

VINCENZO LUCARINI

13  
3 C9

# **PREADOLESCENTI E VITA DI GRUPPO**

**L'animazione del ciclo evolutivo**

4

BIBLIOTECA

\*  
*ROMA*

EDITRICE ELLE DI CI  
10096 LEUMANN (TORINO)

## PRESENTAZIONE

Il progetto sulla scommessa nell'educazione e in una educazione alla fede in stile di animazione dei preadolescenti italiani continua con questo nuovo atto progettuale.

L' «età negata» è diventata, nel corso di questi anni a partire dalla Ricerca sui preadolescenti in Italia, una «età ricercata e ritrovata», sottoposta ai riflettori e all'auscultazione profonda.

Abbiamo ritrovato attorno al progetto di animazione dei preadolescenti consenso e motivi di dibattito, confronto e comunicazione.

Enti locali e comunità educative, che già operano in maniera qualificata nella compagnia di questi simpatici e vivaci compagni di viaggio che sono i preadolescenti, hanno appreso a lavorare con il metodo dei «progetti», e tanta strada è stata fatta da quando i preadolescenti erano considerati più che altro appendice dell'età infantile.

Le comunità ecclesiali hanno anche iniziato a interrogarsi profondamente sull'età e sulla offerta spesso riduttiva che viene fatta rispetto alla grande domanda di vita e di sperimentazione della vita che ragazzi e ragazze si portano dentro. Si è cominciato a ripensare profondamente l'iniziazione cristiana e la proposta di catechesi tradizionale dentro il modello dell'itinerario di educazione alla fede.

Sono sempre più numerosi coloro che si ritrovano a scommettere nell'educazione quale via privilegiata per evangelizzare questa età della vita.

Sta nascendo la consapevolezza dell'importanza di far nascere, con il concorso di tutti, una costituente educativa quale patto di soggetti differenti che intendono qualificare sempre più la comunità sul territorio come comunità educativa appunto. Lo esige l'emergenza intorno alle nuove generazioni che tutti sperimentiamo. E la preadolescenza diventa età critica per tutto questo.

Il presente contributo, la quarta tappa del Progetto editoriale per i preadolescenti realizzato dal Centro Salesiano di Pastorale Giovanile, vuole essere uno strumento per continuare la scommessa.

La voglia di gruppo dei ragazzi e ragazze preadolescenti di oggi può

incontrarsi con una offerta educativa misurata sui loro bisogni e sulle irrinunciabili esigenze dell'educazione quali: l'accoglienza e il confronto nella differenza, lo sviluppo di una comunicazione che tocchi e afferri l'incandescenza della vita quotidiana delle nuove generazioni e quella di tutti, la liberazione della soggettività, che significa crescita in consapevolezza e responsabilità intorno alla propria vita e alla vita degli altri, il radicamento sul terreno della memoria culturale per non lasciar crescere degli adolescenti smemorati.

Il libro di Lucarini Vincenzo vuole appunto essere un contributo di studio, di progettazione e di riflessione per tutti quegli educatori che, scommettendo nell'animazione per aiutare a vivere e sperare, intendono operare la scelta qualificata e qualificante del «gruppo dei preadolescenti» come luogo educativo e perciò mondo vitale.

Questo libro non è solo un manuale di dinamica di gruppo ripensata nel suo ciclo evolutivo (e non sarebbe poco); anche la dinamica di gruppo è una risorsa, uno strumento prezioso da mettere in circuito nella formazione degli animatori e nella conduzione del gruppo affinché l'esperienza educativa che si produce nella compagnia permetta a tutti di crescere.

Il libro allora contiene una proposta che incrocia gli stessi contenuti, cioè tematizza gli obiettivi e le esperienze da far vivere e da inventare con ragazzi e ragazze.

Vengono perciò a incrociarsi il ciclo vitale del gruppo e lo stesso itinerario di educazione alla fede (in riferimento al precedente testo *Pastorale dei Preadolescenti*) nella sua prima area, quella «verso l'identità»: terreno sul quale devono potersi incontrare e dialogare tutte le agenzie educative che operano con i medesimi destinatari, se non vogliono amplificare e riprodurre nei soggetti la frammentazione e la disidentità della condizione culturale.

Per questo la scommessa del progetto contenuto in questo libro è proprio quella di poter individuare nel «gruppo vitale dei preadolescenti» la risorsa principale e il contesto ideale per far nascere e liberare «soggettività nuove»; nuove perché dotate di una qualità oggi quanto mai urgente: la capacità di apertura e di solidarietà con l'altro e gli altri, anziché la chiusura narcisistica nella progettualità di un Io assoluto.

MARIO DELPIANO

## INTRODUZIONE

Questo volume presenta il percorso evolutivo del gruppo di animazione di preadolescenti. All'interno di questo percorso verranno esposte e approfondite le problematiche e le tematiche che caratterizzano le fasi attraverso le quali il percorso stesso si dispiega, a partire dal momento della costituzione del gruppo fino a quello della sua conclusione.

La proposta di questo cammino evolutivo non è rivolta a destinatari specifici e circoscritti. Vuole invece essere un riferimento per gruppi di origine ed estrazione diverse, dentro i quali si intende attivare uno scambio comunicativo che sia portatore di significati e di senso, dunque di tipo educativo nella prospettiva dell'animazione. Rappresenta il tentativo di indicare la direzione di un cammino che sia il frutto di un'attenzione ai processi comunicativi che si attivano nel gruppo, tenendo presente gli obiettivi e il metodo dell'animazione con i preadolescenti.

Prima di passare ad analizzare in maniera dettagliata le singole fasi che compongono il percorso complessivo, è utile presentare una serie di premesse che permettono di capire il senso e il contesto più generale entro cui collocare la proposta stessa.

### QUALE GRUPPO?

Occorre anzitutto esplicitare le coordinate essenziali del modello di gruppo che viene giocato all'interno della proposta di percorso evolutivo che verrà presentata.

Quando si parla di gruppo, infatti, si fa riferimento a una realtà psico-sociale complessa che può essere, proprio per questo motivo, interpretata e letta da prospettive assai diverse.

A seconda della prospettiva globale adottata, il gruppo viene definito e configurato mettendo in primo piano certi aspetti invece che altri. Ogni concezione di gruppo ha, tra l'altro, una più o meno esplicita, ma comunque precisa, concezione di persona. Questa serie di precompren-

sioni fanno sì che gli obiettivi e il metodo nel lavorare con il gruppo cambino in relazione alla prospettiva generale da cui si parte.

Nell'ottica dell'animazione il gruppo viene osservato dalla prospettiva della comunicazione.

Definire il gruppo come un sistema complesso di comunicazione permette di dare spazio alla concezione della persona che viene giocata dall'animazione. Una concezione che riconosce al gruppo proprietà e processi specifici, ma che vede le persone che ne fanno parte, in questo caso i preadolescenti, non ridotte né schiacciate dal peso del gruppo. Una concezione di gruppo che non rientra quindi tra quelle centrate sull'individuo né su quelle centrate sul collettivo. Il gruppo è una realtà propria e autonoma, ma lo spazio delle persone non si riduce a quello del gruppo.

Dopo aver definito questi problemi di fondo è importante esplicitare e chiarire in quali termini il gruppo è un sistema complesso di comunicazione.

Parlare di sistema significa riferirsi a un insieme organizzato, in cui le parti sono in relazione dinamica tra di loro. Proprio questa relazione dinamica crea le condizioni affinché il sistema assuma una certa configurazione e una relativa stabilità nel tempo. In questo senso diventa una realtà che è di più della somma delle parti, e ha delle ricadute sulle parti stesse. Ciò che costituisce nella sua essenzialità il sistema non sono tanto le parti, cioè i membri del gruppo, ma l'insieme delle relazioni che si stabiliscono tra queste parti. Il gruppo è allora l'insieme organizzato delle relazioni tra persone che si frequentano, interagiscono tra di loro e intessono rapporti stabili e significativi in riferimento a scopi comuni, oppure diversi ma convergenti e interdipendenti.

Le relazioni vanno intese essenzialmente come scambi comunicativi tra le persone che fanno parte del gruppo. Il gruppo, in quanto tale, è caratterizzato proprio da una rete di comunicazione entro cui viene canalizzato uno scambio di tipo intenso e significativo, in quanto collegato a scopi e bisogni particolarmente importanti per le persone, da un punto di vista psicologico ed esistenziale.

Il privilegiare la prospettiva della comunicazione nell'osservazione e nell'intervento sui processi di gruppo permette di mettere in evidenza le articolazioni strutturali di questi complessi processi comunicativi. In questo senso il gruppo non è una realtà autonoma e staccata dall'interazione con il contesto più ampio in cui è situato. Con l'ambiente esterno il gruppo intrattiene comunque un qualche tipo di scambio di informazioni. Il

gruppo è quindi un sub-sistema inserito in una relazione con altri sub-sistemi che nel loro insieme formano la realtà ambientale complessiva. La presenza di un confine strutturale sistemico permette la differenziazione tra il sub-sistema gruppo e il sistema ambientale più ampio. Questo confine in parte chiude e definisce il gruppo e in parte permette lo scambio con l'esterno.

Approfondendo la lettura del gruppo in termini di sistema, emerge un'ulteriore articolazione e differenziazione al suo interno. È quella che riguarda l'animatore e i preadolescenti stessi. Secondo il modello dell'animazione, tra questi due poli in comunicazione c'è la presenza di uno spazio sempre più largo di interscambio e di condivisione, anche se l'animatore e i ragazzi sono reciprocamente irriducibili e non omologabili dal punto di vista dei ruoli e delle funzioni, pena la perdita della possibilità di attivare processi comunicativi di tipo educativo.

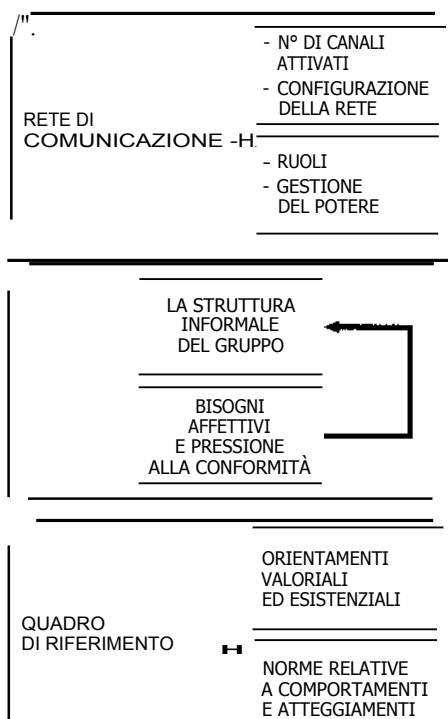
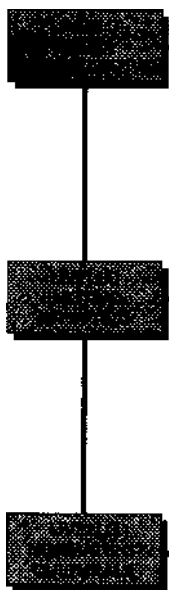
All'interno del sub-sistema preadolescenti esistono ulteriori processi di organizzazione e strutturazione che concorrono a dare un'identità e una configurazione precisa al gruppo stesso.

## **I PROCESSI COMUNICATIVI DI GRUPPO**

Dal punto di vista complessivo della comunicazione che viene attivata in gruppo, è possibile evidenziare tre livelli di processi che permettono una definizione progressiva del gruppo e che hanno una particolare importanza da un punto di vista educativo. Tra l'altro, nel descrivere e approfondire le diverse problematiche delle fasi evolutive del gruppo, si terranno presenti questi livelli, che fungeranno così da griglia di rilevazione delle variazioni che avvengono all'interno del gruppo nel suo cammino di crescita.

### **Il livello socio-organizzativo**

Corrisponde al cosiddetto livello formale della vita di gruppo. Rientrano in questo ambito tutti quei processi attraverso i quali il gruppo si organizza e si dà una struttura che orienta la comunicazione dal punto di vista sociale. In particolare si fa riferimento sia agli aspetti quantitativi della comunicazione (il numero dei canali di comunicazione attivati, la loro configurazione) sia quelli qualitativi (gestione del potere, ruoli).



### Il livello emotivo-affettivo

A questo livello sono presenti i processi di tipo più informale nel gruppo: quei processi che in generale fanno da sfondo alla vita ufficiale e formale del gruppo, che non risultano quindi facilmente visibili e individuabili, ma che fanno comunque sentire il loro peso in maniera rilevante. Si fa riferimento in particolare alla struttura informale del gruppo, al modo in cui si distribuiscono gli orientamenti affettivi ed esistenziali tra i membri e al tipo di dialettica che si crea con l'organizzazione ufficiale del gruppo. Troviamo inoltre il peso dei diversi bisogni individuali nell'orientare la quantità e la qualità dell'investimento dei singoli membri del gruppo rispetto al gruppo stesso. Inoltre questi bisogni determinano l'intensità della pressione alla conformità che il gruppo esercita sugli atteggiamenti e sui comportamenti dei singoli membri del gruppo.

### Il livello normativo-culturale

In questo ultimo livello troviamo i processi attraverso i quali il gruppo elabora e definisce un suo quadro di riferimento che costituisce per molti versi l'identità specifica del gruppo.

Il quadro di riferimento contiene sia gli orientamenti valoriali, i criteri generali ai quali il gruppo aderisce, sia le norme specifiche che indicano i comportamenti e le modalità concrete alle quali i membri del gruppo devono attenersi per essere considerati appartenenti a pieno titolo al gruppo. Le norme si riferiscono alle indicazioni rispetto a «cosa va fatto e cosa no» tra i membri del gruppo (la vita interna del gruppo), da parte dei singoli membri del gruppo verso l'esterno del gruppo e da parte del gruppo nel suo insieme in relazione alle diverse realtà presenti nel territorio o nell'ambiente. Le norme possono essere inoltre esplicite o implicite.

Oltre ai contenuti del quadro di riferimento, dal punto di vista dell'animazione è importante considerare anche i modi e processi utilizzati per definirli. In questo senso il livello normativo-culturale si poggia e risente dei processi più generali degli altri livelli.

### IL GRUPPO COME LUOGO DI COMUNICAZIONE EDUCATIVA

Al di là della descrizione dei processi comunicativi che avvengono all'interno di un gruppo in senso generale, è importante precisare in che termini si può parlare di una finalizzazione educativa nello stile dell'animazione dei processi comunicativi che avvengono in un gruppo di preadolescenti.

1. L'occasione per la formazione del gruppo, per l'aggregarsi dei preadolescenti in questo nuovo contesto sociale, viene data dalla possibilità di configurare il gruppo di animazione come il luogo dove è possibile dare spazio ai nuovi interessi e ai nuovi bisogni che si manifestano **nella** preadolescenza.

2. Offrire l'opportunità di liberare le domande vitali dei preadolescenti rappresenta il punto di partenza per l'attivazione di scambi e di interazioni che portano a una progressiva definizione del gruppo da realtà fisica a realtà psicologica.

3. L'attenzione fondamentale sta proprio nella creazione delle opportunità e delle condizioni necessarie perché il potenziale comunicativo

del gruppo possa attivarsi, permettendo la partecipazione e il protagonismo dei singoli membri.

4. I processi legati alla creazione di queste condizioni e gli scambi comunicativi che vi avvengono sono parte integrante dell'intervento di animazione. La vita di gruppo, con le diverse dinamiche ed esperienze che si realizzano, è il «materiale» primario «grezzo» da cui partire per attivare la comunicazione educativa.

5. I preadolescenti stessi non sono, come gruppo, i semplici destinatari passivi di contenuti e interventi di cui solo l'animatore ha chiara la direzione e di cui ha la piena responsabilità. Ciò a cui si punta è la creazione di un gruppo che sia il più possibile soggetto consapevole, critico e corresponsabile dei processi attivati.

## **IL PERCORSO EVOLUTIVO DEL GRUPPO: CONSIDERAZIONI GENERALI**

L'idea su cui si basa il cammino proposto è che la vita di un gruppo è un continuum, una realtà che cresce e si trasforma senza problema di continuità; ma all'interno di questa linea evolutiva è possibile comunque individuare fasi che presentano caratteristiche particolari legate alle problematiche che il gruppo sta affrontando in quel determinato momento.

Le diverse fasi del cammino complessivo rappresentano il punto di arrivo di un processo risultante dall'aver fatto interagire tre ordini di fenomeni:

- la dinamica e l'evoluzione del gruppo inteso in senso generale;
- i processi evolutivi della preadolescenza;
- i processi legati alla progettualità educativa.

### **La dinamica e l'evoluzione del gruppo in senso generale**

Esistono oramai molteplici contributi derivanti dallo studio della dinamica di gruppo da una prospettiva evolutiva. Questa prospettiva permette di identificare e approfondire le variazioni dei complessi processi psico-sociali che avvengono nel gruppo in relazione al trascorrere del tempo. Da questi contributi emergono alcune linee di convergenza. Al di là delle differenze relative al contesto in cui è situato il gruppo, degli obiettivi specifici che il gruppo si pone e delle modalità con cui si orga-

nizza la vita di gruppo o si gestiscono alcune tematiche (leadership, coesione, relazioni, ecc.), sarebbe possibile ravvisare, a livelli molto generali, una linea evolutiva simile all'interno del cammino dei diversi gruppi. Ogni gruppo al momento della sua costituzione vive certe problematiche e deve darsi una certa configurazione, attiva un numero sempre maggiore di scambi e di interazioni, si dà una strutturazione, elabora un quadro di riferimento e deve fare mano a mano i conti con problemi specifici legati alle diverse fasi che si trova a vivere.

Il gruppo di animazione dei preadolescenti, in quanto gruppo, presenta dunque nel suo evolversi una direzione e una progressione che in parte può essere descritta e compresa alla luce dei processi di maturazione insite nel naturale trasformarsi di un insieme di persone che per un segmento spazio-temporale più o meno lungo interagiscono tra di loro per uno o più motivi sui quali c'è una certa convergenza e/o interdipendenza.

### **I processi evolutivi tipici della preadolescenza**

Il secondo ordine di fenomeni riguarda la direzione sottostante ai processi evolutivi della preadolescenza. Al di là degli aspetti comuni che in senso generale sono presenti in tutti i gruppi psicologici, è necessario anche individuare gli aspetti specifici collegati alle diverse classi di età. Sono sostanzialmente diverse le aspettative, le modalità di porsi, i bisogni, il tipo di relazione e il tipo di attività se si mettono a confronto gruppi formati da preadolescenti con gruppi formati da adolescenti o da bambini.

Le problematiche specifiche con cui i preadolescenti si trovano a fare i conti, implicano la necessità di pensare ad un percorso evolutivo che le prenda in considerazione, le rispetti e ne segua l'andamento. Nel momento in cui si inizia un'esperienza di gruppo educativo con i preadolescenti non si può non considerare che da parte loro c'è un uso significativo del fare, dell'operativo e dell'agito come canali privilegiati di comunicazione, di espressione e di sperimentazione per la costruzione di competenze e strutture interne più sofisticate e complesse. Ciò comporta necessariamente che l'aspetto linguistico-verbale all'inizio sia in secondo piano e non risulti il canale attraverso il quale si crea una comunicazione vitale con i preadolescenti.

In secondo luogo è da tener in considerazione il fatto che i preadolescenti passano da una prospettiva di focalizzazione strumentale degli al-

tri, con tendenze fusionali, a una visione più realistica degli altri e alla differenziazione del sé.

Infine vanno considerati alcuni processi più generali come quello delle modalità tipiche di distanziamento dal mondo dell'infanzia e dai suoi garanti (gli adulti significativi) che sono fondamentalmente di tipo agito e indiretto (la controdipendenza spazio-motoria) più che esplicite e dirette.

Un altro processo di carattere generale è quello che prevede da una parte la destrutturazione delle modalità infantili e dall'altra l'apertura alla sperimentazione e alla esplorazione concreta di modalità diverse, senza la preoccupazione immediata di definirle e configurarle in maniera definitiva.

Tutto ciò rappresenta il «materiale» significativo del preadolescente su cui va misurato e calibrato il tipo di esperienza globale di gruppo che viene loro proposta e che deve necessariamente essere il metro e il riferimento per identificare le direzioni e le progressioni evolutive del gruppo stesso.

### **I processi legati alla progettualità educativa**

L'ultimo ordine di fattori si riferisce a quei processi che sono legati al progressivo raggiungimento degli obiettivi definiti dalla progettualità educativa propria dell'animazione con i preadolescenti. Le diverse fasi attraverso le quali si dipana il percorso evolutivo del gruppo di animazione dei preadolescenti sono quindi il risultato non solo di processi naturali di sviluppo dei preadolescenti dentro l'alveo di processi evolutivi più generali del gruppo psicologico, ma anche della presenza di obiettivi educativi specifici che funzionano da punto al quale indirizzare in maniera esplicita e intenzionale i processi e che sono importanti per orientare il cammino verso certe direzioni invece che verso altre.

La maturazione del gruppo attraverso le sue fasi avviene quindi in relazione a un lavoro di elaborazione e confronto che porta il gruppo a configurarsi in una certa maniera e a favorire di conseguenza determinate esperienze in sintonia con gli obiettivi generali.

L'educazione non viene qui intesa in senso generico, ma riferita in maniera specifica al modello dell'animazione. A livello di metodo l'animazione dà grossa importanza al gruppo come luogo educativo e come luogo specifico della realizzazione della relazione educativa con l'animatore. Il gruppo quindi, con i processi e le dinamiche che vi accadono, è il luogo concreto e lo strumento di realizzazione del discorso educati-

vo. La gestione educativa del cammino del gruppo è fondamentale nell'ottica dell'animazione.

