1976.
- MAURO T., MORAVIA S., SANTONI RUGIU A., *Linguaggio, scuola e società*, Guaraldi, Firenze 1977.
- MASSARO G. (a cura di), *Per un impegno di animazione socio-culturale*, Cacucci, Bari 1978.
- MEAD M., *Cooperation and Competition among Primitive Peoples*, New York 1937.
- MILANESI G., *I giovani nella società complessa*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1989.
- MILLER J.G., *La teoria generale dei sistemi*, Franco Angeli, Milano 1971.
- MILLER G.A., *Psicologia della comunicazione*, Bompiani, Milano 1971.
- MORENO J.L., *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Milano 1964.
- MORRA G., in *Dizionario delle idee*, Sansoni, Firenze 1977, pp. 715-721.
- MORRIS C.W., *Foundations of Theory of Signs*, in *International Encyclopedia of Unified Science*, a cura di Neurath O., Carnap R. e Morris C.W., vol. 7, n. 2, Chicago 1938.
- MOUNIN G., *Introduzione alla semiologia*, Ubaldini, Roma 1972.
- MUCCHIELLI R., *La dinamica di gruppo*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1970.
- NEUMANN E., *Storia delle origini della coscienza*, Astrolabio, **Roma** 1978.

- NEUMANN E., *La grande madre*, Astrolabio, Roma 1981.
- OLMSTED M., *Gruppi sociali elementari*, Il Mulino, Bologna 1963.
- ONG J.W., *La presenza della parola*, Il Mulino, Bologna 1970.
- OSGOOD C.F., Suci G.J., TANN ENBAUM P.H., *The measurement of meaning*, Urbana 1957.
- OTTAWAY A.K.C., *Esperienze di gruppo sull'apprendimento*, Armando, Roma 1970.
- PARRY J., *Psicologia della comunicazione umana*, Armando, Roma 1973.
- PAT DE MARÉ B., *Prospettive di psicoterapia di gruppo*, Astrolabio, Roma 1973.
- PEIRONE G., *Formazione e / o comunicazione*, SEI, Torino 1983.
- PEIRONE G. (a cura di), *Educatore e territorio*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1983.
- PETRACCHI G. - SCAGLIOSO C., *Analisi pedagogica dell'animazione socio-culturale*, Siena, Università degli studi, Facoltà di Magistero di Arezzo, 1973.
- PETRINI E., COSTANZO P., GRASSILLI B. e MARTINICO S., *L'animazione socio-culturale*, Le Monnier, Firenze 1978.
- PIANA G., in *Dizionario dei temi della Fede*, SEI, Torino 1977, pp. 258-266.
- PIERCE J.R., *Symbols and Noise: the Nature and Process of Communication*, New York 1961.
- PLATONE, *Gorgia*, Sansoni, Firenze 1974.
- POLLO M., *L'animazione culturale: teoria e metodo*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1981.
- POLLO M., *Quale uomo? La ricerca di modelli*, Piemme, Casale Monferrato 1985.
- POLLO M., *L'animazione culturale dei giovani. Una proposta educativa*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1986.
- POLLO M., *Uomo, cultura e comunicazione*, Piemme, Casale Monferrato 1986.
- POLLO M., *L'animazione sportiva nel progetto associativo*, Centro-sport CSI, Milano 1987.
- POLLO M., *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1988.
- POLLO M., *Educazione come animazione*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1991.
- POLLO M., *Comunicazione e linguaggio, ovvero, l'incontro con la realtà negata della cultura giovanile*, in *Ipotesi sui giovani*, Borla, Roma 1986.
- POLLO M., *Il rapporto scuola e società nella prevenzione della devianza minorile: il ruolo dell'extrascuola*, in *Atti del IV convegno delle autonomie*, Aosta 1989.
- QUINZIO S., *La croce e il nulla*, Adelphi, Milano 1984.
- RICOEUR P., *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano 1972.
- RICOEUR P., *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1983.
- RICOEUR P., *Dell'interpretazione*, Il Saggiatore, Milano 1966.
- RIFKIN J., *Guerre del tempo*, Bompiani, Milano 1987.
- ROGERS C.R., *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma 1976.
- ROGERS E.M., *Diffusion of Innovations*, New York 1962.
- RUSSEL B., *Mysticism and Logic and Other Essays*, New York 1929.
- SALVATORI VINCITORIO E., *Animazione e conoscenza*, Dedalo, Bari 1978.
- SANTONI RUGIU A., *L'educazione estetica*, Editori Riuniti, Roma 1975.
- SAPIR E., *Il linguaggio*, Einaudi, Torino 1969.
- SCHACHTER S., *Deviation, Rejection and Communication*, in «Journal of Abnormal and Social Psychology», 1951, n. 46.
- SEBEOK T.A., *Contributi alla dottrina dei segni*, Feltrinelli-Bocca, Milano 1979.
- SHANNON C.E., *A Mathematical Theory of Communication*, Bell. Sys. Fech. J., 1948.
- SHANNON C.E., *Two Way Communication Channels*, in J. NEYMAN, *Proceedings of the fourth Berkeley symposium on mathematical statistics and probability*, Berkeley 1961.
- SHANNON C.E., *Zero Capacity of a Noisy Channel IRE Trans information Theory*. IT-2, 1956.
- SHAW M.E., *Some Effects of Problem Complexity upon Problem Solution Efficiency in Different Communications Nets*, in «Journal of Experimental Psychology», 1954, n. 48.
- SCUOLA REGIONALE DEGLI OPERATORI SOCIALI DEL COMUNE DI MILANO (a cura di), *Operatori educativi*, Ministero dell'Interno, Roma 1985.
- SNEIDER R.C. - PAIGE G.D., *The United States Decision to Resist Aggression in Korea: the Application of an Analytic Scheme*, Admin Sci. Quart, 1958.
- STEFFEN U., *Incontro col drago: immagini e simboli della lotta col male*, Red, Como 1988.