In termini formali il processo evolutivo del gruppo può essere descritto e spiegato attraverso tre modalità di tipo generale:

- progressività;
- crisi;
- elaborazione.

La *progressività* si riferisce al fatto che il cammino del gruppo avviene in gran parte attraverso acquisizioni e cambiamenti di tipo graduale e progressivo. C'è il senso della continuità nei fenomeni e nei processi del gruppo, a partire da livelli più semplici per arrivare man mano a livelli più complessi e globali. Ad esempio, le relazioni tra i membri del gruppo si intensificano e diventano via via più significative sulla base del fatto che ci si frequenta e si interagisce con una certa continuità e frequenza.

La *crisi* si riferisce al fatto che il cambiamento e la trasformazione avvengono per salti, per improvvisi cambi di direzione. Molti fattori possono intervenire nell'orientare il cammino del gruppo verso certe strade in maniera molto veloce. Possono essere fattori ed esperienze interne alla vita di gruppo come un campo scuola o un'esperienza di solidarietà, oppure esperienze più generali con cui il gruppo si confronta.

L'*elaborazione* riguarda il fatto che ci possono essere momenti di cambiamento non legati a processi di progressivo dispiegamento, ma legati alla riflessione e all'interiorizzazione intorno a tematiche e a problematiche di vario genere. In seguito a queste esperienze il gruppo si orienta verso nuove direzioni che permettono l'acquisizione o la stabilizzazione di certi atteggiamenti, comportamenti o convinzioni.

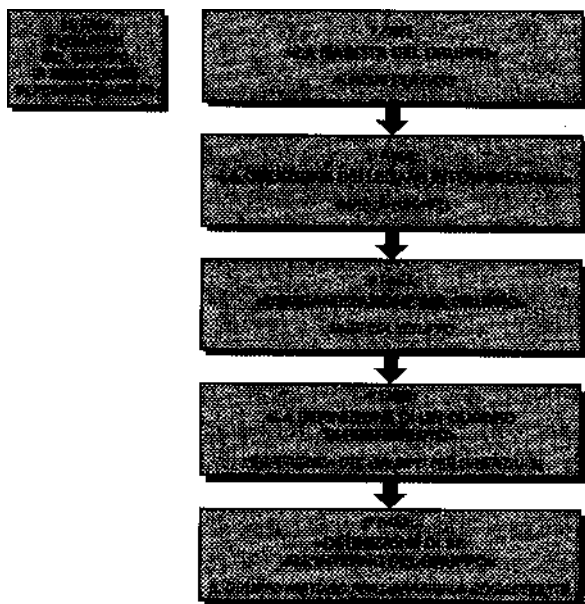
### **LE FASI DI SVILUPPO DEL GRUPPO DI ANIMAZIONE**

L'insieme delle considerazioni formulate in precedenza fornisce la possibilità di delineare le diverse fasi che compongono il cammino evolutivo del gruppo di animazione di preadolescenti.

A ogni fase verrà dedicato un capitolo di approfondimento in cui saranno analizzati i processi a livello sistemico (animatore-gruppo, il gruppo di preadolescenti al suo interno, gruppo-ambiente esterno), i diversi livelli dei processi comunicativi interni al gruppo (livello socio-organizzativo, livello emotivo-affettivo, livello formativo-culturale), verranno

cp.

proposti l'obiettivo globale e quelli intermedi, l'atteggiamento più adeguato a livello relazionale da parte dell'animatore e una serie di tecniche e strumenti operativi in relazione alle tematiche e alle problematiche che si stanno affrontando.



Per ogni fase, inoltre, verrà individuata una tematica che condensi in maniera simbolica le dinamiche maturative centrali della fase stessa. Ciò ha diverse funzioni:

- rendere chiaramente visibile ai ragazzi gli obiettivi che progressivamente si stanno perseguendo;
- acquisire la consapevolezza che si sta percorrendo un cammino fatto di tappe da affrontare e superare insieme;
- permettere ai ragazzi di cogliere la presenza di questo cammino nel passaggio da una tappa all'altra reso concreto e visibile attraverso la festa e la celebrazione di questi passaggi.

*La prima fase* è quella della nascita del gruppo. I preadolescenti, per motivi e occasioni che possono essere assai diversi, cominciano a frequentarsi e a interagire, ma ancora non formano un sistema comunicativo che ha carattere di organicità. *La fase successiva* è quella in cui si creano i primi legami interpersonali per i preadolescenti. C'è un iniziale coin-

volgimento nelle relazioni che si stanno strutturando. *Il passo ulteriore* prevede che il gruppo cominci a organizzarsi e a strutturarsi al suo interno in maniera più consapevole e funzionale. *La quarta fase* vede la presenza di una focalizzazione sulla dimensione relazionale della comunicazione, sulla creazione di una modalità di viverle e strutturarle all'interno del gruppo. *L'ultima fase* prevede un processo di differenziazione, attraverso il quale i singoli preadolescenti operano una selezione iniziale e una sintesi personale sulla base delle esperienze vissute ed elaborate in gruppo.

Un'ultima considerazione riguarda il fatto che questo cammino proposto è necessariamente di tipo generale e non tiene conto delle sfumature e delle particolarità che ogni situazione concreta e reale di gruppo di preadolescenti presenta. Si pone quindi come un percorso orientativo avendo come riferimento il discorso dell'animazione dei preadolescenti.

PRIMA FASE  
**LA NASCITA DEL GRUPPO**  
**«INSIEME PER FARE»**

Come nasce un gruppo di animazione di preadolescenti? Come si realizza l'incontro tra la proposta di fare un'esperienza di gruppo e i preadolescenti in quanto destinatari di questa proposta?

In ordine sia logico che temporale è questa la prima serie di domande che l'animatore si pone nel momento in cui vuole costituire un gruppo di preadolescenti con cui iniziare un cammino di animazione. Queste stesse domande rivelano il primo problema con cui fa i conti l'animatore, quello cioè di come «agganciare» i preadolescenti.

## **COME «AGGANCIARE» I PREADOLESCENTI**

Il problema di come agganciare i preadolescenti sembra relativamente facile da affrontare e risolvere. Stando ai dati che ci vengono dalle ricerche sui preadolescenti e basandosi su quanto salta agli occhi dalla semplice osservazione di ciò che succede nelle parrocchia e negli oratori, le iniziative e le attività che vengono svolte all'interno di queste realtà riguardano in maggior parte proprio i preadolescenti.

In linea di massima ciò indica che, per la preadolescenza, l'incontro tra l'offerta e la domanda di iniziative e attività di gruppo si realizza ancora con una certa facilità. Per una serie di motivi (il catechismo, il «richiamo» di spazi fisici in cui poter giocare) i preadolescenti sono tra gli assidui frequentatori degli oratori e delle parrocchie, e ciò li rende più facilmente raggiungibili da proposte e iniziative dirette a loro.

Il fatto che i preadolescenti diano la loro adesione alle iniziative che vengono proposte non significa che tutte li attraggano allo stesso modo. Innanzi tutto per il preadolescente è affascinante il fare gruppo, lo stare insieme ai coetanei. Questo fascino cresce se nel gruppo viene dato spazio alla dimensione operativa, cioè del «fare» cose che impegnano motricità e corporeità.

Il fascino aumenta ancora se ciò avviene in un clima di divertimento e di scatenamento ludico. Quanto più l'esperienza sociale è accompagnata dalla dimensione operativa e ludica, tanto più la proposta di gruppo risulta attraente per il preadolescente.

Da queste considerazioni emerge che l'aggancio con i preadolescenti può realizzarsi con una relativa facilità, soprattutto se la proposta tiene conto dei loro interessi e di ciò che attrae di più la loro domanda vitale.

Non vanno però nascosti alcuni problemi. Il primo è questo: è facile raggiungere i preadolescenti presenti già in parrocchia e in oratorio, ma esiste una fascia sempre più ampia di preadolescenti che non frequentano questi ambienti e che per diversi motivi non entrano in contatto con queste opportunità. Si potrebbe correre il rischio di misurare la proposta su quelli più in gamba e più facilmente gestibili, portatori già di domande e richieste più consapevoli, più chiare e più «mature», lasciando fuori coloro che invece non hanno ancora questa consapevolezza e questa «maturità» nelle domande e nelle richieste che portano.

Il secondo problema è relativo al modo in cui vengono confezionati i messaggi che fungono da veicolo per le esperienze che si vogliono proporre ai preadolescenti. Questo problema rientra, oltre che nel contenuto della proposta, anche nella forma in cui viene proposto e raggiunge il preadolescente. I ragazzi di oggi hanno un «palato» particolarmente sofisticato rispetto ai messaggi e alle proposte con cui si imbattono quotidianamente; essi prestano attenzione solo a quelle confezionate in modo tale da superare una certa soglia di interesse.

Se ciò non avviene, al di là dei suoi contenuti, la proposta stessa può non essere presa in considerazione, perché non comunicata in maniera vivace, originale e creativa.

## **E DOPO L'AGGANCIAMENTO, COME FAR CAMMINARE?**

Nel momento in cui è avvenuto l'aggancio si pone un secondo problema, quello cioè di «definire e delimitare» il gruppo come luogo educativo. Il rischio maggiore è infatti che ci si appiattisca su un livello di produzione-consumo di attività in relazione agli interessi dei preadolescenti. L'educatività del gruppo nello stile dell'animazione non deriva dal semplice svolgere attività, ma dal fare in modo che queste diventino vere e proprie «esperienze».

Le esperienze, rispetto alle attività, implicano un lavoro di allargamento e dilatazione della consapevolezza attraverso l'uso del linguaggio, che permette di utilizzare l'attività e farne uno stimolo per scavare dentro il vissuto. Perché ciò accada sono necessarie alcune condizioni relative al modo in cui i due poli in questione, animatore e preadolescenti, si pongono nei confronti di questa esperienza, al tipo di relazione da stabilirsi tra di loro e alla definizione di alcuni aspetti organizzativi e strutturali.

### **Condizioni relative al preadolescente**

Al preadolescente viene richiesto di avere dei motivi personali che lo spingano a fare l'esperienza di gruppo. La presenza di questi motivi, che riguardano i suoi bisogni e i suoi interessi, permette il processo di investimento da parte sua nei confronti del gruppo. Se ha motivi soggettivamente importanti per partecipare alla vita del gruppo, questi gli permetteranno di vedere il gruppo come luogo significativo e di canalizzare le sue energie di crescita al suo interno. Se il gruppo non è luogo significativo, rimarrà un'area marginale della sua esistenza sulla quale investirà poco, nel senso che darà poco e si aspetterà altrettanto.

Il motivo o i motivi che sono alla base dell'adesione del preadolescente a un'esperienza di gruppo fanno emergere la sua domanda vitale, che rappresenta il punto di partenza del cammino di animazione.

### **Condizioni relative all'animatore**

Per quanto riguarda l'animatore, l'atteggiamento che viene richiesto è relativo a un particolare modo di avvicinarsi e di considerare gli interessi e bisogni del preadolescente. Questo atteggiamento implica due livelli, uno più di tipo emotivo e uno più di tipo razionale.

Il primo consiste nel guardare con simpatia, fiducia e in modo accogliente gli interessi e la domanda vitale del preadolescente. Questo atteggiamento non è qualcosa di razionalmente imposto dall'animatore a se stesso, ma qualcosa di sentito e di vissuto, che ha quindi modo di manifestarsi e di essere colto e recepito dai preadolescenti.

Questo modo di guardare la domanda di vita del preadolescente non deve essere visto come fine a se stesso o come strumentale e funzionale ad altri obiettivi, ma è giustificato e viene accompagnato da un'analisi più razionale e approfondita che si basa sull'interpretazione di questa do-

manda vitale alla luce dei presupposti dell'animazione. In questa ottica la domanda vitale viene letta come una preziosa domanda educativa che implicitamente i ragazzi rivolgono all'animatore. L'animatore, quindi, sotto gli interessi del preadolescente individua la domanda-richiesta che il gruppo diventi un contesto in cui poter liberare le energie nuove che stanno affacciandosi sulla vita del preadolescente. Queste energie che stanno emergendo a diversi livelli vengono vissute dal preadolescente con la sensazione di un rivolgimento imminente e in parte già in atto del suo mondo, senza che gli siano chiari né i motivi né la direzione di questi processi di trasformazione. Il preadolescente indirizza così al gruppo una domanda complessa di canalizzazione e gestione del cambiamento che si sta attuando nella sua vita, in vista di una esplicitazione e integrazione delle energie e delle potenzialità contenute in questo cambiamento come base per diventare grandi.

Agli occhi dei preadolescenti il gruppo diventa significativo se si pone come un punto di riferimento e di sostegno rispetto alla possibilità di manifestare e concretizzare la sua spinta a «uscire» da un mondo tipico dell'infanzia, quindi eterogestito e per lo più confezionato dai grandi, per fare l'esperienza iniziale dell'autogestione e dell'autodeterminazione. Tutto ciò risulta però poco chiaro ed evidente al preadolescente, perché egli non possiede gli strumenti cognitivi e linguistici che gli permettano una visione d'insieme di questi processi e di prendere in carico questo suo mondo interno in agitazione; inoltre egli non dispone nemmeno delle risorse emotive per diventare protagonista della sua vita, data la sua abitudine alla dipendenza e alla subalternità nei confronti degli adulti rispetto alla interpretazione e alla gestione dei suoi bisogni.

Questa spinta a «uscire» che si coglie dietro gli interessi del preadolescente e che rappresenta il tentativo di canalizzare il cambiamento attraverso la ricerca del gruppo, costituisce qualcosa di assai prezioso per l'animatore; qualcosa a cui dare spazio e su cui attivare la relazione e i processi educativi.

### **Condizioni relative alla relazione tra animatore e preadolescenti**

Oltre alle condizioni che riguardano specificamente l'animatore e i preadolescenti, ci sono quelle che riguardano l'intesa sul come impostare la relazione.

In questo senso è fondamentale che sia presente la disponibilità, implicita o esplicita, ad avventurarsi in un percorso comune in cui si accet-

ta il rischio di coinvolgersi in una comunicazione vitale, pur da posizioni e ruoli diversi.

Da una parte i preadolescenti, portatori di domande vitali, che fanno un iniziale credito di fiducia all'animatore. Dall'altra parte l'animatore con la propria esperienza, con la propria cultura, con la propria posizione sulla vita, che si pone come offerta di contenimento e di stimolo a guardare dentro le domande vitali e radicarle nella storia collettiva con un progetto.

È importante, quindi, che ci sia questa disponibilità allo scambio, alla comunicazione affettivo-simbolica, che implica l'accettazione del coinvolgimento significativo con altri diversi da sé (l'animatore e gli altri preadolescenti). Questa diversità, più marcata nei confronti dell'animatore per motivi di età, di esperienza, di cultura e complessivamente di potere all'interno della relazione, comporta la presenza e l'accettazione di posizioni asimmetriche sia da parte dell'animatore che dei ragazzi. L'asimmetria è ciò che permette uno scambio fecondo e che arricchisce tutti i soggetti, ma comporta anche rischi, anzitutto nel modo in cui può essere intesa dall'animatore.

Il fatto che nella relazione asimmetrica egli ha un potere maggiore, non deve essere inteso e tradotto come distanziamento e rigida assunzione e difesa delle proprie posizioni.

Anche per lui il coinvolgimento comporta il rischio di partire per un percorso dove dovrà, in quanto sistema aperto, confrontarsi con situazioni che saranno lo stimolo per rivedersi, per allargare i suoi orizzonti personali e ristrutturarsi.

### **Condizioni strutturali**

Una quarta serie di condizioni si riferisce ai fattori strutturali relativi ad alcune dimensioni quantitative dell'esperienza di gruppo.

Anzitutto il numero di persone. La possibilità di attivare in maniera significativa i processi educativi nello stile di animazione, richiede la presenza di un numero di ragazzi che non sia né troppo piccolo né troppo grande. Il numero ideale è intorno ai quindici: un numero inferiore non crea le condizioni per uno scambio e una «produzione» ricche di stimoli, esperienze, contributi; un numero maggiore porta a configurare non più un gruppo ma una massa, con i rischi di frammentazione, disarticolazione e impossibilità di relazioni significative. Un numero medio di persone permette quindi che si possa parlare di piccolo gruppo; dove si possono attivare facilmente le comunicazioni a faccia a faccia, dove c'è va-

rietà e ricchezza di stimoli, ma anche una certa esperienza di unità, di interdipendenza e articolazione.

Sempre a livello strutturale, è importante la frequenza con cui avviene e si presenta la possibilità di vedersi, interagire, comunicare. Se le occasioni formali e informali sono poche, il gruppo avrà difficoltà a passare da realtà sociologica a realtà psicologica in cui si attivano i processi tipici del piccolo gruppo e con essi le opportunità di utilizzarli in termini educativi. Oltre alla frequenza c'è anche il problema della continuità. Un gruppo è un organismo vivente, e per svolgere appieno le sue funzioni e dare i propri frutti ha bisogno che vengano percorse le tappe del suo ciclo vitale. Un gruppo che vuole partire come gruppo di animazione deve quindi prevedere la possibilità di incontri e opportunità frequenti di interazione, poste in un arco di tempo abbastanza lungo da poter permettere il dipanarsi delle sue fasi evolutive.

### **L'ADESIONE DEL PREADOLESCENTE ALL'ESPERIENZA DI GRUPPO E LE SUE VICISSITUDINI**

È tipico dei preadolescenti nella fase di costituzione del gruppo attribuire un immediato credito di fiducia al gruppo stesso. Si tratta di una fiducia che non viene firmata «in bianco», ma sottoposta a un processo costante di verifica.

La verifica riguarda il gruppo in quanto risulta in sintonia con le sue aspettative, uno spazio, cioè, in cui le energie che stanno emergendo possano essere considerate, rispettate e adeguatamente sostenute. Questo insieme di aspettative personali con cui il preadolescente entra nel nuovo contesto sociale che si sta formando, rappresenta la misura e la verifica di quanto il gruppo effettivamente gli offre e gli permette. Di particolare importanza è il modo in cui i preadolescenti effettuano questa operazione di verifica.

Si tratta infatti di verifiche che si realizzano su un piano emotivo, di «sensazioni», quindi per lo più implicite e poco consapevoli, invece che su un piano più razionale quindi esplicito e consapevole. È come se il preadolescente fosse costantemente attento a come si trova in gruppo e se le sue attese vengono corrisposte o meno; sulla base delle risposte che si dà, decide se continuare o meno questa esperienza o il grado in cui coinvolgersi e investire in essa.

Come conseguenza di questa situazione, si può notare che il numero

delle persone che fanno parte del gruppo e il loro livello di partecipazione subiscono cambiamenti continui e rilevanti. Per cui ci possono essere incontri o attività con un alto numero di partecipanti e subito dopo il numero può calare sensibilmente. Così, anche a livello individuale, a un forte coinvolgimento e partecipazione alla vita di gruppo può far seguito un'improvvisa e repentina uscita di scena senza che siano chiari, dall'esterno, i motivi di queste variazioni.

Da quanto detto possiamo raffigurarci il preadolescente alle prese con le dinamiche e le problematiche di questa fase iniziale della vita del gruppo, come se fosse metaforicamente sulla «soglia» del gruppo stesso, e da questa posizione osservasse attentamente e reagisse a quanto vede accadere nel gruppo.

Le informazioni che raccoglie sono fortemente filtrate dalla propria soggettività. Le valutazioni che vengono fatte, a partire da queste informazioni, difficilmente vengono confrontate con l'animatore e con il resto del gruppo. Resta comunque il fatto che vengono utilizzate come base per decidere in quali termini porsi nei confronti dell'esperienza di gruppo.

Quello che non deve essere ritenuto per scontato da parte del preadolescente è che l'aver dato la propria adesione iniziale alla proposta di fare gruppo implichi che abbia deciso in maniera convinta e definitiva di andare fino in fondo all'esperienza iniziata: l'adesione del preadolescente è da considerarsi sempre provvisoria e suscettibile di cambiamenti qualitativi e quantitativi sia in senso positivo che negativo.

La sua adesione e coinvolgimento vanno considerati in termini progressivi, man mano che il preadolescente riceve risposte e formula verifiche tra ciò che vuole e sente e ciò che il gruppo gli permette e garantisce. Proprio per questo, oltre che progressiva, è una adesione determinata interattivamente in relazione alla situazione. Nel momento in cui il preadolescente decide di proseguire la sua esperienza nel gruppo, si apre probabilmente a livelli di coinvolgimento e partecipazione maggiori.

### **CONSIDERAZIONI GLOBALI SULLA FASE**

In questa fase non è ancora possibile parlare di gruppo in termini psicologici, bensì unicamente in termini sociologici di «aggregato» di persone che non posseggono ancora un senso del noi; esso non presenta una organizzazione e una strutturazione di sistema ben definito.

Psicologicamente ogni membro del gruppo è fortemente focalizzato

e centrato su se stesso, sui propri bisogni e sui pericoli che si possono correre in quella situazione nuova.

Gli altri vengono visti in termini funzionali rispetto a questi bisogni e ai possibili pericoli. Non vengono, quindi, riconosciuti e considerati esistenti per se stessi, ma per la funzione che svolgono rispetto alla possibilità di dare spazio ai propri interessi, che per le loro caratteristiche richiedono la presenza di altre persone (gli interessi ludico-motori), o per i pericoli che possono rappresentare in riferimento ai propri fantasmi e alle proprie paure.

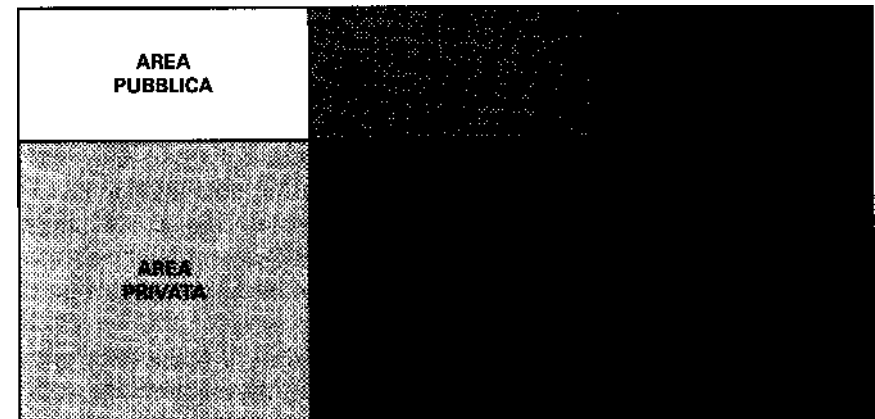
### Uno stato di insicurezza

Dal punto di vista psicologico l'esperienza soggettiva dei membri del gruppo è l'insicurezza. In generale l'insicurezza è una condizione che si crea in relazione al trovarsi di fronte a situazioni che hanno un carattere di novità. Per il preadolescente il nuovo, di cui fa esperienza nel gruppo, ha molti aspetti. C'è la novità del fare cose con i coetanei e con un animatore che tenta di porsi in maniera diversa rispetto agli altri adulti che conosce. Soprattutto c'è il fatto che l'esperienza sociale in gruppo assume significati nuovi in relazione all'emergere dei cambiamenti corporei, affettivi, relazionali, cognitivi. Per cui anche se si trova in gruppo con persone che conosceva già in precedenza, si trova a vivere con esse dimensioni nuove e per gran parte sconosciute, legate ai significati nuovi che assumono in seguito ai cambiamenti in atto. C'è anche la novità della relazione con l'animatore, una persona che appartiene a un'età diversa e facilmente etichettabile all'inizio secondo gli schemi con cui egli si rappresenta gli adulti in genere.

Tutto ciò ha delle conseguenze sul modo di immettersi nella situazione del gruppo da parte del ragazzo. Anzi tutto ha elementi ulteriori per rinforzare la sua posizione di «stare sulla porta» del gruppo, per osservare, raccogliere informazioni su quanto si trova davanti.

Se da questo livello, più interno, passiamo al livello sociale, qui il preadolescente deve trovare una strategia per muoversi e gestire quanto accade nel gruppo. A questo fine trova aiuto e sostegno in alcune strategie comportamentali con le quali ha imparato a fronteggiare le situazioni sociali nuove o difficili. Si tratta delle cosiddette «maschere», che permettono di tenere sotto controllo e gestire questo insieme di situazioni nuove e potenzialmente rischiose secondo modalità consolidate e conosciute.

Uno strumento utile per seguire l'evoluzione della situazione psicosociale del gruppo è rappresentato dalla finestra di Johary. In questa fase la finestra di Johary presenta piccole dimensioni nell'area pubblica, l'area che contiene quelle informazioni su di sé di cui la persona è a conoscenza e che partecipa e condivide anche con gli altri, e dimensioni nettamente più grandi nelle altre tre aree. Salta agli occhi la scarsità di informazioni sugli altri e il prevalere di ciò che non è conosciuto. Questa situazione, che riporta ancora una volta alla condizione di insicurezza, presenta dei rischi in quanto fornisce l'opportunità a ognuno di attivare meccanismi proiettivi mediante i quali gli altri possono essere visti in maniera distorta secondo le proprie paure e i propri fantasmi.



Il rischio ulteriore di questa situazione è che il soggetto cominci a rappresentarsi gli altri basandosi in parte sulle informazioni che mano a mano diventano disponibili, ma in gran parte sulle sensazioni e sulle impressioni che gli altri suscitano a livello emotivo.

Se prevale il livello emotivo, sarà difficile distinguere tra quello che la persona è realmente e quello che si vede nell'altro a partire dalle proprie impressioni. Il non conosciuto può quindi venir riempito da ciò che ci si aspetta dagli altri sulla base della propria esperienza o da quello che si ha paura possa venire dagli altri. La non considerazione dell'importanza di questo fattore o la gestione in termini non educativi rischia di creare un corto circuito che può rappresentare la base dell'abbandono o del non coinvolgimento nel gruppo.

## LA COMUNICAZIONE ANIMATORE-GRUPPO

Nella fase della nascita del gruppo, la comunicazione che si realizza tra animatore e gruppo è di fondamentale importanza rispetto alla decisione dei membri del gruppo di proseguire questa esperienza ed eventualmente al modo in cui porsi rispetto al suo proseguimento.

All'inizio della vita di ogni gruppo, in senso generale, sono molte le attese e le aspettative sull'animatore o sul conduttore. È molto forte la tendenza a delegare a lui gran parte del potere relativo alla gestione della vita del gruppo. Se questi processi sono presenti in maniera generalizzata in ogni gruppo, si può affermare che risultano particolarmente intensi e pervasivi in un gruppo di preadolescenti.

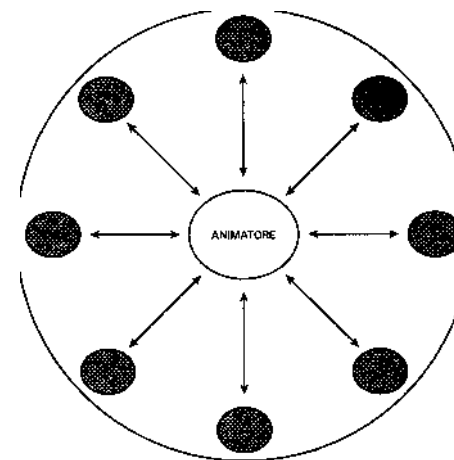
I preadolescenti, infatti, oltre a trovare in questa modalità una strategia per gestire la situazione nuova, quella cioè di stare in attesa, di aspettarsi che sia l'animatore a fare la prima mossa, si trovano anche in continuità con un loro modo di porsi in relazione con gli adulti. In queste relazioni c'è la consuetudine, da parte loro, di vedere gli adulti come coloro che hanno tutto il peso nella lettura e nella gestione della loro vita. Sebbene stiano emergendo in lui energie e risorse nuove, potenzialmente capaci di mettere in crisi il modo in cui si strutturavano fino ad ora queste relazioni, il preadolescente non ha ancora integrate queste nuove risorse nella sua visione di sé e del mondo: per questo continua ad aggrapparsi a queste modalità tutto sommato securizzanti.

All'inizio gli sguardi e le attenzioni sono rivolti in maniera privilegiata all'animatore. Lo si studia a fondo e, dalle informazioni che si ricavano sul suo modo di interagire e di considerarli, si traggono le conclusioni anche in relazione a come potrà essere, in prospettiva futura, l'esperienza in quel gruppo. In qualche modo si realizza all'interno del preadolescente una sovrapposizione e un'equivalenza tra animatore e gruppo. In base a questa equivalenza, il gruppo che va costituendosi avrà caratteristiche che risentiranno del modo in cui l'animatore imposterà le relazioni e del clima generale che sarà capace di creare.

In base a queste considerazioni si può parlare di un atteggiamento globale di dipendenza da parte del gruppo nei confronti dell'animatore.

A livello di rete di comunicazione globale, comprendente cioè sia i membri del gruppo che l'animatore, si evidenzia una situazione per cui i canali di comunicazione, da considerarsi provvisori in questa fase, interrelazionano l'animatore con ognuno dei ragazzi.

Inoltre, mentre l'animatore assume il ruolo di colui che attiva e sti-



mola la comunicazione da una posizione di proponente, i preadolescenti sono in una posizione di rispondenti, di coloro che non prendono l'iniziativa di attivare la comunicazione e stanno per lo più in attesa che lo faccia l'animatore. Dal punto di vista della rappresentazione grafica di questa situazione iniziale, dalla disposizione dei canali di comunicazione emerge una configurazione a raggiera.

Spostandoci da un livello più esterno della comunicazione a uno che implica anche i processi affettivi e relazionali, questa fase si caratterizza per il fatto che all'animatore viene accreditata fin dall'inizio una certa fiducia. Si tratta, come si è detto, di una fiducia che è condizionata a verifiche, quindi progressiva e interattiva; ma è fondamentale che sia presente almeno in qualche grado fin dall'inizio. La sua presenza infatti è uno dei fattori che permettono il primo coinvolgimento nella esperienza di gruppo.

È interessante approfondire ciò che permette l'attivazione di questo processo. Probabilmente si iscrive nella dinamica più globale che il preadolescente si trova a vivere nei confronti delle figure adulte di riferimento. Sulla base di questa dinamica l'animatore, come figura un po' diversa da quelle degli adulti di cui ha fatto esperienza, è nella condizione di venire idealizzato. Questa idealizzazione si basa sulla speranza di trovare un adulto che si coinvolga in maniera rispettosa nel suo processo di crescita e che lo veda nelle sue potenzialità emergenti più che in ciò che ancora non è capace di fare.

Il processo di comunicazione che si svolge tra animatore e gruppo si presenta così con carattere di grossa complessità. La complessità è lega-

fa sia ai diversi livelli coinvolti, sia alla presenza di aspettative e «fantasmi» da parte di tutte e due le componenti in relazione tra di loro.

In questa situazione è importante avere punti di riferimento, parametri in base ai quali capire quali siano le variabili più rilevanti in gioco e in che modo possano fornire indicazioni su come si sta sviluppando la comunicazione. Queste informazioni risultano utili per l'animatore in quanto gli permettono anche di correggere e calibrare il suo modo di impostare la relazione con il gruppo.

### Due variabili rilevanti

Un primo punto da approfondire riguarda ciò a cui i preadolescenti presentano attenzione nel modo di gestire la comunicazione dell'animatore nei loro confronti.

Nella fase di costituzione del gruppo due tipi di fattori sembrano avere particolare rilievo per i ragazzi:

- le modalità relazionali;
- le modalità organizzative.

### Le modalità relazionali

Il preadolescente desidera che l'animatore sia in grado di sintonizzarsi con il suo volersi sentire grande, rispettato e degno di fiducia. È come se ponesse una domanda-appello all'animatore: «Sei capace di cogliere questa mia voglia di essere e di diventare grande? Hai fiducia che riuscirò a diventarlo e a mantenermi tale anche quando io stesso mi sentirò e mi comporterò da "bambino"?».

Sulla base di queste aspettative i ragazzi focalizzeranno in maniera molto particolareggiata il modo in cui l'animatore si relaziona con loro.

Oltre alle parole diventano importanti gli atteggiamenti di fondo, che si rivelano più chiaramente attraverso messaggi di tipo non verbale. In questo senso risultano determinanti la capacità di reggere alla variabilità e fluidità della situazione emotiva, alla confusione rispetto ai propri desideri, alle improvvise cadute di tensione, alla apparente provocatorietà di certi comportamenti.

All'animatore viene richiesto di essere quasi un «contenitore» di questo mondo che sta cambiando e di saperne affrontare l'urto senza abbandonare il campo, senza perdersi d'animo, mantenendo la propria fiducia verso i ragazzi ed evitando di assumere atteggiamenti autoritari.

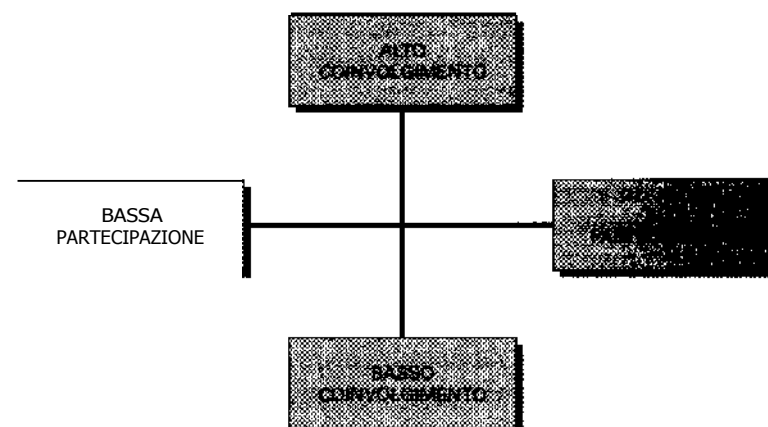
### Le modalità organizzative

Oltre alle modalità relazionali, i preadolescenti valutano le capacità organizzative dell'animatore, cioè se egli riesca a cogliere i bisogni e gli interessi dei ragazzi e accettarli, in questa prima fase, di pensare, organizzare e realizzare attività, iniziative e opportunità in cui viene dato spazio ai loro interessi e bisogni.

I ragazzi assumono un atteggiamento di delega nei confronti dell'animatore rispetto alla lettura e alla risposta ai loro bisogni. Si tratta di un atteggiamento per molti versi simile a quello che hanno verso gli adulti in genere. La delega che viene data all'animatore è accompagnata da un atteggiamento di fiducia relativamente al fatto che possa diventare una figura positiva di promozione della loro crescita.

Se il preadolescente valuta nel processo comunicativo la presenza di queste particolari modalità e su queste basa il modo in cui proseguirà il processo comunicativo stesso, anche l'animatore ha bisogno di indicatori sui quali misurare gli esiti della comunicazione.

Per l'animatore risulta particolarmente difficile la possibilità di cogliere e valutare questi indicatori. Anzitutto perché i preadolescenti sono scarsamente consapevoli di quanto sta succedendo loro, tanto da poterlo comunicare e dare un riscontro diretto della loro posizione. In secondo luogo hanno paura di scoprirsi in questa fase iniziale, perché si sentono insicuri. L'animatore può quindi fare affidamento soltanto su feedback indiretti, e perciò è utile che abbia indicatori di riferimento.



Lo schema raffigurato presenta due assi che si incrociano tra di loro così da evidenziare quattro quadranti. I due assi situano le persone relativamente al grado di partecipazione e al grado di coinvolgimento nella vita del gruppo.

La partecipazione si riferisce al rendersi attivo o meno del ragazzo in relazione alle attività e alle iniziative concrete che si fanno nel gruppo.

Il coinvolgimento si riferisce invece all'intensità con cui i preadolescenti in gruppo entrano in relazione tra di loro. La presenza di un alto coinvolgimento nelle relazioni e di un'alta partecipazione alle attività sono indicatori, in questa fase iniziale, di un superamento positivo delle prime difficoltà nella vita del gruppo. In senso più generale ciò va letto come un segnale di un primo decidersi di far parte del gruppo e come un feedback importante anche rispetto alla relazione con l'animatore.

Difficoltà generalizzate e diffuse in più membri del gruppo rispetto al partecipare e al coinvolgersi vanno viste come campanelli d'allarme, in quanto registrano una situazione di impasse nel superamento delle problematiche iniziali, come fattore di ostacolo verso la spinta all'appartenenza e, infine, come feedback con risvolti negativi nei confronti della relazione che l'animatore imposta con il gruppo.

Problemi più limitati riguardanti uno dei due assi possono avere differenti interpretazioni. La difficoltà a coinvolgersi nelle relazioni in questa prima fase è un fatto quasi naturale, in quanto più facilmente nei gruppi di preadolescenti viene dato spazio ed energia alle attività. Più difficile il contrario, il prevalere cioè del coinvolgimento nelle relazioni rispetto alla partecipazione alle attività.

Questo schema permette di tastare il polso in maniera molto ampia alla relazione tra l'animatore e il gruppo. In maniera più specifica si possono utilizzare altri indicatori che si riferiscono ai messaggi non verbali che i singoli ragazzi o il gruppo inviano e che funzionano da metacomunicazione sulla relazione. L'insieme di queste informazioni possono essere utili come fonti a cui l'animatore attinge per individuare i feedback sulla relazione in atto con il gruppo.

Viste le considerazioni precedenti, la relazione animatore-gruppo è decisiva nelle prime fasi della vita del gruppo. Dalle caratteristiche che essa assume i preadolescenti traggono spunti per formulare previsioni future e per decidere se e come coinvolgersi nell'esperienza. Per cui è fondamentale che l'animatore faccia particolare e costante attenzione a questo ambito e ne tragga elementi per verificare e calibrare il suo intervento nella relazione.

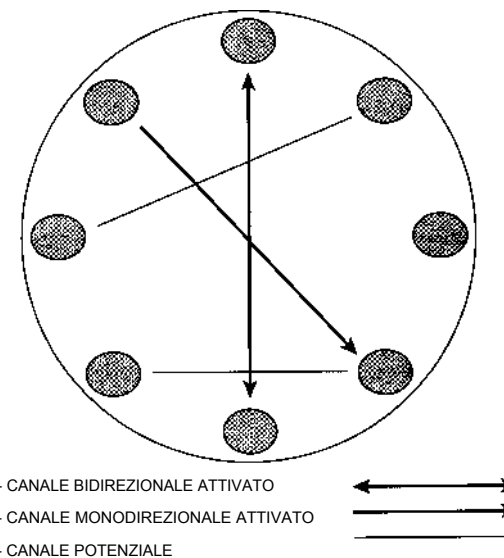
## LA COMUNICAZIONE ALL'INTERNO DEL GRUPPO

Si è visto come in questa fase, dal punto di vista del livello socio-organizzativo della comunicazione, il gruppo sia tutto orientato e strutturato intorno alla figura dell'animatore. Siamo in presenza di una configurazione a raggiera che comporta canali provvisori che collegano individualmente i membri del gruppo all'animatore. Spostandoci dal piano dei processi verticali (che riguardano la comunicazione animatore-gruppo) a quello dei processi orizzontali (che riguardano il gruppo al suo interno), si evidenziano alcuni fenomeni particolari.

### Il livello socio-organizzativo

Il livello socio-organizzativo del gruppo riguarda i processi e i fenomeni che si attivano quando il gruppo stesso si mette al «lavoro» per svolgere le attività e le iniziative per cui è sorto.

Per noi è importante analizzare questi fenomeni da un punto di vista comunicativo. In particolare ci interessa vedere come si forma la rete di comunicazione, che tipo di configurazione assume e in che modo i diversi membri del gruppo gestiscono il proprio ruolo all'interno di questa rete.



L'insieme di questi fenomeni caratterizzano la struttura formale che il gruppo si dà, la sua «faccia» ufficiale. In poche parole, è il modo in cui il gruppo si organizza dal punto di vista sociale e comunicativo rispetto a ciò che rappresenta il contenuto specifico su cui si muove.

In un contesto di animazione il gruppo non nasce con una sua organizzazione formale già definita; se la crea e se la struttura invece a partire dalla comunicazione che man mano emerge dal fare le cose insieme.

All'inizio non esiste, quindi, una rete di comunicazione, nel senso che non sono stati ancora attivati in maniera stabile e diffusa i canali comunicativi che permettono lo scambio e la circolazione delle informazioni tra i membri del gruppo. Questo perché c'è una situazione di non esposizione, di segnali indiretti (il silenzio, l'imbarazzo, la vergogna) che assumono il significato di una richiesta all'animatore affinché gestisca in gran parte e come proponente attivo la comunicazione. Quindi, oggettivamente c'è poco scambio e poca circolazione di informazioni tra i membri, soprattutto nei momenti di vita ufficiale del gruppo (le riunioni) e in quelle situazioni in cui si richiede uno scambio centrato sul verbale.

Gli scambi cominciano ad attivarsi soprattutto nei momenti informali e in relazione ad attività concrete da svolgere. Siamo in presenza di un processo di strutturazione e creazione della rete di comunicazione del gruppo.

In questa fase iniziale diventa importante che si stimoli il gruppo ad attivare il suo «potenziale» comunicativo, a far sì, cioè, che si attivino il più possibile i canali comunicativi che interrelano ogni membro del gruppo con ognuno degli altri membri. Infatti, se certi blocchi o difficoltà di attivazione vengono affrontate in una fase iniziale, in cui c'è ancora una certa fluidità, è possibile superarle con facilità; altrimenti c'è il rischio concreto che queste difficoltà si sclerotizzino trasformandosi in «buchi» permanenti nella rete di comunicazione.

L'assenza di una rete di comunicazione non permette l'emergere e quindi l'individuazione dei ruoli. Anche rispetto ai ruoli siamo in una fase di sperimentazione ed esplorazione. Durante questa fase, in cui non ci sono punti di riferimento su cosa gli altri si aspettano e su cosa delle proprie modalità e possibilità comportamentali risulta ben accetto agli altri membri del gruppo, i ragazzi si affidano alle proprie «maschere» per gestire socialmente la situazione.

Qui, per «maschera» si intende quell'insieme di modalità e strategie comportamentali a cui il preadolescente ricorre nel tentativo di mostrare agli altri quella «faccia» di sé che ritiene possa incontrare i favori e una

reazione positiva degli altri, oltre che salvaguardarlo da quelli che ritiene i pericoli a cui può andare incontro in quella situazione. Parliamo di maschera perché si tratta di qualcosa che, in maniera abbastanza intenzionale, il soggetto utilizza per mostrare se stesso non come realmente è o si sente, ma in funzione di un'impressione buona negli altri.

In questo i ragazzi si affidano a quanto è risultato loro utile anche in altre situazioni e contesti di vita (scuola, famiglia, gruppo di amici...). Nel gruppo, data la mancanza di punti di riferimento e considerata la novità dell'esperienza, facilmente ognuno tende a presentare di sé quegli aspetti a cui ricorre o a cui è ricorso in situazioni simili.