- STOEZTEL J., *Psicologia sociale*, Roma 1964.
- THIBAUT J., *An Experimental Study of the Cohesiveness of Underprivileged Groups*, in «Human Relations», 1950, n. 3.
- TIRMCCO M., *Programmazione come animazione*, Tecnodid, Napoli 1987.
- TOMMASEO N., *Grande dizionario della lingua italiana*, Torino 1865.
- TONELLI R., *Pastorale giovanile*, LAS, Roma 1987.
- TONELLI R., *Pastorale giovanile e animazione*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1986.
- TONELLI R., *Itinerari per l'educazione dei giovani alla fede*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1989.
- TONELLI R., *Una spiritualità per la vita quotidiana*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1987.
- TONELLI R., GALLO L.A., POLLO M., *Narrare per aiutare a vivere*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1992.
- ULLMANN S., *La semantica*, Il Mulino, Bologna 1966.
- VASQUEZ A. e OURY F., *L'educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale*, Dehoniane, Bologna 1975.
- VIDAL J., *Sacro, simbolo e creatività*, Jaca Book, Milano 1993.
- VON BERTALANFFY L., *Teoria generale dei sistemi*, Ili, ISEDI, Milano 1971.
- VON FRANZ M.L., *L'individuazione nella fiaba*, Boringhieri, Torino 1987.
- VON UEXKULL J., *Theoretische Biologie*, Berlin 1938.
- VON UEXKULL J., *Umwelt und Innenwelt der Tiere*, Berlin 1921.
- WATZLAWICK P., BEAVIN HELMICK J. e JACKSON D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J.H., FISCH R., *Change*, Astrolabio, Roma 1974.
- WEBER M., *Economia e società*, Comunità, Milano 1974.
- WHITE M., *La terapia come narrazione*, Astrolabio, Roma 1992.
- WHORF B.L., *Linguaggio, pensiero e realtà*, Boringhieri, Torino 1970.
- WITTGENSTEIN L., *Tractatus logico-philosophicus*, Einaudi, Torino 1968.
- ZELLINI P., *Breve storia dell'infinito*, Adelphi, Milano 1980.
- ZUANELLI SONNINO E., *La competenza comunicativa*, Boringhieri, Torino 1981.

Premessa	pag. 5
-----------------------	---------------

INTRODUZIONE

COSA È IL METODO DELL'ANIMAZIONE

Cap. 1: Interrogarsi sul metodo dell'animazione oggi .	9
Cosa è il metodo	11
Le principali caratteristiche del metodo dell'animazione	12
L'accoglienza adulta del mondo giovanile	13
•La creazione di una relazione educativa tra animatore e gruppo fondata sulla riscoperta della comunicazione autentica in chiave esistenziale	»..... 15
La crescita del gruppo quale luogo educativo attraverso un preciso itinerario di maturazione	»..... 17
Un modello ermeneutico in grado di collegare nella propria circolarità la situazione di partenza e gli obiettivi	18
Conclusione	19

PARTE PRIMA

UN MODO ADULTO

DI ACCOSTARSI E ACCOGLIERE

IL MONDO GIOVANILE

Cap. 2: Fare l'animatore come modo di essere e di divenire adulto, ovvero la reciprocità educativa	23
Premessa	25
La reciprocità come fondamento della relazione educativa dell'animazione e come possibilità della testimonianza dell'animatore	».....26