È necessario inquadrare correttamente, in termini educativi, il discorso della «maschera». Da un certo punto di vista la «maschera» rappresenta indubbiamente una risorsa a cui il preadolescente ricorre per difendere e per proteggere, nella situazione nuova e potenzialmente generatrice di ansia, aspetti più delicati e profondi di sé. Per cui sia i comportamenti di ostentata spavalderia che quelli di palese timidezza e riservatezza, o ancora i comportamenti sospettosi, hanno la funzione di proteggerlo nella situazione nuova.

Le «maschere», pur essendo un modo con cui i preadolescenti si camuffano, presentando a livello sociale un sé artificialmente rielaborato, vanno rispettate e accettate in quanto svolgono un'importante funzione protettiva, che viene mantenuta finché non si hanno informazioni più precise e attendibili che possono renderle inutili e far così emergere il sé reale.

## **Il livello emotivo-affettivo**

A questo livello ha luogo una serie di processi di importanza notevole per la vita del gruppo. La loro importanza è tale anche perché si tratta di processi che non saltano agli occhi in maniera evidente, che stanno più sullo sfondo, ma che hanno comunque un grosso peso su quanto accade in maniera esplicita. Potremmo definire i processi di questo livello come «appartenenti all'altra scena» del gruppo rispetto a quella ufficiale appunto. Essi riguardano anzitutto l'ambito individuale, con i bisogni personali che ciascuno porta nel gruppo, ma riguardano anche l'ambito collettivo dei fenomeni emotivi e affettivi che si scatenano in gruppo.

A livello individuale il bisogno di cui i preadolescenti sono portatori e che risulta significativo in questa fase, ruota intorno all'area del riconoscimento. Esso rivela che, nelle relazioni interpersonali all'interno

del gruppo che sta nascendo e nelle attività che vengono svolte, il preadolescente cerca la conferma del fatto che per gli altri c'è, esiste ed è preso in considerazione. Si può considerare questo bisogno come basilare e fondamentale rispetto agli altri.

Il *bisogno di riconoscimento* ha caratteristiche e contenuti specifici e particolari per il preadolescente. Egli, infatti, si trova in una situazione in cui non sa bene chi è e cosa sta diventando; non è ancora adulto ma non più bambino, per cui il pericolo è che senta in maniera forte l'angoscia di non «essere nessuno».

In relazione a ciò è prevedibile che i preadolescenti presentino, soprattutto in questa fase, un rilevante bisogno di essere rassicurati rispetto al fatto di esserci.

Il bisogno di essere riconosciuto come persona esistente acquista inoltre, per il preadolescente, un contenuto specifico. Il preadolescente vuole essere riconosciuto esistente non in modo generico, ma negli aspetti nuovi che vanno emergendo. I messaggi che l'animatore e gli altri del gruppo gli comunicano direttamente o indirettamente e che lo riconoscono come esistente, sono più graditi ed efficaci se rivolti alle sue nuove competenze, abilità o all'immagine di sé come persona che sta diventando grande.

Sempre a livello individuale, ma legate alla situazione del gruppo, possono sorgere anche paure e angosce fino alla mania di persecuzione. Il gruppo come luogo ed esperienza nuova comporta nei preadolescenti uno stato di insicurezza. L'insicurezza può trasformarsi in paura e angoscia di persecuzione se il gruppo da «posto sconosciuto» comincia a essere visto come «posto pericoloso» in cui possono succedere cose brutte. Si tratta quindi di una forma estrema che può attivarsi sotto l'azione di meccanismi proiettivi, ma che può essere favorita e alimentata da un clima di non accoglienza e poco strutturato da parte dell'animatore. Se il gruppo si struttura non come luogo realmente accogliente ma pericoloso, queste angosce possono scattare e frenare il successivo sviluppo. I contenuti di queste angosce, la loro persecutorietà, appaiono molto legati all'esperienza individuale più brutta che ognuno può aver fatto nel rapporto con gli altri.

Per quanto concerne i fenomeni di carattere collettivo che trovano spazio in quest'area, comincia ad attivarsi tutto il discorso del livello informale. Al di là del livello sociale della comunicazione, molta attenzione viene posta a quello che può essere colto in senso più profondo e che può permettere di farsi un'idea e un'immagine più ampia e globale

degli altri. C'è una forte attivazione dei «radar». A livello intuitivo si cercano quelle informazioni che permettono di organizzare un'immagine più globale degli altri. Le immagini che vengono elaborate servono poi per capire da chi ci si sente più attratto (perché non pericoloso, più simile a sé o perché in possesso di qualcosa che si vorrebbe per sé); ma servono anche a capire da chi bisogna stare lontani perché troppo diverso da sé, pericoloso per qualche motivo, o privo di qualità giudicate ideali. In tal modo si raccolgono le prime informazioni sui possibili orientamenti di avvicinamento e distanziamento da un punto di vista informale.

### **Il livello normativo-culturale**

Il livello normativo-culturale si riferisce a quanto il gruppo elabora e definisce nel suo interagire e nel suo comunicare, sia sul piano dei presupposti di fondo e delle prospettive generali di lettura e interpretazione della realtà, sia su quello delle indicazioni concrete e specifiche che guidano l'operatività dei singoli membri e del gruppo.

Appare evidente che il discorso del livello normativo-culturale nella fase iniziale della vita di gruppo sia molto limitato e quasi assente o per lo meno implicito.

Il gruppo, infatti, sta mettendo le basi per la costruzione di una sua struttura e organizzazione che permetteranno lo scambio e l'interazione, e che avranno come conseguenza l'elaborazione dei contenuti di questo livello della comunicazione interna del gruppo.

I punti di riferimento su cui il gruppo può già contare sono di carattere più strutturale: quando e quanto ci si incontra, dove ci si incontra.

Per quanto riguarda i punti di riferimento più psicosociali, si tengano in conto quelle norme e quei comportamenti che si adottano in genere nella nostra società in situazioni sociali nuove; ad esempio l'esercitare un forte controllo sul proprio comportamento.

Un aspetto importante è quello relativo al linguaggio utilizzato. Lungo il suo ciclo vitale il gruppo acquisirà un linguaggio caratteristico e condiviso, nel senso del contenuto e della forma, che rappresenterà un elemento di forte identità. In questa fase invece il linguaggio di ognuno è fortemente caratterizzato da valenze personali, e appare molto controllato e stereotipato. Il controllo esercitato sul linguaggio in questa fase è di particolare rilievo per i preadolescenti. Infatti essi usano come uno dei primi modi per manifestare il distanziamento nei confronti degli adulti un linguaggio trasgressivo (le «parolacce»).

Il controllo del linguaggio indica un processo in cui si cerca di mostrare la faccia socialmente accettabile di sé soprattutto all'animatore, su cui è focalizzato in modo particolare, con la paura che i «linguaggi» più trasgressivi possano spaventare o non essere accolti dall'animatore stesso.

## **LA COMUNICAZIONE DEL GRUPPO CON L'ESTERNO**

In questa fase non esiste ancora un confine, psicologico e socio-culturale, che separi e differenzi il gruppo dal contesto entro cui si pone. I processi di definizione del gruppo come realtà dotata di una propria identità e di proprie caratteristiche si stanno appena attivando. Il gruppo non esiste, quindi, come realtà separata dentro il contesto di una comunità più ampia. Ciò vale sia per i membri del gruppo, che non sentono ancora di far parte di un «noi» che li unisce e che li distingue dagli «altri» fuori dal gruppo, sia per questi «altri» per i quali il gruppo non è visibile e non rappresenta ancora una controparte con cui attivare processi di scambio e di comunicazione.

Sulla base di queste considerazioni si può quindi affermare che in questa fase non esiste e non è possibile parlare di una comunicazione tra il gruppo e la realtà esterna al gruppo.

## **CONSIDERAZIONI EDUCATIVE: OBIETTIVO DELLA FASE**

Dalle considerazioni fatte fin qui emerge che i preadolescenti sono disponibili, per motivi diversi, a investire le proprie energie nel gruppo. Le condizioni perché questo si realizzi effettivamente sono legate al verificare se nel gruppo esista un clima di affidabilità e sicurezza. Ed è proprio in questa direzione, quindi, che l'animatore deve canalizzare il suo intervento.

L'obiettivo generale della fase l'abbiamo così formulato: *fare in modo che i preadolescenti, al primo impatto con la realtà del gruppo, possano fare l'esperienza del gruppo stesso come luogo sicuro, in cui potersi coinvolgere e dare progressivamente spazio alle energie nuove che stanno emergendo.*

## **Obiettivi intermedi**

Nella prospettiva di costruire il gruppo come luogo che il preadolescente percepisce «sicuro», l'animatore deve perseguire una serie di obiettivi di tipo intermedio, attraverso i quali si definisce e si specifica ulteriormente cosa significa un gruppo come luogo sicuro.

### *Un gruppo che sia attraente per i preadolescenti*

I preadolescenti avranno modo di sperimentare il gruppo come luogo sicuro anzitutto se sentiranno che esiste una sintonia tra il clima generale con cui vengono organizzate le attività del gruppo e la loro voglia di fare, di divertirsi e di liberare l'energia vitale che colgono in sé in maniera esplosiva. Un gruppo frizzante, dinamico, che non susciti un senso di stanchezza, noia e appiattimento.

La scelta di fondo è quella di parlare agli interessi e al desiderio del preadolescente, di mettersi sulla lunghezza d'onda del suo mondo vitale. È un chiaro schierarsi dalla parte della vita nuova che sta emergendo invece che imbrigliare questa energia nuova con i controlli e i blocchi. È un gruppo che scatena la voglia di vivere e di vivere con «avventura».

### *Un gruppo accogliente*

Un altro «ingrediente» importante è la presenza di un clima accogliente nei confronti dei preadolescenti. In maniera specifica questo clima può essere messo in relazione a tre aspetti della comunicazione che si stabilisce in gruppo:

- una comunicazione che riconosca ognuno come esistente;
- una comunicazione che confermi il ragazzo nella percezione che ha di sé;
- una comunicazione che sia rispettosa dei tempi e delle modalità che ogni ragazzo sceglie o di cui ha bisogno per presentarsi e aprirsi progressivamente.

La comunicazione a cui ci si riferisce è quella che coinvolge l'animatore e ogni singolo ragazzo, quindi quella in cui l'animatore si pone come modello diretto, e quella che si realizza e viene stimolata rispetto ai membri del gruppo tra di loro. È qualcosa che impegna l'animatore in prima persona, ma anche i preadolescenti.

Per attuare il primo aspetto, cioè il riconoscimento di ognuno come esistente, è necessario che ogni preadolescente riceva stimoli verbali e non verbali, diretti e indiretti, che gli comunichino che la sua presenza

nel gruppo viene percepita, sottolineata, desiderata. Questo processo risulta più facile per coloro che fin dall'inizio si dimostrano più attivi e si propongono per avere riconoscimenti, mentre risulta sicuramente più difficile per coloro che sono più timidi, più bloccati e meno capaci di iniziativa.

In secondo luogo, la comunicazione che si sviluppa deve porsi in termini di «conferma» di come il ragazzo si percepisce e si propone. Nei limiti del possibile, bisogna evitare di porsi in termini critici o valutativi nei confronti dei ragazzi. Non si deve cioè tentare di «smascherare» precocemente comportamenti o atteggiamenti passivi, proiettivi o difensivi, e forzare ad assumere comportamenti o atteggiamenti che si ritengono più adeguati. Ciò che i preadolescenti devono cogliere è una vicinanza rispettosa a dove stanno e come si percepiscono.

#### *Un gruppo strutturato*

Se all'inizio la voglia di scatenarsi è tenuta a freno dall'osservazione e dalla valutazione dei possibili pericoli, può crearsi una situazione di stallo in cui si vorrebbero fare tante cose ma non si prende l'iniziativa di farle. Quindi è necessario che, almeno in questa prima fase, la spinta ad attivarsi e a fare venga stimolata e sostenuta da un'adeguata strutturazione. Le iniziative e le attività devono essere organizzate con un impegno più rilevante dell'animatore, che deve proporre e sostenere le riposte con una viva attenzione rispetto ai modi e ai tempi della realizzazione.

La strutturazione si riferisce anche a un'attenta pianificazione degli spazi, dei modi e dei tempi che i preadolescenti usano per proporsi, farsi vedere e comunicare se stessi nel gruppo. Ciò significa che l'animatore deve canalizzare, frenare e contenere coloro che tendono a prendersi spazi e tempi rilevanti di protagonismo nel gruppo, e operare invece da stimolo, sostegno, protezione per coloro che tendono a prendersi pochi spazi e poco tempo nel gruppo stesso.

#### *Un gruppo in cui ci sia un controllo del livello di conflittualità*

Particolare attenzione deve essere posta nel controllare e limitare, almeno in questa fase, il livello di conflittualità tra i membri del gruppo.

C'è il pericolo, infatti, che sorgano situazioni di precoce scatenamento ed esplicitazione dell'aggressività. Questo fatto potrebbe condizionare o, addirittura, creare danni difficilmente riparabili in vista della creazione di un clima di amicizia, di coinvolgimento e di cooperazione all'interno del gruppo. È necessario evitare, nel momento costitutivo del gruppo, con-

dizioni troppo conflittuali, e favorire la creazione di un clima interpersonale «temperato», festivo, che rende possibile un progressivo e graduale coinvolgimento di tutti i partecipanti, in modo da poter prendere agevolmente «posto» al suo interno.

#### *Un gruppo come luogo di «esperienze»*

È fondamentale che il gruppo che si sta costruendo diventi un luogo di «esperienze» per il preadolescente. Il gruppo si configura come tale se:

- è un luogo in cui, al di là delle attività e delle cose che si fanno, si può percepire un clima interpersonale in cui i preadolescenti sentono a livello di vissuto, e non di parole, di essere accolti e accettati profondamente rispetto al processo di difficile «gestazione» del nuovo a cui sono impegnati in prima persona;

- è un luogo in cui c'è lo sforzo di sintonizzarsi sul canale privilegiato dai preadolescenti per comunicare, esprimere e fare i conti con il proprio mondo, e cioè quello dell'operatività e della dimensione concreta. È lo sforzo di non muoversi unicamente o in maniera privilegiata sul piano cognitivo-razionale-linguistico, ma di partire appunto dalla comunicazione che avviene attraverso il fare e l'operatività;

- se il fare esperienza non si ferma al semplice registrare il vissuto o al permettere di fare, ma comincia a scavare dentro questi dati grezzi, forniti appunto dal sentire e dal fare, per far nascere domande, interrogativi, e da lì partire alla ricerca delle risposte.

In linea con le capacità e le disponibilità del momento evolutivo del gruppo e di quelle dei preadolescenti, ci si muove dal sentire e dal fare per innescare un percorso di elaborazione simbolica del fare e dell'agire.

## **INDICAZIONI PER L'ANIMATORE**

Nell'ambito dell'intervento educativo può risultare assai utile per l'animatore fare riferimento a un filo conduttore metaforico per precisare le problematiche e le caratteristiche delle diverse fasi e la direzione di marcia in senso maturativo per il gruppo.

### **Il sogno come filo conduttore metaforico**

La metafora rimanda in maniera evocativa, quindi immediata, a realtà e situazioni più ampie e complesse. Lo fa attraverso il riferimento a

un'immagine, a un oggetto o a una situazione ben precisa.

Usare un filo conduttore metaforico per le diverse fasi del ciclo evolutivo del gruppo può risultare quindi assai fecondo da un punto di vista educativo. Fornisce ai preadolescenti un'immagine chiara e immediata della situazione in cui si trovano collettivamente e indica anche il punto di arrivo verso cui tendere.

Il caratterizzare ogni fase con una metafora ben precisa aiuta a ritmare e scandire il cammino; fornisce un riferimento preciso per misurare il percorso dentro una fase e quello dentro il ciclo vitale complessivo del gruppo. Il passaggio da una fase a un'altra, invece che restare a un livello implicito sullo sfondo della vita del gruppo, può essere reso esplicito, messo in primo piano facendo riferimento alle metafore; si permette così al gruppo di diventare consapevole del cammino che sta facendo, festeggiare e celebrare l'avvenuta maturazione e stimolare a proseguire ulteriormente.

Il filo conduttore metaforico che meglio si presta a sintetizzare e racchiudere i vissuti e le dinamiche (individuali e collettive) di questa fase iniziale è quello del «*sogno*».

Il sogno simbolizza lo spazio della fantasia, delle aspettative personali più profonde che cercano una promessa di realizzazione. I preadolescenti sono motivati a partecipare all'esperienza di gruppo da un sogno che, al di là dei contenuti personali e specifici, possiede alcuni tratti comuni: la speranza di un contesto di liberazione di energie in crescita. Il gruppo assume i contorni di una sorta di «terra promessa» come possibilità che si offre per dare voce a queste speranze profonde. Accanto a questo sogno comune ci sono tanti altri piccoli-grandi sogni, più personali e soggettivi.

È importante allora che l'animatore tenga presente questa dimensione che diviene «propulsiva» rispetto alla vita del gruppo. In questa fase l'intervento educativo è rivolto ad aiutare i preadolescenti a far emergere questa dimensione di sogno; a diventare consapevoli che si è accomunati dall'aver dei sogni, e che questo, anche se non in maniera diretta e pienamente visibile, è la base di partenza per l'avventura in gruppo.

La metafora del sogno e la lettura delle dinamiche della fase iniziale all'interno del discorso del sogno permettono di creare una sorta di *codice metaforico comune* che aiuta l'animatore e il gruppo a parlare delle vicissitudini più generali della vita di gruppo permettendo loro di intendersi in maniera immediata. Ad esempio, la difficoltà delle persone a coinvolgersi può essere descritta come «difficoltà a sognare insieme»; la

creazione di un clima di gruppo positivo o la realizzazione di un'esperienza forte che viene vissuta con entusiasmo dal gruppo può essere codificata come «voglia di sognare insieme». È questo il senso del filo conduttore metaforico: non è qualcosa in più o di diverso rispetto a quanto descritto e proposto fin qui ma è la proposta di un «frammento» (la metafora) dal quale osservare e dare senso di unitarietà al tutto.

Così, nel momento in cui il gruppo ha preso sufficiente coscienza di questo «voler sognare» e, dagli indicatori della vita del gruppo, si ha il senso che si è realizzato un minimo di investimento e di coinvolgimento, esso si trova già *in uno spazio diverso*; si è realizzato un passaggio importante nel suo cammino evolutivo: quello di voler sognare al plurale. Si sono realizzate le condizioni per l'assunzione della responsabilità nella costruzione del gruppo come luogo sicuro; un luogo in cui è possibile «sognare».

Questa trasformazione non va tenuta sullo sfondo, ma va resa visibile e portata in primo piano, così che i preadolescenti se ne possano appropriare integrandola nel cammino di crescita individuale e collettivo. Occorre perciò prevedere un momento forte che permetta il riconoscimento, il festeggiamento e la celebrazione di quanto realizzato, dando a questo momento il carattere simbolico del passaggio a una nuova fase della vita del gruppo.

A questo scopo l'animatore deve usare tutti gli accorgimenti affinché l'insieme acquisti i connotati di un'esperienza forte e significativa per il gruppo: qualcosa che resti nella memoria collettiva e rappresenti una pietra miliare del cammino del gruppo. È un momento, quindi, che va preparato con cura, con la partecipazione attiva dei preadolescenti e con la realizzazione di qualcosa di concreto che resti come segno tangibile di questo passaggio (un cartellone, un disegno, un oggetto...).

### **Lo stile relazionale dell'animatore**

Nel processo relazionale che l'animatore mette in atto con i preadolescenti vanno sottolineati alcuni possibili pericoli e quelli che sono gli aspetti da privilegiare.

Il primo pericolo da evitare da parte dell'animatore nella relazione con i preadolescenti è di fagocitare in maniera eccessiva lo spazio dell'iniziativa e della strutturazione del gruppo. Se è vero che i preadolescenti hanno l'esigenza che almeno all'inizio l'animatore si prenda la responsabilità dell'iniziativa, delle proposte e dell'organizzazione della vita del

gruppo, è anche vero che l'animatore dovrebbe chiedersi qual è il limite tra ciò che gli viene richiesto, che risulta quindi necessario, e ciò che potrebbe essere invece un eccesso di utilizzazione del suo potere in quanto animatore.

In questo secondo caso si tratterebbe di una relazione in cui l'animatore interpreta e gestisce i bisogni del ragazzo e relega quest'ultimo nella posizione deresponsabilizzante di colui che viene gestito.

Il secondo pericolo si riferisce al definire la relazione in un modo che dà al preadolescente la sensazione di essere «ingabbiato».

Ciò si verifica quando l'animatore «forza» in qualche maniera l'adesione e la partecipazione del preadolescente alle attività e alla vita del gruppo. Si accennava in precedenza al fatto che i preadolescenti danno un'adesione condizionata a una serie di verifiche. Se l'animatore, in modo non del tutto esplicito, pretende e spinge a una appartenenza che eccede quello in cui il ragazzo sente di potersi coinvolgere, corre appunto il rischio di ingabbiarlo. Chiaramente la partecipazione che ne conseguirà sarà forzata e non pienamente convinta, quasi «estorta» con quanto di negativo ne può derivare a breve e a lungo termine.

#### *Gli aspetti da privilegiare*

Tre atteggiamenti dovrebbero essere particolarmente curati e comunicati nella relazione dell'animatore con i preadolescenti.

Il primo si riferisce al *comunicare messaggi di «permesso»*. Il dare permessi riguarda la comunicazione di una disponibilità, maturata anzitutto internamente e successivamente manifestata, a vedere con favore e positivamente quanto di nuovo sta emergendo nella vita dei preadolescenti. Si tratta, quindi, di una modalità polarmente opposta al controllare, porre divieti e bloccare.

Inoltre è necessario che sia qualcosa di cui l'animatore è pienamente convinto razionalmente, ma che sia anche l'espressione esterna del vedere benevolmente la crescita dei preadolescenti.

In termini generali, è importante che i preadolescenti colgano chiaramente nel modo in cui l'animatore interagisce con loro un atteggiamento di fondo caratterizzato dalla fiducia e dalla accoglienza.

Il secondo atteggiamento si riferisce alla necessità di fungere da contenitore per i preadolescenti. *Fungere da contenitore*, da un punto di vista emotivo, significa saper accettare, senza spaventarsi e mantenendo una certa stabilità, le angosce, il caos, le paure e l'instabilità del mondo preadolescenziale. Significa saper comunicare ai preadolescenti che si è di-

sposti a stare accanto a loro, ad essere partecipi e a cercare di capire ciò che si agita in maniera confusa dentro il loro mondo. Nel momento in cui ciò si realizza, i preadolescenti percepiscono una presenza rassicurante, oltre che alleata con il loro cammino di crescita.

In ultimo, all'animatore viene richiesto di prendersi la responsabilità organizzativa della vita del gruppo, mentre il gruppo va ponendo le basi per essere capace di gestire in termini maggiormente attivi la propria vita.

Concretamente ciò implica che l'animatore dia organizzazione e struttura alle attività e alle iniziative del gruppo evitando di lasciare questo impegno ai preadolescenti. Questo permette loro di introdursi nella vita del gruppo e di sperimentarne la positività avendo il tempo di esplorare e capire la situazione senza rischiare in prima persona.

## TECNICHE DI ANIMAZIONE RELATIVE ALLA PRIMA FASE

### 1. GIRO DI NOMI



#### Obiettivo

L'obiettivo è di presentare i nomi il più velocemente possibile e introdurre altre informazioni a uso del gruppo.

#### Tempo

25 minuti.



#### Conduzione

Si fanno sedere i partecipanti in gruppo e ciascuno dice il suo nome. Queste informazioni si fisseranno meglio nella mente se si sfrutta tale occasione per fare una presentazione personale (ciascuno elenca le proprie abilità), pensare e rivelare positivamente la propria personalità (ciascuno racconta qualcosa di originale o di nuovo che gli è accaduto nell'ultima settimana), condividere altre informazioni.

Fornendo ulteriori informazioni oltre al nome, c'è maggiore possibilità di ricordare il nome stesso.

### 2. PALLA... CALDA

41z

#### Obiettivo

Questo gioco permette di introdurre i nomi di tutti i presenti assieme ad altre informazioni.

#### Materiali

Una palla.

D

#### Tempo

15 minuti.

## Dir

#### Conduzione del gioco

Si può utilizzare una palla o un oggetto che le persone possono lanciarsi tra di loro. I partecipanti, disposti in cerchio, dicono il proprio nome e qualcos'altro di se stessi. Dopo questo giro iniziale se ne fa un altro veloce in cui si ripetono i nomi. Si inizia allora con il tirare la palla a uno dei partecipanti; chi la prende deve dire il nome e qualche altro particolare della persona che gliel'ha tirata. Dopo aver parlato, la tirerà a un altro che a sua volta dirà il nome e altre informazioni su colui che ha lanciato la palla, e così via finché tutti hanno avuto la possibilità di tirare e ricevere la palla almeno una volta.

### 3. L'INTERVISTA



#### Obiettivo

Il gioco si propone di rendere possibile una conoscenza più ampia delle persone che fanno parte del gruppo, andando al di là della superficie ma, nel contempo, senza entrare in aspetti più intimi. È quindi un gioco utile nelle prime fasi della vita di gruppo. Può rivelarsi particolarmente utile per i preadolescenti perché dà stimoli strutturati per la raccolta delle informazioni e viene gestito personalmente dall'animatore (evita così l'ansia di dover decidere cosa è importante o meno di sé e di prendere l'iniziativa di proporsi).

#### Tempo

45 minuti.



#### Conduzione del gioco

A turno vengono intervistati tutti, anche se non lo stesso giorno, di fronte al gruppo da parte dell'animatore, che chiede varie cose sugli aspetti della vita personale, calibrandole sugli interessi e sulla sensibilità della persona intervistata. Chi è intervistato ha il diritto di non rispondere a certe domande. Sia lui che l'animatore possono porre fi-

ne all'intervista in qualsiasi momento, dicendo: «Grazie per l'intervista».

Le domande possono ruotare intorno ai seguenti punti:

- dati anagrafici essenziali;
- domande sul passato (cosa avresti voluto fare quando eri più piccolo);
- domande sul presente (cosa ti piace fare nel tempo libero? che hobby ti interessa?);
- domande inerenti all'immaginario (se per un giorno potessi fare quello che desideri, e se avessi tempo e denaro per farlo, cosa faresti?);
- domande sull'impegno (cosa ti interessa a scuola? quali sono le cose che più ti prendono?);
- domande sul futuro (quali sono le cose che speri di realizzare nella tua vita e su cui ti stai dando da fare?).

È bene che l'intervista sia breve, basata anche su domande che emergono spontaneamente, e dia lo spazio per domande di approfondimento da parte degli altri membri del gruppo.

## 4. METAFORE... GUIDATE



### Obiettivo

Questo esercizio permette di far conoscere se stessi agli altri membri del gruppo in maniera metaforica completando gli spunti proposti:

- Se fossi un colore, sarei...
- Se fossi un animale, sarei...
- Se fossi un fiore, sarei...
- Se fossi un oggetto, sarei...
- Se fossi una macchina, sarei...

### or Conduzione del gioco

Si possono aggiungere altri spunti. Il gioco può essere fatto in due modi: in forma anonima, dando dei foglietti con le frasi da completare e invitando successivamente il gruppo a indovinare a chi appartengono le metafore; oppure in maniera aperta, e ognuno dice agli altri le proprie risposte.

## 5. INTERVISTA A COPPIE\*



### Obiettivi

L'intervista offre una buona possibilità di presentazione in caso di gruppi di lavoro, convegni, conferenze, nei quali si riuniscono partecipanti che non si conoscono tra loro. Il contatto a due dà a ogni partecipante la possibilità di conoscere maggiormente almeno un altro membro del gruppo, superando in questo modo la sensazione, fonte di timore per molte persone, di essere solo in un gruppo di estranei.

Allo stesso tempo ogni partecipante ha l'occasione di chiarirsi le idee sulla propria situazione intellettuale ed emozionale del momento («Dove mi trovo?») come anche sull'oggetto dell'attività di gruppo («Cosa voglio qui?»).

### Materiali

Due copie del modulo «Intervista a coppie» per ogni partecipante con un foglio di carta carbone in mezzo.



### Conduzione del gioco

«Vorrei darvi l'occasione di conoscere meglio gli altri membri del gruppo. Sceglietevi un compagno che vi incuriosisca...

Vi invito subito a farvi reciprocamente sei domande usando il modulo già preparato qui a disposizione. Chi intervista ha il compito di porre nel corso dell'intervista le sei domande indicate e di annotare per ogni domanda un riassunto delle risposte dell'intervistato.

Chi intervista può fare domande supplementari per capire meglio l'altra persona, ma non ha il diritto di esprimere consenso o disapprovazione, né di giudicare o criticare, dare aiuto o consigli. Il suo compito è soprattutto quello di ascoltare e accogliere ciò che l'altro ha da dire.

Le domande per l'intervista sono formulate in maniera in

\* I giochi segnati con asterisco (\*) sono tratti (anche se, talora, liberamente rielaborati) dall'opera di K. VOPEL, *Giochi interattivi*, 6 voll., Elle Di Ci, Leumann (TO) 1994.

tenzionalmente aperta; potete così rispondere con tutti i dettagli che ritenete opportuni.

Dopo l'intervista l'intervistato riceve una copia dei riassunti così come sono stati annotati. L'originale viene in seguito affisso alla parete della sala del nostro gruppo, in modo che anche gli altri partecipanti possano informarsi su ciò che ognuno ha detto.

Ora il più giovane di ogni coppia cominci a intervistare. Per la prima intervista avete 15 minuti di tempo...

Ora scambiatevi i ruoli, in modo che sia il più grande a intervistare. Avete altri 15 minuti di tempo...

Ora attaccate gli originali alla parete... Avete 10 minuti di tempo per guardarvi tutti i fogli...».

#### Spunti di valutazione

- Come mi sono sentito al momento dell'intervista?
- Come ho reagito di fronte al modo di intervistarmi usato dal mio compagno?
- Di quale persona mi hanno particolarmente incuriosito le risposte?
- Quali risorse specialistiche e personali abbiamo all'interno del gruppo?
- Vedo per me una possibilità di raggiungere il mio obiettivo all'interno del gruppo?
- Come possono essere integrati i diversi obiettivi? Come posso contribuirvi?

#### INTERVISTA A COPPIE

Intervista il tuo compagno e scrivi di volta in volta un riassunto delle sue risposte.

1. Qual è l'esperienza più felice che hai avuto?  
.....
2. Qual è l'ambiente che senti più consono a te?  
.....
3. Se tu avessi sufficiente denaro, cosa ti piacerebbe di più fare?  
.....
4. Quali capacità e abilità possiedi?  
.....

5. Cosa vorresti imparare qui o che tipo di mansione vorresti svolgere?  
.....

6. Come puoi raggiungere questi obiettivi (della domanda 5)?  
.....

## 6. IL GIOCO DELLA BOTTIGLIA\*

### Obiettivi

ACC

All'inizio della vita di un gruppo, spesso i partecipanti si dimostrano annoiati e si tengono sulle difensive. Qui abbiamo il gioco adatto per far conoscere tra loro i partecipanti in modo diverso e stimolante.

Purtroppo nei gruppi di adulti si fanno pochissime attività di gioco. In questo caso gli animatori non trovano nessuno stimolo, mentre un'atmosfera giocosa e divertente attiva i partecipanti e favorisce lo sviluppo di una certa fiducia e intimità. Un gruppo che gioca può di regola lavorare poi più seriamente.



### Materiale

Una bottiglia vuota.



### Conduzione del gioco

Potete imparare a conoscervi subito meglio con l'aiuto di un vecchio gioco per bambini.

Sedetevi tutti in cerchio.

Per il primo giro occorre un volontario che si sieda al centro sul pavimento. Il suo compito è quello di far girare la bottiglia vuota e di dire: «Colui che viene indicato dalla bottiglia, deve...».

E a questo punto escogita una piccola penitenza per la persona del gruppo indicata dalla bottiglia. La penitenza può essere una qualsiasi cosa gli venga in mente. Può essere per esempio: «Costui deve correre per la stanza a quattro zampe e abbaiare a tre persone del gruppo». O ancora: «Deve dire ciò che si aspetta dal gruppo». Oppure: «Deve salutare il compagno di gruppo che al momento trova più simpatico». Non appena la bottiglia si ferma e indica una

persona, questa poi esegue la sua penitenza. Quindi è il suo turno a far girare la bottiglia e a escogitare una nuova penitenza.

Cercate soltanto delle penitenze che possono essere compiute realmente ora e in questo luogo. Avete capito di cosa si tratta?... Chi vuole cominciare?...

*(Giocate soltanto fino a quando i partecipanti restano attenti al gioco).*

#### **Spunti di valutazione**

- Cosa mi è piaciuto di più di questo gioco?
- Qual è stata la mia prima reazione a questa proposta di gioco?
- Quando ho giocato veramente per l'ultima volta?
- Chi ho conosciuto meglio con questo gioco?
- Come mi sento ora?

## **7. L'AGGIORNAMENTO**



#### **Obiettivo**

L'obiettivo di questo esercizio è di «riscaldare» velocemente il clima del gruppo mediante la condivisione di aspetti emotivamente piacevoli relativi all'esperienza personale di ognuno dei membri del gruppo.

**n**

#### **Tempo**

15-20 minuti.

**Pie**

#### **Conduzione del gioco**

L'animatore, prima di iniziare un incontro o un'attività, invita ciascuno a raccontare qualcosa di nuovo e piacevole che gli è capitato dall'ultima volta che il gruppo si è riunito. Qualcosa di importante o (apparentemente) di poco conto e banale, che sta andando bene e lo ha reso felice (ad esempio: «Ieri sera è tornato mio fratello, era stato fuori una settimana»); «Oggi mentre venivo all'incontro ho visto un bel tramonto»).

SECONDA FASE

## **LA CREAZIONE DEI LEGAMI INTERPERSONALI «FARE IN GRUPPO»**

## CARATTERISTICHE DELLA FASE

Dopo le «schermaglie» della fase iniziale, in cui il gruppo si costituisce come una nuova realtà sociale, la problematica con cui il gruppo nel suo insieme si trova a fare i conti è quella che riguarda la possibilità o meno di coinvolgersi psicologicamente nella vita stessa del gruppo.

Perché questo compito venga assicurato si richiede che siano stati adeguatamente elaborati e integrati i compiti relativi alla fase iniziale. In sintesi, nel momento in cui i preadolescenti, individualmente e nel loro insieme, hanno ricevuto informazioni di ritorno positive rispetto alle loro attese (bisogni, interessi, domande più complesse), e le esperienze fin lì acquisite sono nella linea di queste attese, con molta probabilità si pongono le basi per un maggiore coinvolgimento nella vita di gruppo.

La decisione di coinvolgersi maggiormente nei diversi aspetti e livelli del gruppo ha conseguenze sia a livello di comportamento individuale che a livello di fenomeni di gruppo.

Dal punto di vista individuale si nota una maggiore scioltezza e una maggiore facilità di attivazione e di relazione. Ciò è comprensibile perché dopo le prime verifiche e rassicurazioni sulla non pericolosità del gruppo e sulla possibilità di fare esperienze piacevoli e significative, i preadolescenti sentono che possono fidarsi maggiormente e che quindi possono abbassare la soglia delle difese e dei controlli nell'esprimersi e presentarsi in maniera libera e spontanea. Si nota quindi un aumento della spontaneità, una maggiore facilità nel liberare la pulsionalità ludico-motoria.

Questo fatto attiva una circolarità che si autorinforza creando possibilità per livelli sempre maggiori di coinvolgimento. La maggiore spontaneità e facilità nel liberare la pulsionalità ludico-motoria fa sì che le esperienze del gruppo diventino più piacevoli e significative; e questo a sua volta crea la condizione per livelli ancora più profondi di coinvolgi-

mento e favorisce una maggiore spontaneità e un ulteriore abbassamento delle difese e dei controlli.

In questo senso siamo in presenza della «nascita» psicologica del gruppo, laddove in precedenza il gruppo era tale soprattutto da un punto di vista sociologico. La formazione ed il primo consolidarsi dei legami interpersonali tra i membri del gruppo e il primo porsi del gruppo in quanto «gruppo» nei confronti dell'animatore, sono gli indicatori psicologici che si è attuato un passo significativo nella sua storia.

Si passa infatti dall'esigenza, da parte dei preadolescenti, di distanziarsi, di uscire dal guscio protettivo del mondo infantile sulla spinta degli interessi ludico-motori che prevedono un uso funzionale del gruppo, tipica della fase precedente, alla decisione progressivamente maturata di coinvolgersi in maniera più personale in questo contesto socio-affettivo.

### Il consolidarsi dello zoccolo duro della coesione

L'esperienza del «fare in gruppo», come evoluzione rispetto alla fase precedente in cui il gruppo era visto in funzione della soggettiva e personale esigenza di fare, diventa una forza catalizzatrice di fenomeni gruppalmente in senso più generale.

A questo livello si pone il primo, elementare senso del «noi», del far parte cioè di un contesto non solo sociale ma anche emotivamente ed affettivamente investito di significati. Si realizza quindi una prima stratificazione del senso di coesione, basata più sul vissuto, sulla scoperta di divertirsi molto e di fare esperienze piacevoli «facendo in gruppo».

È interessante notare il tipo di coesione che si realizza in questa fase, e che rappresenta una specie di «zoccolo duro» su cui verranno a stratificarsi e a costruirsi ulteriori livelli di coesione, caratterizzati da una più consapevole adesione a obiettivi, progetti, valori e a un certo modo di porsi nei confronti della vita.

Si tratta di una coesione emotiva, accompagnata da un vissuto fusionale.

Siamo quindi in presenza, da un punto di vista generale, di un processo di tipo «centripeto». Il gruppo, cioè, comincia a esistere come realtà psicologica, tanto da attrarre e coinvolgere energie, aspettative e risorse di cui i membri del gruppo sono in possesso. Si attiva così una comunicazione più intensa e fattiva tra i preadolescenti e, sull'altro versante, si definiscono più chiaramente i confini tra l'animatore e il gruppo e tra il gruppo in generale e il contesto più ampio in cui è inserito.

Accanto a questi aspetti che segnalano la presenza di un processo evolutivo e maturativo all'interno di un gruppo (quali, in particolare, l'attuarsi della focalizzazione massiccia sulle problematiche individuali e il Formarsi iniziale del senso del «noi»), vanno rilevati altri aspetti che si pongono come punti problematici sui quali il gruppo stesso si vede impegnato per un ulteriore passo avanti nel suo cammino.

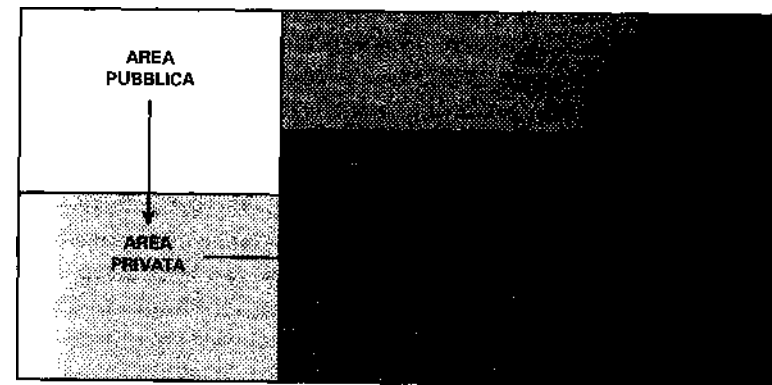
Nel tentativo di individuare questi aspetti potenzialmente ostacolanti, va tenuto presente che all'interno del gruppo è in atto, in generale, un processo di progressiva strutturazione, organizzazione e definizione. Va notato che la presenza di un contesto strutturato e organizzato, quale si va definendo il gruppo dopo una fase iniziale di relativa «libertà», ha un impatto assai particolare nel mondo dei preadolescenti.

I preadolescenti si trovano infatti in una situazione in cui stanno operando un processo di cauto e prudente distanziamento da ciò che ha il senso dell'ordine, della stabilità e della definizione abbastanza precisa. La presa di coscienza di un contesto che va strutturandosi potrebbe quindi essere vissuta:

– come un restringersi degli spazi di sperimentazione ed esplorazione;

– come il riproporsi di situazioni che attivano in maniera automatica modalità relazionali tipiche dell'infanzia, quali la dipendenza vissuta in maniera costringente, la passivizzazione, l'assunzione di atteggiamenti compiacenti o, all'opposto, di tipo ribelle.

Nello schema della finestra di Johary, in relazione a questa seconda fase della vita del gruppo, emergono alcune variazioni significative rispetto alla configurazione del periodo precedente.



Anzitutto si nota un ampliamento dell'area pubblica, dovuto al fatto che c'è un passaggio di informazioni e di dati dall'area privata. Ciò è dovuto, in particolare, agli stimoli e alle opportunità che il frequentarsi e l'interagire hanno offerto rispetto al socializzare e al far partecipi gli altri di informazioni e fatti che riguardano se stessi. Ciò avviene essenzialmente grazie a una modalità che possiamo definire di autopresentazione. Con il termine di autopresentazione si vuole intendere che l'ampliamento dell'area pubblica è legata al fatto che è la persona che manifesta autonomamente aspetti relativi al sé, attingendoli direttamente dall'area privata, da quelle cose cioè di cui la persona è al corrente rispetto a se stessa e che gli altri non conoscono ancora.

Porre l'accento sull'autopresentazione come modalità di ampliamento delle conoscenze reciproche tra i membri del gruppo ha motivi ben precisi. Infatti, nel momento in cui i preadolescenti hanno la possibilità di decidere, e quindi di essere responsabili sia dei contenuti personali che dei tempi e delle modalità con cui presentarli, si creano le condizioni di vivere il gruppo come un contesto rispettoso e di cui fidarsi. Ciò crea le condizioni per un ulteriore coinvolgimento nelle relazioni che si stanno creando nel gruppo stesso. Al contrario, l'uso del feedback come modalità privilegiata per allargare il campo delle informazioni e conoscenze relative ai membri del gruppo, può creare resistenze e barriere difensive relative all'apertura personale oltre che al coinvolgimento e alla possibilità di creare un atteggiamento di fiducia. Il feedback infatti si riferisce alle informazioni che vengono dagli altri e che ritornano alla persona interessata. Il rischio maggiore di questa modalità è che pone in primo piano la percezione che gli altri hanno della persona, la quale sente che viene messa in pericolo l'immagine consapevole che ha di sé, con conseguente crescita dell'ostilità e delle barriere difensive.

Un altro cambiamento relativo alle dimensioni delle aree è quello che riguarda il passaggio di informazioni dall'area buia a quella privata. Si tratta di passaggi che non assumono una rilevanza particolare, ma indicano per lo più la creazione di una permeabilità e di un canale attraverso il quale i preadolescenti fanno contatto e acquisiscono una qualche consapevolezza di aspetti di sé di cui non erano a conoscenza, e che le maggiori opportunità di esperienze relazionali nuove permettono di far emergere e di rendere disponibili alle persone. Questo processo va visto in termini di potenzialità. Non tutti infatti ne approfittano. Per alcuni la presa di coscienza di aspetti di sé nuovi o in contrasto con l'immagine consapevole di sé, può essere vissuta come troppo ansiogena, rendendo

così necessaria l'attivazione di meccanismi difensivi e protettivi verso queste possibili consapevolezze.