L'animatore testimone della civiltà della storia	•.....	27
L'animatore al confine tra memoria e sogno del futuro	•	28
L'animatore come testimone del trascendimento delle costrizioni della necessità verso i valori	•.....	29
L'animatore come testimone dell'impegno adulto alla comprensione e alla lotta per il superamento della sofferenza nella vita umana	•.....	30
L'animatore come creatore di limiti	•.....	31
L'animatore e la comunicazione silente	•.....	32
L'animatore come testimone del mistero della morte ..	•.....	33
L'animatore cristiano come operaio del Regno	•.....	34
Conclusione	•.....	35

Cap. 3: L'accoglienza adulta del mondo giovanile37

La conquista della coscienza e lo sguardo dell'altro: la partecipazione alla vita sociale alla frontiera della solidarietà		39
La storia come radice del passato che apre al futuro ..	.....	40
La frontiera del limite come potenza del desiderio. Ovvero l'emancipazione dal bisogno .....	.....	40
I valori .....	.....	41
I valori dell'animazione culturale .....	.....	41
Contro le fantasticherie, contro i simulacri e contro l'implosione della parola. Storie di linguaggi che aprono e chiudono l'azione .....	.....	43
Il senso della propria vita individuale .....	.....	44
La trascendenza come dono del finito .....	.....	45

Cap. 4: Un modo adulto di accostarsi al mondo giovanile 47

I principi cardine della relazione di animazione	».....	49
L'accoglienza incondizionata	».....	49
La fiducia	».....	51
I caratteri del protagonismo	».....	52
La dignità educativa degli interessi giovanili	».....	53
La libertà e la complessità del giovane	».....	54
Conclusione	».....	55

Cap. 5: Un modo adulto di accostarsi al mondo giovanile

L'adulto come educatore asimmetrico	•.....	57
La distanza generazionale come problema che nasce dal tentativo di risolverlo .....	.....	59

L'asimmetria educativa come valorizzazione della differenza adulto/giovane		61
La reciprocità	•	62
L'introiezione dell'immagine dell'altro		63
La terzietà del testo	•	64
La ciclicità	•	64
Il riferimento all'esperienza	•	65
Divenire spazio del dialogo	•	66
La criticità	•	66

PARTE SECONDA

**LA COMUNICAZIONE INTERPERSONALE
AUTENTICA**

Cap. 6: Un modo adulto di accostarsi al mondo giovanile: la comunicazione interpersonale 69

Una definizione della comunicazione interpersonale	•	71
La relazione come metacomunicazione	•	73
L'interazione come comunicazione interpersonale autentica	•	74
Informazione		75
Reazione personale	•	75
La reazione giudicante	•	75
La finestra di Johari	•	76
La relazione solidale come parte della comunicazione autentica	»	78
È possibile la costruzione della relazione solidale in un percorso di animazione?	•	79
Il cammino verso la relazione solidale attraverso la comunicazione autentica	•	79

Cap. 7: La comunicazione interpersonale: la sintassi ... 83

Animazione e sintassi della comunicazione	•	85
Alcune definizioni di base	•	86
Undici classi di principi sui sistemi di comunicazione umani	•	87
La comunicazione e il confine del sistema	•	88
La capacità di canale nei sistemi viventi	»	89
La codificazione e la ridondanza	•	91
Le associazioni	•	92

Memoria	» 93
Decisione	».....94
L'interazione	».....95
Entrata e uscita di informazione	».....95
Feed-back	».....97
La crescita, la coesione e l'integrazione	».....98
Patologia	».....99

Cap. 8: La comunicazione interpersonale: la semantica » 101

Il segno	» 103
Il simbolo	» 105
Il simbolo: ricordo di un passato arcaico o sogno di un futuro salvato?	» 105
Il Simbolo che salva: Gesù	» 107
L'immagine: la memoria che si fa presente	» 107
Simboli, immagini e senso del quotidiano	» 108
Restituire «storia» alle parole umane	» 109
Il rapporto tra lingua e storia	» 109
La riscoperta dei significati radicati nel passato	» 111
Conclusione	» 112

Cap. 9: La comunicazione interpersonale: la pragmatica 113

La teoria dei sistemi	115
Gli assiomi	118
È impossibile non comunicare	118
Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione. La relazione classifica il contenuto ed è quindi metacomunicazione	119
La natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti	122
Gli esseri umani comunicano utilizzando tanto il modulo numerico che quello analogico. Il linguaggio numerico ha una sintassi logica assai complessa e di estrema efficacia, però manca di una semantica adeguata nel settore della relazione, mentre il linguaggio analogico ha la semantica ma non ha alcuna sintassi adeguata per definire in un modo che non sia ambiguo la natura delle relazioni	124

Tutti gli scambi di comunicazione sono o simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sulla uguaglianza o sulla differenza » 127