In ultimo, si verifica un possibile cambiamento non tanto nelle dimensioni quanto nei contenuti dell'area cieca. Ciò di cui ciascuno dei preadolescenti non è consapevole e di cui gli altri possono essere consapevoli, può essere, all'inizio, fortemente condizionato da processi di tipo proiettivo. Si vede negli altri, immaginando che gli altri non se ne rendono conto, qualcosa che invece riguarda se stessi (caratteristiche, paure, ideali).

Si può spiegare questo con il fatto che inizialmente non si hanno molte informazioni e conoscenze sugli altri preadolescenti. Facilmente vengono rappresentati a partire da prerogative e idiosincrasie personali. Ma con l'aumento delle informazioni realistiche e oggettive sugli altri, anche questa area viene riconfigurata e adeguata a questi nuovi dati. In questo senso, dalle prime sommarie impressioni che risentono di processi interni, si passa a una percezione sicuramente più accurata degli altri.

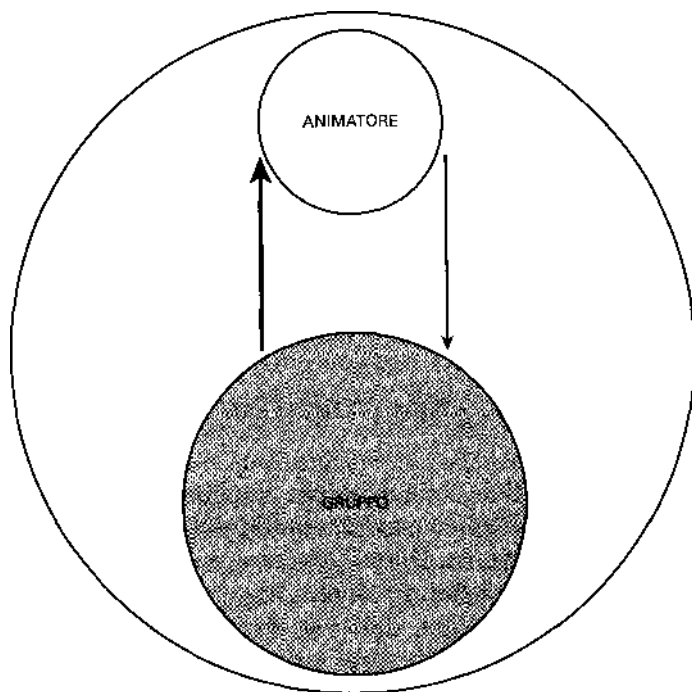
## I, A COMUNICAZIONE ANIMATORE-GRUPPO

In termini strutturali, la comunicazione tra animatore e gruppo segna, in questa seconda fase, il delinearli di confini più chiari e definiti tra le due componenti in relazione. Questo processo può essere visto come il risultato dell'intervento di due tipi di fattori:

– la creazione di legami più stabili dei preadolescenti tra di loro. Ne deriva un senso di maggiore coesione e solidarietà, legate al percepirsi come simili per molti aspetti e tutti collocati all'interno di una stessa sfera di azione evolutiva e psicologica. Sulla base di queste considerazioni l'animatore viene percepito e vissuto come diverso o come «altro» rispetto al gruppo;

– l'intervento educativo dell'animatore che, a partire dai presupposti dell'animazione, nell'impostare la relazione con il gruppo dei preadolescenti «metacomunica» che si sta relazionando con il gruppo nel suo insieme. I suoi interventi tentano di definire un confine tra sé, come animatore, e il gruppo dei preadolescenti come sub-sistema a cui riconosce il ruolo di interlocutore. È il gruppo il suo polo di riferimento, non più solo i singoli ragazzi. A questo proposito l'animatore non si pone su un piano di contenuti, che riguarderebbero l'esplicitazione verbale di questa

sua attenzione e di questo suo obiettivo, ma si muove su un piano meta-comunicativo. Può fare questo in vari modi: ad esempio, se c'è un problema di qualche tipo, invita il gruppo a discuterne e a individuare le possibilità di affrontarlo; se ci sono lamentele, stimola a esplicitarle in gruppo.



Sempre nell'ambito della comunicazione tra animatore e gruppo si rileva la presenza di un processo che in parte è in continuità e in parte si differenzia da quanto accadeva nella fase precedente. Si tratta della gestione dell'atteggiamento di dipendenza e di focalizzazione del gruppo nei confronti dell'animatore.

Questa dipendenza in precedenza veniva espressa in termini essenzialmente di tipo individuale e racchiudeva una sorta di aspettativa che ogni membro del gruppo poneva nei confronti dell'animatore, che cioè l'animatore stesso si facesse attivamente carico dei bisogni, degli interessi e delle paure personali.

In questa fase essa assume invece una connotazione diversa per alcuni aspetti: ora tende a presentarsi in termini globali da parte del gruppo verso lo stesso animatore. È come se il gruppo nel suo insieme, e in termini fusionali al suo interno, manifestasse la tendenza a delegare completamente all'animatore il suo funzionamento e la sua organizzazione. Questo processo è basato su attese e aspettative particolarmente intense ed elevate che però risultano poco chiare ai preadolescenti.

Sulla base di questo processo i preadolescenti si affidano all'animatore ritenendolo capace di intuire, interpretare e preparare adeguate strategie di soddisfacimento alle richieste e alle esigenze nuove che hanno. Si tratta, come è facile notare, di una situazione che risulta al contempo assai delicata e paradossale.

È una situazione delicata perché dal modo in cui l'animatore si pone in relazione con queste aspettative dipende in gran parte la possibilità e la modalità con cui si evolverà il rapporto con lui e il cammino stesso del gruppo. È una situazione paradossale perché attraverso una richiesta che prevede tutto sommato l'animatore in una chiara «posizione up» e i preadolescenti come gruppo in una «posizione down» nella relazione, quindi con spiccati elementi di dipendenza nei confronti dell'animatore (essere compresi, avere un permesso e una possibilità concreta rispetto al soddisfacimento dei propri bisogni), viene posta in atto una ricerca di evoluzione e di crescita di aspetti nuovi ed emergenti come veri e propri «battistrada» di un processo di maturazione e quindi di autonomizzazione.

### Una trappola paradossale

Sembra, però, che la comprensione e l'accettazione di questa domanda, per molti versi paradossale, rappresenti per l'animatore la condizione e l'opportunità di una relazione segnata dalla fiducia e da un maggiore coinvolgimento. La gestione adeguata di questa domanda complessa che i preadolescenti consegnano all'animatore, può fungere da vera e propria pedana per un significativo scatto nel rapporto e nella comunicazione.

La capacità di gestire adeguatamente da un punto di vista educativo questa domanda paradossale implica, anzitutto, la consapevolezza che i preadolescenti in questa domanda presentano un processo relazionale tipico dell'esperienza infantile (il dipendere da qualcun altro per il soddisfacimento dei propri bisogni) per dare spazio e trovare sbocco a contenuti nuovi e più evoluti (bisogni di autonomia, di relazioni paritarie, ecc.).

L'animatore si trova di fronte a una sorta di trappola, come è tipico delle situazioni in cui si deve rispondere a un paradosso. Se si focalizza sul processo di richiesta di tipo dipendente e risponde facendosi carico delle aspettative e delle esigenze dei preadolescenti, si pone in una situazione in cui non considera l'aspetto maturativo e trasformativo implicito nella richiesta e «schiaccia» il preadolescente stesso in una posizione infantile. Se invece si focalizza sui contenuti che implicano bisogni più maturi, il rischio è di presumere una capacità di presa in carico delle responsabilità nella gestione della propria esistenza che è ancora in formazione. Nel primo caso il gruppo dei preadolescenti vedrebbe rispecchiata dall'animatore un'immagine e una rappresentazione di sé stessi come ancora bambini; nel secondo caso farebbero i conti con una rappresentazione di persone già grandi senza necessità di tipo rassicurativo e protettivo rispetto alle proprie paure e incertezze.

A questo proposito c'è da sottolineare che i preadolescenti sono in una fase in cui non possono ancora contare su una definizione di sé stabile e autonomamente elaborata. Acquista invece grosso peso ciò che le persone significative rimandano e rispecchiano rispetto a loro in modo esplicito o implicito. Per questo non è indifferente il fatto che l'animatore si rapporti ai ragazzi secondo una posizione o secondo l'altra. Ogni posizione si basa su una certa immagine o rappresentazione che si ha dei ragazzi e questa finisce per diventare una sorta di feedback che contribuisce a definire il modo di rappresentarsi e di definirsi autonomo da parte dello stesso preadolescente.

Il problema quindi comporta un livello relativo alla rappresentazione che l'animatore si fa dei preadolescenti e un livello relativo alla comunicazione e alla relazione con il gruppo che poggia sul primo livello.

Risulta importante allora la rappresentazione che l'animatore definisce e utilizza, per cui deve stimolare continuamente se stesso a tenere uniti i due aspetti che il preadolescente in maniera paradossale gli consegna. Il preadolescente è contemporaneamente bloccato sulle sue paure e sulle sue preoccupazioni e in contatto con esigenze e modalità di porsi da persona «grande». Si tratta quindi di modularsi di volta in volta con l'aspetto emergente e che i preadolescenti sembrano manifestare, stando però attenti a non annullare l'altro aspetto e a tenerlo presente, anche se non è visibile in quel momento.

Il gruppo chiede quindi all'animatore di tener conto dei loro aspetti paradossali e apparentemente contraddittori; che si mostri disponibile a

«immergersi» accanto a loro nella confusione e nella magmaticità del loro mondo interno.

Possiamo immaginare che questa problematica rappresenti il secondo «nodo» con cui l'animatore si trova a fare i conti nel percorso di creazione di una comunicazione segnata dalla fiducia e dal coinvolgimento progressivo nella relazione con i preadolescenti.

Così come nella fase precedente, anche in questa fase l'animatore non ha a disposizione indicatori diretti o esplicitamente forniti da parte dei singoli e del gruppo in base ai quali verificare se, ed eventualmente fino a che punto, animatore e gruppo hanno «ingranato» nella relazione. Gli indicatori a cui l'animatore può accedere sono ancora di tipo indiretto e implicano il suo impegno nel procurarsi in un processo costante di monitoraggio che egli fa a due livelli:

– a *livello di gruppo*: a questo livello l'animatore tiene d'occhio le vicissitudini e le fluttuazioni sia della partecipazione alle attività che del coinvolgimento relativamente al gruppo nel suo insieme. Dovrebbero però essere oggetto della sua attenzione gli eventuali cambiamenti, più o meno repentini, nelle abitudini e nei comportamenti del gruppo, sia in senso quantitativo che qualitativo;

– a *livello individuale*: le stesse variabili elencate a livello di gruppo (partecipazione e coinvolgimento), sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo, vanno considerate a livello dei singoli preadolescenti.

La costante attenzione dell'animatore alle fluttuazioni intorno a questi aspetti, permette di avere a disposizione informazioni significative rispetto al tipo di relazione in atto tra lui e il gruppo. Le informazioni che emergono in questa maniera risultano assai importanti, perché da una parte rappresentano gli unici feedback ai quali si può fare riferimento in maniera sufficientemente continua e attendibile, e dall'altra il livello comunicativo dell'agito, del non verbale, è un canale prezioso e assai ricco attraverso il quale il preadolescente comunica informazioni significative di sé.

In ultimo, si deve sottolineare che queste informazioni non sono disponibili in maniera evidente e oggettiva. Non ci sono cioè comportamenti e comunicazioni dei preadolescenti che indicano e rimandano in maniera univoca e precisa a certe modalità di vivere la relazione con l'animatore.

È l'animatore che seleziona alcuni messaggi e dati e li utilizza per formulare ipotesi su come vanno le cose nella relazione con il gruppo. In tal modo ipotesi risentono molto della sua soggettività e del suo modo di

vedere le cose. Non bisogna dimenticare, infatti, che l'animatore è parte in causa, un sub-sistema in relazione complessa con il sub-sistema preadolescenti. L'interazione tra questi due sub-sistemi dà vita al sistema globale rappresentato dal gruppo di animazione.

L'animatore, quindi, fa parte del sistema, anche se strutturalmente differenziato dai preadolescenti. Queste considerazioni intendono relativizzare le posizioni e le ipotesi dell'animatore. È necessario che egli ricordi costantemente questa sua posizione particolare. Lo scopo di questa consapevolezza non è quello di sminuire le sue valutazioni, ma di invitarlo a tenerla presente e ad allenarsi a osservarsi come parte del sistema.

## LA COMUNICAZIONE ALL'INTERNO DEL GRUPPO

Si accennava all'inizio al fatto che, se i preadolescenti continuano a frequentare il gruppo dopo la prima fase, è perché essi nel fare un bilancio e una verifica tra le loro attese e quanto viene loro offerto concretamente dalla vita di gruppo, si ritengono sufficientemente soddisfatti e motivati a un'ulteriore appartenenza e coinvolgimento all'interno del gruppo stesso. Siamo quindi di fronte a un accadimento rilevante, per quanto poco appariscente all'esterno. Si tratta della decisione di appartenere al gruppo in maniera più significativa. Per quanto questa decisione non sia mai definitiva e totale ma progressiva e dinamica, e per quanto siano diversi i tempi, l'intensità e le modalità con cui ogni singolo preadolescente elabora questa decisione, si può affermare che in questa fase si creano le premesse affinché si realizzi, oltre al fatto che rappresenta comunque il compito e la problematica globale con la quale il gruppo si trova a fare i conti.

### Il livello socio-organizzativo

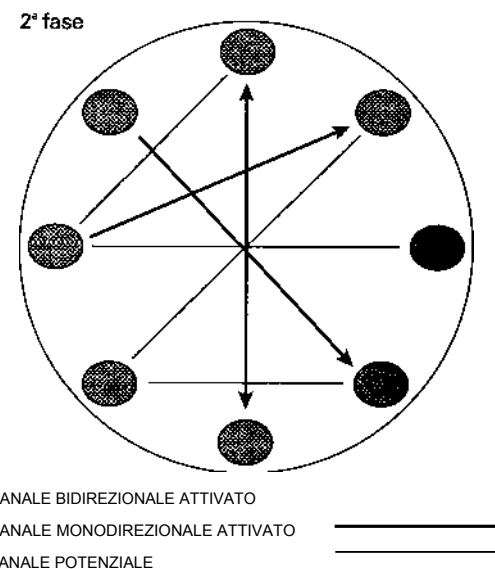
Il realizzarsi della decisione di coinvolgersi e di appartenere al gruppo risulta significativa per duplice motivo: il primo di carattere individuale e il secondo di carattere grupppale.

– A livello individuale la decisione di coinvolgersi può contenere e può essere legata alla decisione più generale del preadolescente di porsi in termini benevoli e quindi di liberazione del cambio che sta sperimen-

tando nella sua vita personale. Può quindi contenere la scelta di abbandonare il mondo infantile e di accettare le provocazioni e il salto verso il mondo adulto.

– A livello di gruppo il comparire di questa decisione segnala di fatto l'attivazione e il presentarsi di fenomeni e processi più propriamente di «gruppo». Il comportamento dei ragazzi, in seguito all'attivazione di questi processi, andrà inserito e interpretato meno nelle sue determinanti individuali e sempre più all'interno del contesto della rete di relazioni che costituiscono il gruppo.

In questa prospettiva e in considerazione del livello che si sta analizzando, quello socio-organizzativo, il primo fatto di un certo rilievo è che si rendono progressivamente visibili in modo significativo le prime interazioni tra i membri del gruppo. Assistiamo quindi alle prime manifestazioni della rete di comunicazione del gruppo, cioè alla formazione dei primi canali di comunicazione che cominciano a interrelare in maniera più stabile i membri del gruppo. Acquista via via maggiore importanza e spazio la comunicazione orizzontale, quella cioè che riguarda i preadolescenti tra di loro. Si tratta, evidentemente, di processi che sono ancora in una fase germinale e che hanno il carattere di fluidità. Il gruppo sta lavorando in maniera esplorativa su questa area, e va sperimentando la direzione giusta per darsi un assetto comunicativo stabile e adeguato.



Un elemento che appare evidente è che le interazioni che caratterizzano questa fase, le prime interazioni di tipo orizzontale, sorgono e sono strettamente collegate all'operatività e al fare del gruppo. La comunicazione e lo scambio tra i ragazzi hanno maggiori possibilità e maggiore facilità di attivazione in relazione alla dimensione operativa.

Si tratta di una comunicazione «per» qualcosa e non di una comunicazione «su» qualcosa.

In questo senso bisogna tener conto che il canale comunicativo ed espressivo privilegiato dai preadolescenti è quello legato al fare, alla corporeità, alla materialità, all'uso e alla manipolazione delle cose. La modalità linguistico-verbale, l'uso della riflessione e dell'introspezione, la logica ipotetico-deduttiva, il livello formale, sono ambiti sui quali il preadolescente sta costruendo le sue competenze e sta imparando a servirse ne per arricchire le proprie modalità di contatto e di comunicazione del proprio mondo, anche se risultano ancora non pienamente utilizzabili e quindi poco praticabili.

Pensare allora all'attivazione delle energie comunicative di un gruppo di preadolescenti focalizzandosi sulla modalità linguistico-verbale, sull'uso di contenuti cognitivi altamente formalizzati e astratti, significa utilizzare i canali meno accessibili da parte dei preadolescenti. La rete di comunicazione di un gruppo di preadolescenti, con quanto di significativo può implicare per facilitare la partecipazione e il protagonismo, nasce, prende forma e si stabilizza solamente se si innesta nella progettazione, attuazione, verifica e confronto sulle attività, esperienze e iniziative che coinvolgono le dimensioni e i canali privilegiati dai preadolescenti stessi.

Chiaramente, quanto prospettato non va visto come qualcosa di praticabile e concretizzabile subito in questa fase. Va invece assunta un'ottica di tipo evolutivo, per cui la creazione di una rete di comunicazione, che interreli in maniera stabile e diffusa i membri del gruppo, favorendo lo scambio e la partecipazione, va intesa come obiettivo a cui puntare nel corso di tutto il cammino della vita del gruppo. In questa fase, in vista del raggiungimento di tale obiettivo, è importante che l'animatore veda come centrale il problema della creazione del maggior numero di canali di comunicazione possibile, come preconditione per una successiva esplosione della partecipazione e, conseguentemente, per un più fattivo protagonismo del gruppo.

### *Dalle maschere ai ruoli*

Un altro aspetto importante nel livello socio-organizzativo della vita di gruppo, in questa fase, è rappresentato dal primo emergere dei ruoli e dal venir meno della necessità di ricorrere alle «maschere».

Come accennato nel capitolo precedente, le «maschere» rappresentano modalità adattive mediante le quali i preadolescenti tentano di gestire, nel modo migliore possibile, la situazione sociale nuova che stanno vivendo nel gruppo. Quindi offrono una «faccia» di sé che, sulla base di una rapida valutazione della situazione e della immagine consapevole di sé, può risultare quella che ha maggiore probabilità di ricevere consensi e quindi «vincente». Così, all'inizio della vita del gruppo ognuno si presenta con una propria «maschera».

Al di là delle funzioni di tipo «progressivo» e di quelle «protettive» che l'uso della «maschera» garantisce, vanno anche considerati i rischi insiti in un loro uso massivo e continuativo. In linea di massima ci sono due tipi di rischi:

– il primo è di rimanere impigliato e incapsulato nella dinamica infantile del dipendere dall'ammirazione, dalla gratificazione e dall'apprezzamento di aspetti di sé considerati positivi e accettabili da parte di qualcun altro ritenuto significativo. Si tratta, in particolare, di assumere un atteggiamento di delega all'esterno di funzioni di gratificazione e ammirazione, e di far vedere di sé le caratteristiche tipiche del «bravo ragazzo», basate quindi sull'ubbidienza e sulla compiacenza, sulla dipendenza dagli altri;

– il secondo rischio riguarda l'occultamento e anche, a volte, la negazione di quegli aspetti di sé che non rientrano nella dinamica precedentemente messa in luce: i comportamenti e le modalità di presentarsi di cui si dubita che possano ottenere accettazione e apprezzamento vengono messi da parte.

Per superare questi rischi è assai utile che il gruppo si configuri come luogo in cui è possibile mettere progressivamente da parte le «maschere» per sperimentare aspetti e modalità nuove di sé, a prescindere dalla reazione o dalle gratificazioni degli altri. Concretamente ciò significa che nella vita di gruppo i preadolescenti devono avere la possibilità di attivarsi in modalità sociali nuove e più flessibili.

Il «gioco dei ruoli» rappresenta quindi una possibilità rilevante per il preadolescente per cominciare a dare consistenza, forme, e di conseguenza visibilità, al nuovo che va emergendo.

Il gruppo, come contesto sociale nuovo in formazione, una volta superate le problematiche iniziali di inserimento, fornisce occasioni rilevanti per potersi sperimentare nei numerosi ruoli che le dimensioni di compito e socio-emotive prevedono all'interno del gruppo stesso.

Attraverso la dinamica legata all'assunzione dei ruoli, vengono rese possibili alcune funzioni importanti rispetto ai preadolescenti singolarmente e rispetto al gruppo nel suo insieme.

A livello individuale, il fatto di ricoprire dei ruoli permette di ricevere riconoscimenti. L'inserimento nel gruppo si realizza quindi non tanto per la semplice presenza fisica, né per gli inviti o per i proclami che l'animatore fa perché tutti si sentano coinvolti nella vita di gruppo; ma molto più semplicemente, si ricopre un ruolo all'interno del gruppo e il ruolo ricoperto è lo spazio della persona nel gruppo. Il ruolo rappresenta, in conclusione, la modalità in cui si rende possibile e visibile l'esserci della persona nel gruppo.

A livello di gruppo, la presenza dei ruoli garantisce lo svolgimento di determinate funzioni che rendono possibile l'esistenza, lo sviluppo e la crescita del gruppo come sistema.

Tra i due livelli si crea un processo di reciproco rinforzo e stabilizzazione. Ricoprire un ruolo importante per il gruppo crea riconoscimenti alla persona che lo ricopre, e questo a sua volta motiva ulteriormente la persona a svolgere quel ruolo e a coinvolgere se stessa sempre più nella vita insieme.

Concludendo, si può affermare che l'area dei ruoli, in generale e specificamente in questa fase, è ricca di implicazioni educative. L'animatore deve quindi porre molta attenzione e dedicare molte energie nell'indirizzare, in termini costruttivi per i preadolescenti e per il gruppo, le dinamiche e i processi che si attivano in questo ambito.

### **Il livello emotivo-affettivo**

A livello emotivo-affettivo, un primo processo che si evidenzia in questa fase è quello tendente alla creazione di uno stato di fusionalità tra i membri del gruppo. Ciò accade come conseguenza della presentazione del gruppo come luogo sostanzialmente non pericoloso, al quale poter affidare e dare spazio alle proprie energie di crescita. Il gruppo diviene un luogo colorato con tinte «positive», fino ad essere visto come tutto positivo e quindi idealizzato. La realtà del gruppo, in quanto tutta positiva, attiva processi di investimento e di coinvolgimento a livello affettivo. L'in-

vestimento e il coinvolgimento che si realizzano assumono i caratteri della fusionalità. I preadolescenti, cioè, tendono a sentirsi parte, a far «corpo» intorno a questa realtà vissuta come completamente buona.

Questo processo garantisce ai preadolescenti un inserimento protettivo e benefico all'interno di un contesto significativo, che funge da sostegno in un momento di cambio complessivo.

### *L'idealizzazione del gruppo e la fiducia*

L'idealizzazione della realtà del gruppo poggia su una percezione e rappresentazione non realistica del gruppo stesso. Del gruppo vengono sottolineati tutti gli aspetti che piacciono e che sono di gradimento, mentre vengono sottaciuti o sminuiti nella loro importanza quelli che possono risultare spiacevoli o sgraditi. Questo permette anche di tenere a bada l'aggressività e le emozioni negative nei confronti del gruppo. Si tenta pure di evitare o di disinnescare eventuali situazioni conflittuali che possono emergere tra i membri del gruppo. Tutto questo ha lo scopo di mantenere un'idea del gruppo come realtà buona e positiva; la presenza di elementi negativi, infatti, attivando vissuti e affettività negative, rischierebbe di danneggiare e rovinare in maniera irreparabile la rappresentazione del gruppo come luogo positivo.

Chiaramente, quanto descritto si riferisce a livelli poco consapevoli, che comunque hanno il loro effetto sul modo in cui i preadolescenti si rapportano alla situazione concreta.

Un'altra tematica, legata a questi processi di carattere emotivo-affettivo, è quella della fiducia. La rappresentazione del gruppo come realtà positiva fa sì che esso ottenga maggiore fiducia. E la fiducia nei confronti del gruppo induce il preadolescente ad «affidare» ad esso ciò che risulta significativo e importante del proprio mondo personale.

### *La maturazione dei nuovi bisogni*

Sempre a livello emotivo-affettivo, è importante considerare i bisogni dei preadolescenti in questa fase.

Se nella prima fase i bisogni prevalenti erano quelli di essere riconosciuti come persone esistenti all'interno del gruppo e di assicurazione rispetto ai possibili pericoli che il gruppo poteva nascondere (pericoli alimentati in maniera intensa dalla proiezione dei fantasmi interni), ora i bisogni consistono essenzialmente nell'essere considerati come persone importanti, che hanno un valore riconosciuto dagli altri membri del gruppo.

Si tratta, dunque, del bisogno di valorizzare se stesso in quanto persona che il preadolescente coglie come rilevante in questa fase. Il preadolescente è affamato di segnali che lo riconoscano come persona positiva e importante, soprattutto in un momento in cui ha perso le coordinate che lo orientavano rispetto all'immagine di sé. Ciò che è interessante e caratteristico è che questi segnali di riconoscimento positivo il preadolescente li desidera dai suoi coetanei, dagli altri membri del gruppo quindi. I coetanei si configurano così come i nuovi oggetti e contemporaneamente i nuovi soggetti d'amore nei suoi confronti. I segnali di apprezzamento e di riconoscimento che provengono dalle figure adulte e in particolare dai genitori, non hanno più il peso e l'intensità che avevano un tempo. Ora il preadolescente pende dai segnali che gli provengono dagli altri ragazzi.

Entrando nel merito di questi processi, va approfondito da una parte ciò su cui il preadolescente cerca i riconoscimenti positivi e i segnali su cui si focalizza nella risposta degli altri, dall'altra l'uso che fa di questi riconoscimenti.

### *Segnali di riconoscimento*

Per quanto riguarda ciò su cui il preadolescente cerca i riconoscimenti, si possono evidenziare due grosse aree.

La prima è quella relativa al proprio corpo, la seconda al gradimento sociale rispetto al suo modo di porsi e proporsi.

Egli desidera fortemente di risultare piacevole, da un punto di vista estetico, ai suoi coetanei, oppure di essere riconosciuto in possesso di doti particolari da un punto di vista fisico (resistenza, velocità, abilità specifiche in qualche sport, ecc.). Nel momento in cui ottiene riconoscimenti di questo genere, prova un senso forte di soddisfazione e di gratificazione. Quando questi non vengono o sono contrari o non pari alle attese, il vissuto caratteristico è di tipo depressivo, di delusione e di vergogna.

Il senso di vergogna, se presente a livelli alti, può costituire un ostacolo rilevante per il coinvolgimento e la partecipazione alle attività del gruppo. Non è raro assistere a situazioni in cui i preadolescenti si rifiutano di partecipare a giochi o ad attività che prevedono l'utilizzazione del corpo o comunque una certa esposizione agli sguardi e all'attenzione degli altri. Il problema è che difficilmente si rivelano i veri motivi di questi rifiuti; e i tentativi di forzare in qualche modo la partecipazione hanno come effetto l'ulteriore irrigidimento del comportamento difensivo.

L'altra area in cui i preadolescenti cercano riconoscimenti riguarda la

dimensione socio-emotiva. Si spera cioè di venire giudicati come socievoli, simpatici, gradevoli e degni di fiducia da parte degli altri.

I modi in cui si cercano questi segnali sono molto focalizzati sul comportamento non verbale e sulle comunicazioni implicite degli altri. Un sorriso, uno sguardo di ammirazione o uno sguardo intenso sono i segnali di riconoscimento maggiormente ricercati e hanno un effetto particolarmente positivo a livello di vissuto. L'assenza di questi segnali o una presenza di segnali, sia diretti che indiretti, di tipo negativo hanno un effetto distruttivo per i ragazzi, soprattutto se ripetuti e sistematici.

Il fatto che i segnali maggiormente cercati e considerati siano quelli di tipo non verbale o comunque più impliciti, può risultare rischioso perché crea le condizioni per processi di tipo proiettivo o per ridefinizioni dei segnali ricevuti. In altre parole, il preadolescente può vedere segnali negativi o anche positivi là dove non ci sono; oppure ingigantire in termini svalutativi o esaltanti alcuni segnali realmente ricevuti. Il rischio è che non venga considerata la «realtà» dei segnali che arrivano; è invece dal suo mondo interno che il preadolescente prende spunto in maniera rilevante per costruire la «sua realtà».

### *Quando è in gioco la stima in sé*

Un'ulteriore considerazione riguarda il modo in cui i ragazzi fanno uso di questi processi. Ogni segnale, di riconoscimento positivo o meno, diventa una verifica e una valutazione globale su di sé come persona. C'è quindi la tendenza a globalizzare, a prendere il segnale riferito a un ambito, quello corporeo o quello sociale, e utilizzarlo come indicativo rispetto al «tutto» rappresentato da se stessi come persone. Oltre alla globalizzazione, c'è la tendenza a dare più importanza e peso ai segnali del qui e ora. In pratica, se c'è un segnale negativo in un certo momento, questo ha più valore ed è più «vero» di tutti quelli positivi ricevuti in precedenza. La sensazione è che l'ultimo segnale cancella quasi e fa perdere di valore quelli precedenti. In questo senso il vissuto è quello di essere continuamente sotto esame, e di non poter contare su una struttura interna stabile di riferimento.

In tutto questo è in gioco il senso di essere una persona di valore, e quindi, in senso più generale, la stima in sé. Si tratta della dimensione narcisistica che viene rimessa in gioco. Dalla gestione e dall'equilibrio di questa dimensione, che riguarda il livello del sé profondo, dipende il senso di coesione, stabilità, accettazione. I cambiamenti violenti e diffu-

si che si presentano nella preadolescenza mettono in crisi l'equilibrio precedentemente raggiunto, che si basava su persone significative esterne e in particolare sui giudizi e sull'immagine che queste rimandavano loro. Il compito al quale ora il preadolescente è chiamato è di costruirsi una struttura autocentrata che permetta e sostenga una immagine di sé realistica e buona.

Il gruppo, rispetto a questi processi, svolge un ruolo importante, soprattutto se al suo interno si respira un clima di rispetto e accettazione, in cui il preadolescente può fare esperienza di sé in relazione agli altri senza pericoli e blocchi eccessivi.

#### *Un «mondo sotterraneo»: il livello affettivo*

Un ultimo ambito di fenomeni riguarda il nascere dei primi innamoramenti e simpatie a livello eterosessuale. Anche rispetto a questo tipo di esperienza c'è la tendenza a viverla nel proprio spazio personale e privato, cercando di non farla trasparire all'esterno.

Nel loro insieme, tutti questi fenomeni concorrono a dare vita a un vero e proprio mondo sotterraneo particolarmente denso e complesso, visto il peso e l'importanza dei fattori in gioco da un punto di vista emotivo-affettivo. Tutto ciò ha ripercussioni profonde anche nella struttura informale del gruppo. Sulla base di questi fenomeni si creano i primi orientamenti affiliativi o di distanziamento nei confronti degli altri membri del gruppo. I criteri sui quali si realizzano questi orientamenti di affiliazione o di distanziamento in parte sono simili a quelli che si ritrovano nei gruppi più in generale e in parte sono caratteristici della preadolescenza.

Così ci si avvicina o ci si sente in sintonia con quelle persone del gruppo che:

- sono più accoglienti;
- sono più socievoli;
- sono più simili a se stessi;
- sono più vicine alla personalità ideale che ognuno ha;
- rispecchiano un'immagine positiva di sé.

Ci si distanzia invece, fisicamente o psicologicamente, da quelle persone che vengono percepite come:

- troppo differenti da sé;
- poco rispettose e accoglienti;
- caratterizzate da aspetti considerati negativi;
- focalizzate su un'immagine negativa di sé;

– pericolose (da un punto di vista psicologico) per qualche motivo.

La presenza di questi orientamenti iniziali non significa che si sia formata o si stia formando una precisa struttura informale. Il passaggio dagli orientamenti affiliativi o di distanziamento alla creazione di una particolare struttura informale avviene nel caso in cui si realizzino particolari dinamiche a livello formale. La precoce creazione di una struttura informale ben definita è in genere il segnale di problemi relativi alle possibilità di partecipazione e di attivazione al livello formale del gruppo. Questi problemi possono avere come conseguenza la mancanza di spazi, riconoscimenti e valorizzazioni per alcuni membri del gruppo, così che il livello informale può risultare un rifugio e un luogo di solidarietà per coloro che si percepiscono come esclusi e marginali. Questo crea però i presupposti per il presentarsi di uno scarto progressivo tra la struttura formale e quella informale, rendendo così difficile e problematico restare e muoversi sul livello esplicito della vita di gruppo.

#### *La pressione di conformità*

L'investimento da parte dei membri nei confronti del gruppo che assume progressivamente intensità sempre maggiori, fa sì che quanto comincia ad essere elaborato all'interno del gruppo, dal punto di vista di idee, atteggiamenti e comportamenti intorno ai quali c'è una convergenza e una comune accettazione, venga più facilmente assunto e integrato a livello individuale da parte dei preadolescenti.

Si tratta del fenomeno della pressione alla conformità, per cui il legame emotivo-affettivo che si crea tra i membri del gruppo funge da spinta verso la realizzazione di una certa omogeneità e conformazione a livello di idee, atteggiamenti e comportamenti in direzione di ciò che viene percepito come la posizione del gruppo. Il fenomeno di per sé non è negativo o pericoloso, in quanto è il segnale di un coinvolgimento che si è realizzato e che va consolidandosi.

Da un punto di vista educativo può risultare controproducente se l'animatore lo usasse più o meno consapevolmente in maniera manipolatoria, come strumento, cioè, con cui ottenere il consenso e l'unità del gruppo. Per cui è necessaria una particolare attenzione nel favorire, per quanto possibile, un lavoro di consapevolezza, responsabilizzazione ed elaborazione.

## Il livello normativo-culturale

La pressione alla conformità è una tematica che si pone al confine tra il livello emotivo-affettivo e quello normativo-culturale, e ci permette quindi di introdurre alcune considerazioni riguardanti quest'ultimo livello.

Anzitutto c'è da dire che in questa fase il gruppo sta ancora lavorando per la costruzione delle condizioni che gli permetteranno di favorire la partecipazione, e quindi la possibilità di un attivo contributo da parte dei preadolescenti alla creazione del quadro di riferimento normativo-culturale del gruppo. Il lavoro e l'impegno maggiore, arrivati a questo punto, sono focalizzati sulla creazione di una rete comunicativa adeguata, di una vasta gamma di ruoli che i preadolescenti possono rivestire e di un clima emotivo-affettivo di rispetto e valorizzazione. Non siamo ancora in presenza di un sistema orientativo-valutativo elaborato dal gruppo, ma anche in questo ambito si possono notare dei processi sotterranei che successivamente sfoceranno in manifestazioni più chiare ed evidenti.

Ci riferiamo in primo luogo al definirsi delle norme di tipo comportamentale che regolano la vita di gruppo: i giorni, gli orari in cui ci si incontra, le attività e le iniziative o tutto ciò che comincia ad essere abituale nel gruppo (le norme organizzative). Ci sono poi le prime norme di tipo sociale che definiscono ciò che è possibile o non è possibile fare nel gruppo in relazione agli altri. Queste norme in gran parte sono implicite, nel senso che sorgono e vengono tenute in considerazione senza che ci sia stato prima un processo di esplicita e consapevole definizione di esse.

Comincia così a formarsi un sistema, in parte implicito e in parte esplicito, che funge da punto di riferimento per orientarsi e gestire i comportamenti sociali all'interno del gruppo. È un vero e proprio insieme di prescrizioni, regole, divieti che aiutano a capire ciò che risulta adeguato e ciò che non lo è.

Da un punto di vista educativo bisogna sottolineare che, se è naturale che ogni gruppo, man mano che si organizza e struttura, definisca anche una serie di punti di riferimento concreti, vanno tuttavia seriamente considerati i modi in cui questo avviene. Non sono indifferenti, nella prospettiva dell'animazione, i processi che portano alla definizione di queste norme.

Sempre in questa prospettiva, le norme dovrebbero essere il risultato di un lavoro di interazione tra animatore e gruppo man mano che il gruppo fa esperienze e realizza attività. Non è utile che sia l'animatore a proporre e a definire le norme e che il gruppo riceva passivamente quanto

stabilito dall'animatore. Il gruppo va attivamente reso responsabile e protagonista nella definizione dei punti di riferimento che lo riguardano. L'animatore non deve avere fretta nel codificare statuti, regole e decaloghi, ma capire che l'attenzione maggiore riguarda proprio il processo di creazione ed elaborazione che coinvolge anche i preadolescenti.

Un altro punto su cui soffermarsi è che, soprattutto all'inizio della vita del gruppo, e anche alla seconda fase, siamo tutto sommato ancora a un momento iniziale; non bisogna focalizzarsi eccessivamente sulla definizione delle norme e delle regole del gruppo: si rischierebbe di caratterizzare il gruppo come un apparato di prescrizioni e divieti. Una sottolineatura eccessiva di questo aspetto crea nei preadolescenti l'idea che il gruppo è un luogo in cui si cerca di ingabbiare, irregimentare e soffocare la vita e le energie che sentono emergere a livello individuale e collettivo. Questo atteggiamento potrebbe nascondere paure e preoccupazioni, da parte dell'animatore o del contesto verso il mondo in fermento, contraddittorio e instabile dei preadolescenti.

Il processo più adeguato, nella prospettiva dell'animazione, è quello inverso a quello appena descritto. È importante, anzitutto, che i preadolescenti percepiscano il gruppo come luogo in cui è possibile liberare la vita che va cambiando, che va assumendo nuove forme e abbandonando le vecchie. Nel muoversi insieme in questa direzione, nel fare esperienza liberatrice del nuovo, il gruppo arriva, sulla base di questa esperienza forte, a definire i suoi riferimenti vitali ed esistenziali, che in questo modo non risultano vuoti e finalizzati al controllo, ma generatori di integrazione e rispetto verso la vita dei singoli e del gruppo. In breve, bisogna far emergere prima la vita nuova per poterle dare delle forme, invece di controllare e canalizzare la vita che sta esplodendo verso mete che tranquillizzano solo l'adulto.

## LA COMUNICAZIONE DEL GRUPPO CON L'ESTERNO

Nella fase precedente il gruppo non era ancora differenziato e visibile dall'esterno. Ciò a cui stava lavorando, a livello di processi sistemici, è proprio la costituzione di un confine funzionale che distinguesse il sistema gruppo dal sistema globale in cui è inserito. La definizione di questo confine segna un vero e proprio processo di separazione-individuazione dal contesto ambientale da parte del gruppo. È in gioco quindi la

sua identità come gruppo, con quanto ne consegue a livello di processi interni ed esterni.

Ci sono degli indicatori che permettono di rilevare l'avvenuta definizione di questo confine. Alcuni si riferiscono alla dimensione soggettiva del gruppo, come ad esempio la nascita del senso del noi che si può rilevare quando i preadolescenti cominciano a parlare del gruppo come realtà a sé, che trascende i singoli membri. Altri indicatori si riferiscono alla percezione di persone esterne al gruppo, come ad esempio quando il gruppo viene invitato a qualche iniziativa o attività, oppure quando i membri del gruppo vengono individuati oltre che come persone individuali anche come rappresentanti del gruppo stesso.

Definito il confine che lo distingue dall'ambiente esterno e lo rende riconoscibile come gruppo, le energie vengono orientate e focalizzate essenzialmente ai processi interni. I rapporti e i processi che mettono in comunicazione il gruppo con l'esterno rimangono più sullo sfondo. Il gruppo, dopo aver effettuato e vista riconosciuta in maniera sufficientemente visibile la propria identità in quanto gruppo, si preoccupa di impiegare le sue energie e le sue attenzioni al proprio interno.

## CONSIDERAZIONI EDUCATIVE

Dopo aver lavorato alla costruzione del gruppo come luogo sicuro e affidabile, la caratterizzazione del gruppo stesso in questo senso rende possibile la realizzazione di un passo successivo: i preadolescenti possono ora costruire relazioni e intessere legami significativi con gli altri del gruppo.

L'obiettivo globale della fase viene conseguentemente enucleato come: *favorire il coinvolgimento nelle relazioni e nella vita di gruppo, in modo da permettere che il gruppo divenga un luogo significativo nel quale investire e canalizzare le proprie energie e i propri interessi: un luogo unitario e articolato.*

### Obiettivi intermedi

La meta della fase, cioè il gruppo come luogo significativo e delle identificazioni, sarà raggiunta attraverso una serie articolata di tappe che costituiscono gli obiettivi intermedi.

## Scoprire il bello del fare insieme

Da una situazione in cui lo stare insieme è finalizzato al trovare spazio a bisogni e interessi personali, il gruppo deve man mano configurarsi come luogo in cui si ha il piacere di *fare insieme*. Il sorgere del «noi», la coniugazione al plurale della vita del gruppo non sono processi che si realizzino in maniera automatica. Sono invece il frutto di un lavoro in questa direzione, un modo di indirizzare i processi verso determinate mete. Queste mete non sono raggiungibili però attraverso il semplice «invito» a tenerle presenti e nemmeno con dichiarazioni di principio automaticamente sottoscrivibili da parte dei preadolescenti; sono il frutto di esperienze promosse e lette da questa prospettiva, successivamente consapevolizzate e assunte come «memoria» del gruppo. Quello a cui si punta è che i ragazzi facciano l'esperienza che lo stare in gruppo, le attività e le iniziative che vi hanno luogo sono più belle, più piacevoli e divertenti di quelle fatte individualmente, e sono tali soprattutto se vissute con atteggiamenti di coinvolgimento, disponibilità e partecipazione attiva.

Per raggiungere ciò, si richiede che le attività e le iniziative vengano pensate e organizzate, scegliendo anzitutto quelle che maggiormente rientrano in questo ambito, e, in secondo luogo, mettendo in risalto quegli aspetti, quelle modalità organizzative e quelle variabili che favoriscono l'esperienza del fare insieme in modo piacevole.