PARTE TERZA

IL GRUPPO COME LUOGO EDUCATIVO

Cap. 10: Il gruppo pendolare come luogo educativo	• 131
Che cosa è il piccolo gruppo	133
La definizione di piccolo gruppo	• 134
Il gruppo come sistema di comunicazione	• 135
Perché il gruppo è un luogo educativo	• 137
Il piccolo gruppo come luogo primario della presa di coscienza	137
La presa di coscienza dell'unità nella diversità	• 139
La presa di coscienza della solidarietà con l'umanità	• 139
La presa di coscienza del senso globale della vita	140
La presa di coscienza e la maturazione integrale ...	• 142
Il piccolo gruppo come risposta ad alcuni bisogni primari umani	• 142
La istituzionalizzazione della trama delle relazioni	• 143
La funzione del piccolo gruppo nell'attuale condizione giovanile	• 145
Il gruppo pendolare	• 146

Cap. 11: Animazione come costruzione di interazioni tra i membri del gruppo » 149

L'interazione come misura della partecipazione e della coesione del gruppo	• 151
Criteri per l'analisi delle interazioni	152
L'interazione forzata nel gruppo	153
Il prevalere del compito	154
La pressione dell'ambiente esterno	• 155
Strumenti per l'analisi delle interazioni di gruppo	156
L'interazione e lo sviluppo della persona umana: il ruolo della fiducia e della tolleranza	• 159

Cap. 12: L'itinerario evolutivo del gruppo	163
La maturazione del gruppo	165
Il gruppo come sistema evolutivo	167
Il percorso dell'animazione di gruppo. Ovvero le tappe attraverso cui il gruppo raggiunge la maturità	» 168
La prima tappa: la comunicazione tra i ruoli	» 168
La seconda tappa: buttare la maschera ovvero la nascita e la prima infanzia delle interazioni	» 169
La terza tappa: la scoperta del gruppo rifugio, ovvero la regressione verso interazioni parzialmente autentiche	» 170
La quarta tappa: la crisi, la nascita delle interazioni autentiche e dell'autogestione	» 171
Il processo di maturazione del gruppo e l'individuo ...	» 172
 Cap. 13: La relazione animatore gruppo	175
L'animatore dentro e fuori dal gruppo	178
L'animatore e l'empatia	180
Il codice dell'interazione animatore gruppo	181
Il silenzio come animazione	182
L'accettazione integrale dell'altro	182
La partecipazione senza reattività immediata	183
La comunicazione sulla relazione	183
Il contenuto della interazione animatore/gruppo	184
I significati della comunicazione	185
Il significato come evento del confronto tra l'esperienze dei membri del gruppo	» 185
La relazione che l'animatore stabilisce con il gruppo definisce il vero significato dei contenuti che egli trasmette	187
Dove la comunicazione è silenzio	188
Conclusione	188
 Cap. 14: Il gruppo e il cambio del sistema sociale	» 189
I fattori del cambio individuale che sono alla base del cambio sociale	191
I cambiamenti a livelli dell'Io	191
I cambiamenti a livello del ruolo sociale	192

I fattori del cambio di gruppo che sono alla base del cambio nelle organizzazioni sociali	194
Il gruppo e il cambiamento culturale	195
Conclusione	196

PARTE QUARTA
IL MODELLO ERMENEUTICO

Cap. 15: Il modello ermeneutico e la programmazione	199
Il modello ermeneutico	202
Il linguaggio della programmazione	203
Teoria e fatto	204
La funzione della teoria	204
La teoria come sistema simbolico responsabile della costruzione sociale della realtà	205
Definizioni teoriche e definizioni operative	208
 Cap. 16: La ricerca	211
I principali tipi di ricerche sociali fondate sull'inchiesta	213
Le ricerche descrittive	214
Le ricerche esplicative	215
Le fasi della ricerca fondata sull'inchiesta	218
La ricerca intervento	226
Le ricerche non fondate sull'inchiesta	226
L'esperimento	227
L'osservazione	232
L'etnometodologia	235
L'uso dei documenti	237
 Cap. 17: L'intervento a rete	241
Cosa è il lavoro sociale di rete	245
L'animatore e l'approccio di rete	246
I rischi della rete	247
Cenni metodologici	247
Strategie di supporto alle reti esistenti	248
Strategia di attivazione di reti «a breve» per problemi specifici	248

Strategia di attivazione di reti a lungo periodo	»	249
Conclusione	»	250
Cap. 18: L'animazione delle assemblee e dei grandi gruppi	»	251
Premessa	»	253
La differenza tra il gruppo primario e l'assemblea	»	253
Le caratteristiche della folla di nome «assemblea»	»	254
Le caratteristiche della comunità	»	256
L'animazione dell'assemblea	»	256
L'animazione dell'assemblea/folla	»	257
L'animazione dell'assemblea verso la comunità	»	258
Conclusione	»	259
Cap. 19: Conclusione	»	261
Bibliografia	»	265