## Stimolare la comunicazione e la partecipazione

Un secondo obiettivo intermedio a cui puntare in questa fase è quello di stimolare la comunicazione e la partecipazione dei membri del gruppo. La comunicazione e la partecipazione si possono attivare più facilmente e in modo più significativo in concomitanza e in relazione ad aspetti concreti e operativi della vita del gruppo. È difficile che possa manifestarsi unicamente «sulle parole».

L'animatore deve avere chiari i momenti e le situazioni in cui questo può avvenire:

- scegliere e definire il «cosa fare» in gruppo;
- l'organizzazione di quanto scelto;
- la realizzazione pratica;
- la valutazione dell'esperienza.

Deve esserci anche la consapevolezza che, rispetto a questi punti, la comunicazione e la partecipazione vanno costruite e intessute tenendo conto degli ostacoli e dei nodi da superare, come ad esempio:

- la refrattarietà a «buttarsi» e a partecipare;
- l'inconcludenza, il girare a vuoto;
- la eccessiva inibizione di alcuni e la eccessiva invasione di altri.

Si richiede quindi all'animatore che, con pazienza e costanza, senza cedere alle frustrazioni e alle situazioni di stallo, stimoli il gruppo ad assumere una modalità di funzionamento di base dove ci sia spazio per lo scambio costruttivo che coinvolga tutti.

#### *Favorire la sperimentazione di nuovi ruoli*

Un ulteriore obiettivo intermedio è rappresentato dalla creazione di un gruppo che si configuri come una sorta di laboratorio dove si possono sperimentare nuovi aspetti di sé. In questa fase, tutto sommato ancora all'inizio della vita del gruppo, è utile che il discorso sui ruoli non venga affrontato con il tentativo di forzare verso una loro precoce e definitiva caratterizzazione. La funzione del lavoro sui ruoli, in questo momento, è appunto quella di permettere una sperimentazione di nuovi aspetti di sé che solo in un secondo momento verranno codificati e riconosciuti come propri per ognuno dei membri del gruppo. La condizione perché questo avvenga è che si respiri un clima di rispetto e di rispecchiamento accettato verso i modi di proporsi dei preadolescenti.

#### *Prime definizioni delle norme da parte del gruppo*

Il gruppo, nella prospettiva di divenire soggetto consapevole e critico, oltre che attivo protagonista del processo di formazione, ha proprio per questi motivi il compito di cominciare a definire i punti intorno ai quali riconosce che si gioca la sua esperienza e che guidano il suo funzionamento. Si tratta, in poche parole, del quadro normativo culturale del gruppo, che, in quanto centro orientativo-valutativo della vita del gruppo, è un'area la cui definizione e articolazione chiama direttamente in causa il gruppo stesso.

Nel gestire questa area così rilevante della vita di gruppo dal punto di vista dei processi formativi, l'animatore deve quindi fare attenzione sia al livello dei contenuti che a quello del processo con cui questi contenuti vengono elaborati. In questo senso l'animatore deve considerare che certi valori, come la partecipazione, il rispetto, la solidarietà, ecc., più che essere proclamati o proposti in termini direttivi al gruppo, vanno pensati come aspetti da costruire nella quotidianità della vita di gruppo attraverso modalità di funzionamento e di comunicazione che li rendano sperimentabili e vissuti prima ancora di essere proclamati. I processi co-

municativi che si realizzano concretamente all'interno del gruppo si pongono quindi come criterio di verifica e come luogo di paziente costruzione dei valori e dei principi che a livello di contenuti si afferma di perseguire.

#### *Prime elaborazioni delle esperienze*

In generale, lavorare a livello educativo nello stile dell'animazione implica il riferimento, da un punto di vista metodologico, alle «esperienze» come unità e materiale sul quale concretizzare l'intervento formativo. Parlare di esperienze non significa muoversi e rimanere su un piano concreto e puramente «fattuale», come qualcosa che si vede e si tocca.

Parlare di esperienze significa invece lavorare sull'area dell'impatto che si realizza tra avvenimenti, i fatti, le situazioni che sono stati organizzati e programmati dal gruppo o che accadono inaspettatamente all'interno o all'esterno del gruppo stesso e che dall'impatto fanno scaturire una qualche risonanza soggettiva o intersoggettiva. Successivamente queste «risonanze» diventano elementi da acquisire nella consapevolezza, da comunicare agli altri, da scavare nei loro percorsi profondi a partire dalle domande e dagli interrogativi che suscitano.

All'interno di questo discorso più ampio, sarà cura dell'animatore che in questa fase i ragazzi comincino a fare attenzione e a rendersi conto che esiste proprio questa area di impatto, che è lo scrigno che protegge il tesoro della possibilità di maturare e crescere. I preadolescenti, per motivi evolutivi e culturali, sono portati a saltare questo momento, a privilegiare l'agito e l'implicito. Oltre che a fare attenzione e a considerare questo spazio, è importante che i preadolescenti imparino a effettuare una prima narrazione di questo vissuto. Si tratta quindi, per l'animatore, di fornire gli strumenti e le opportunità perché i ragazzi possano cominciare a padroneggiare e a muoversi in questo spazio.

### **INDICAZIONI PER L'ANIMATORE**

In questa fase il filo conduttore metaforico che può riassumere i processi maturativi e le dinamiche specifiche che sono in atto è quello del «patto».

## Il patto come metafora della fase

Il sogno, nella fase precedente, evidenziava la dimensione individuale che spingeva a ritrovarsi in gruppo. Il lavoro svolto ha permesso ad ognuno di manifestare e dare spazio al proprio sogno; tutti, nel gruppo, hanno il diritto di avere il proprio sogno, e si è scelto il gruppo come luogo sicuro per poterlo realizzare.

Il passo in avanti che si prospetta ora è quello di capire che non è sufficiente avere un sogno per costruire un gruppo; occorre che, a partire dal sogno, si attivi un confronto, uno scambio più accurato e approfondito per individuare un'area di sovrapposizione e di coincidenza dei diversi sogni. Lo scopo è quello di trovare una base più solida per *stabilire un patto*. Il patto si riferisce alla decisione, più esplicita e consapevole, di coinvolgersi nell'esperienza del gruppo; di impegnarsi reciprocamente a perseguire il sogno comune relativo all'avventurarsi insieme nella liberazione delle energie della crescita.

Il prendere coscienza e posizione rispetto a questo punto di snodo del cammino del gruppo conduce quindi a stabilire una sorta di «patto d'alleanza» dei preadolescenti tra di loro e, nel loro insieme, con l'animatore.

Anche in questa fase il discorso del patto rappresenta il possibile codice metaforico comune a cui riportare e su cui leggere le vicissitudini del gruppo. E anche in questo caso è di fondamentale importanza che la decisione maturata dal gruppo di coinvolgersi e di accordarsi, una volta che si è realizzata e diventata in qualche maniera visibile, venga sottolineata (festeggiata e celebrata) come momento simbolico forte di passaggio a un'altra fase del cammino del gruppo.

Particolare cura deve essere posta nella preparazione del momento di passaggio. A questo scopo è importante che l'animatore, assieme al gruppo, individui un riferimento concreto che simbolicamente rimandi alla sottoscrizione di questo patto.

## Lo stile relazionale

I pericoli che, dal punto di vista della relazione con il gruppo, si possono presentare per l'animatore in questa fase sono essenzialmente due:

– l'interventismo: l'animatore può prendersi la responsabilità assoluta della vita del gruppo, definendo ciò che va fatto, come e quando farlo.

Può esservi indotto dalla difficoltà dei preadolescenti a essere imme-

diatamente capaci di proporsi in maniera attiva e propositiva. Così facendo blocca però le potenzialità evolutive e trasformative che faticosamente cominciano ad affacciarsi nella vita individuale e quindi anche nel gruppo;

– *l'attendismo*: si tratta del pericolo opposto al primo, e si configura come la presunzione, da parte dell'animatore, di aver a che fare con persone che pur avendo capacità e risorse, hanno però bisogno di un periodo paziente di apprendistato e di consapevolezza. In questo modo non vengono attivate quelle opportunità e quei percorsi che faciliterebbero l'esplicitazione di queste risorse.

## Gli aspetti da privilegiare

Il primo aspetto da privilegiare si riferisce alla capacità di modulare gli stili di relazione con il gruppo.

Come si accennava già in precedenza, non si tratta di decidere un atteggiamento rigido e univoco, ma di tenere conto delle realtà contraddittorie con cui i preadolescenti si trovano a fare i conti. Di volta in volta, senza rifiutare nessuna di queste realtà, ci si rapporterà a quella emergente. A volte si ha un gruppo attivo, voglioso di fare, pronto nello scegliere e nell'organizzarsi; altre volte si avrà di fronte un gruppo apatico, passivo e con poche energie da spendere. Per ognuna di queste situazioni occorre una modalità relazionale appropriata. Perciò, quando il gruppo si presenta in maniera attiva, propositiva e voglioso di fare, l'animatore farà attenzione a lasciare spazio al protagonismo emergente del gruppo: limitando i suoi interventi e svolgendo la funzione di mediazione e quella di «tener il filo del discorso». Nel momento in cui il gruppo si mostra passivo e remissivo, toccherà all'animatore mostrarsi più direttivo e propositivo.

All'animatore viene richiesto di saper modulare con una certa flessibilità i suoi interventi, calibrandoli sul livello di attività e protagonismo del gruppo.

Il secondo aspetto da considerare è quello relativo all'assunzione di un atteggiamento di rispecchiamento empatico nei confronti del gruppo.

Si è insistito, in questa ultima parte, sul fatto che la possibilità che il gruppo manifesti e attualizzi le proprie potenzialità comunicative e quindi evolutive può realizzarsi solo a costo di un lavoro e di un impegno paziente e faticoso da parte dell'animatore. In questo senso, una dimensione specifica dell'animatore deve essere la capacità di cogliere empaticamente non solo le potenzialità del gruppo ma anche il loro progressivo e

timido affacciarsi nello scenario comunicativo del gruppo stesso. Ciò implica che l'animatore deve essere attento a individuare i tentativi, più o meno espliciti, di proporsi, di farsi avanti e di prendere dello spazio da parte dei preadolescenti. Deve riconoscere e sottolineare il rendersi attivi e propositivi dei membri del gruppo.

Cogliere questi processi, sottolinearli e sostenerli, direttamente e indirettamente con accettazione e simpatia, permette un loro rafforzarsi, la loro integrazione all'interno del gruppo e la loro evoluzione.

In ultimo, particolare attenzione deve essere posta nel metacomunicare, rivolgendosi al gruppo in quanto gruppo e non tanto come persone singole. I punti su cui si fonda una possibilità del genere sono i seguenti:

- facilitare la discussione in gruppo di ciò che direttamente o indirettamente riguarda la vita del gruppo;
- riconoscere e attribuire al gruppo funzioni di approfondimento, di decisione e di elaborazione;
- assumere come animatore la funzione di colui che invita il gruppo ad attivarsi su questi punti senza sostituirlo, spingerlo, manipolarlo, ma che contemporaneamente si pone in modo dialettico verso quanto il gruppo esprime e fa.

## TECNICHE DI ANIMAZIONE RELATIVE ALLA SECONDA FASE

### TRASFORMISMO



#### Obiettivo

L'obiettivo dell'esercizio è quello di aiutare i ragazzi a considerare la vita del gruppo dalla prospettiva degli altri membri del gruppo. L'utilità di ciò sta nel permettere ai ragazzi di decentrarsi da sé e fare i conti con ciò che sperimentano gli altri, oltre a ciò che sperimentano loro stessi. Può rivelarsi utile, inoltre, in situazioni in cui qualche membro del gruppo è emarginato o ha assunto qualche ruolo negativo.

#### Tempo

45 minuti.

### Per **Conduzione del gioco**

Si dice a ogni ragazzo di scegliere una persona del gruppo tra quelle che:

- conosce meno o con cui ha meno scambi (se si vuole utilizzare l'esercizio per favorire l'approfondimento della conoscenza tra le persone del gruppo);
- che sente meno inserita nel gruppo o verso cui l'atteggiamento del gruppo è più ostile (se si vuole utilizzare l'esercizio per affrontare situazioni relazionali problematiche).

Dopo aver scelto la persona si chiudono gli occhi e ci si concentra su di lei. Si cerca di immaginare il suo viso, le sue espressioni, la sua voce... Ci si concentra su ciò che si ricorda di quella persona nella sua storia in gruppo... Si cerca di vedere che posto occupa quella persona in gruppo, come si propone abitualmente, come si pongono gli altri nei suoi confronti... Si cerca di capire quali sono le emozioni che quella persona prova abitualmente in gruppo... quali sono i suoi desideri e le sue aspettative... quali sono

le difficoltà che prova... quali sono le cose positive che ha e dà al gruppo o che potrebbe dare...

### Spunti di valutazione

Alla fine si comunica al gruppo la persona su cui ci si è focalizzati e le cose che si è compreso di quella persona nel mettersi nei suoi panni.

## 2. INIZIALI DI «QUALITÀ»



### Obiettivo

Questo esercizio permette di creare un'atmosfera positiva tra i membri del gruppo in breve tempo e in modo simpatico. Può essere usato come un gioco di riscaldamento prima di un'attività e nelle prime fasi della vita del gruppo.



### Tempo

30 minuti.

### Conduzione del gioco

Ogni membro del gruppo tiene presenti le iniziali del proprio nome e cognome e cerca delle caratteristiche positive che abbiano le stesse iniziali e che possano descriverlo (ad esempio Paolo Dotti: pronto e dinamico).

La bellezza del gioco consiste nel permettere a tutti di iniziare proponendo un'immagine positiva di sé.

## 3. ISPEZIONE DEL MOTORE\*



### Obiettivi

Sono facilmente riconoscibili nei gruppi con i quali si lavora i segnali di allarme che testimoniano un basso livello di motivazione: facce inanimate, posizione rigida del corpo, limitata partecipazione verbale, punti di vista arenati, stagnazione intellettuale, ecc.

Questo gioco è adatto a tutti i gruppi di studio e di lavoro

che manifestano una non partecipazione emotiva e intellettuale, e serve quindi a fare il primo passo per il superamento di questo punto morto. Attraverso il movimento fisico dei partecipanti tutto il gruppo comincia a mettersi di nuovo in moto anche psichicamente: questo gioco è un buon attivatore.



### Conduzione del gioco

Ho l'impressione che il motore del nostro gruppo stia funzionando in modo piuttosto balbettante. Propongo pertanto di fare una ispezione del motore alla quale possono collaborare tutti.

Cominciate a girare tutt'intorno nella stanza, senza parlare, e state ad ascoltarmi.

Vorrei a questo punto proporvi un gioco che possa chiarire quanto è il coinvolgimento, in questo particolare momento, di ogni singolo partecipante al lavoro del gruppo. Sistemate al centro della stanza questo libro e vi chiedo di avvicinarvi ad esso quel tanto che corrisponde alla vostra partecipazione attuale al lavoro del gruppo. Se in questo momento vi sentite fortemente coinvolti allora avvicinatevi il più possibile; se invece vi sentite poco partecipi, allora sistematevi a una distanza che corrisponda al vostro stato d'animo.

Scegliete dunque la distanza rispetto al libro in modo che la misura della vostra attuale partecipazione diventi chiara. Avete a disposizione l'intera stanza per scegliervi la posizione adatta. Nel caso ce ne fosse bisogno potete persino aprire la porta e uscire...

Cercate adesso di trovare il vostro posto... Non parlate tra di voi...

*(Il gruppo avrà sicuramente bisogno di molto tempo per distribuirsi nella stanza in modo adeguato. Non appena tutti i partecipanti avranno trovato il proprio posto e non vorranno più cambiarlo, invitateli a proseguire).*

Adesso guardatevi intorno per vedere dove si sono sistemati gli altri.

Come vi sentite nel posto che vi siete scelti? Cosa vi dice quel posto sul vostro grado di coinvolgimento? Come va-

lutate la vostra partecipazione se confrontata a quella degli altri? Cosa dite della posizione degli altri? Esprimatevi su queste domande uno dopo l'altro in ordine. *(I partecipanti durante le loro dichiarazioni devono rimanere in piedi nel posto dove si trovano. Dopo di che si potrà chiedere che tornino di nuovo in cerchio).*

#### Spunti di valutazione

- Quanto intensa e attiva era la mia partecipazione prima dell' esperimento?
- Come mi sento ora?
- Cosa vorrei cambiare?
- In che modo nel gruppo viene espressa la noia?
- Come si comporta il gruppo nelle situazioni di disturbo?

## 4 • CERCHIO DELLA FIDUCIA\*



### Obiettivi

Molte persone non hanno potuto sviluppare mai un vero senso di fiducia nei confronti di se stessi e degli altri. Obiettivo di questo esperimento è quello di offrire ai componenti del gruppo una opportunità di sperimentare intensamente con tutto il corpo come sia il processo di dare e ricevere fiducia. L'esperienza concreta corporea della fiducia è qualcosa di qualitativamente diverso dal parlare della fiducia. L'uso eccessivo delle parole ci porta facilmente a estraniarci dalla realtà del nostro corpo e ad assottigliare il contatto con il nostro prossimo. Se noi pronunciamo solo parole, corriamo il rischio di lasciarci sfuggire i nostri stati d'animo o di nasconderli. Il valore del movimento e del contatto corporeo consiste nel fatto che in tal modo possiamo stabilire un significativo contatto emotivo con le persone con le quali viviamo.

### Ambiente

È necessario un ambiente che possa accogliere comodamente i gruppetti che verranno costituiti (circa 12 mq per gruppetto).

## Por Conduzione del gioco

Con questo esperimento potrete rendervi conto di come vivete la fiducia a livello corporeo. Riuscite a confidarvi con gli altri? Che sensazioni provate nel farlo?

Formate dei gruppi di sette partecipanti ciascuno e cercate di fare in modo che maschi e femmine siano distribuiti in qualche modo omogeneamente.

Formate adesso dei piccoli cerchi in cui le persone più deboli siano distribuite uniformemente.

Prima di tutto vi spiego come funziona l'esperimento. Fate molta attenzione, perché dopo, mentre si svolgerà il gioco, non si potrà più parlare, in modo che nessuno venga distratto da quello che sta facendo.

Prima di tutto in ogni gruppo una persona si disporrà al centro del cerchio e incrocerà le braccia sul petto. Gli altri gli si avvicineranno e lo sosterranno delicatamente con le mani per un po' di tempo.

La persona che si trova al centro chiuderà allora gli occhi e cercherà di mantenere dritto il suo corpo e di rilassarsi. Dopodiché cadrà da un lato e i componenti del cerchio lo terranno su. Quindi lo faranno girare dolcemente nel cerchio e molto lentamente allargheranno il cerchio stesso.

Intanto si continuerà a far girare colui che si trova al centro fino a quando il diametro del cerchio sarà nuovamente ridotto. Dopo aver smesso di farlo girare si terrà ferma per un po' la persona che si trova nel centro e contemporaneamente tutti coloro che delicatamente lo sorreggono canticchieranno con la bocca chiusa.

Avete capito come funziona il gioco?

Prima che cominciate vorrei richiamare la vostra attenzione su alcune cose importanti: l'idea di fondo del gioco consiste nel permettere al partecipante che si trova nel centro del cerchio di fare l'esperienza della fiducia. Egli deve aver fiducia nel fatto che non sarà lasciato cadere. Voi dovete essere sufficientemente degni di fiducia da permettergli di sperimentare questa fiducia. Non siate bruschi o grossolani e non fatelo girare lanciandolo da una parte all'altra. Siate delicati e attenti mentre allargate pian piano il cerchio. Se vi accorgete che la persona al centro viene mossa trop-

po velocemente, stringete di nuovo un poco il cerchio. Nel fare tutto questo non parlate e non ridete. Cercate di rimanere in silenzio durante tutto il gioco in modo che la persona che si trova nel centro possa davvero concentrarsi sull'esperimento senza esserne distolto. Dovreste tenere un piede in avanti e l'altro indietro in modo da poter afferrare un peso piuttosto grande. Quanto più vicini sarete al partecipante che si trova in mezzo, tanto meno sforzo dovrete fare per reggerlo. Osservate i suoi piedi: si devono trovare sempre al centro del cerchio.

La persona nel centro deve rilassarsi il più possibile e mantenere il suo corpo assolutamente diritto. Non deve piegare le ginocchia, i piedi devono rimanere orizzontali e vicini uno all'altro sul pavimento, le caviglie devono essere completamente rilassate. Se la persona che si trova nel centro è tesa, gli altri devono cercare di muoverlo ancora più lentamente e con più calma affinché questi possa acquisire maggiore fiducia.

Se qualcuno di voi ha dolori alla colonna vertebrale, non deve partecipare al gioco.

Bene, adesso cominciamo. Iniziate tenendo la persona con delicatezza... (30 secondi).

Ora cominciate pian piano a far girare la persona che si trova nel centro... (1 minuto).

Allargate adesso il cerchio lentamente e continuate a far girare con molta attenzione la persona che è nel centro... (1 minuto).

Adesso riducete il cerchio di diametro, sempre molto lentamente... (1 minuto).

Adesso fermatevi, tenete la persona con dolcezza ferma nel centro e contemporaneamente canticchiate con la bocca chiusa e a bassa voce... (30 secondi).

*(Successivamente nel centro andrà un altro componente del gruppo e il gioco comincerà di nuovo. Ripetere ancora una volta le istruzioni. Chiunque ha voglia di andare al centro del cerchio deve averne l'opportunità. Per concludere, dare ai partecipanti dieci minuti di tempo per discutere all'interno dei singoli gruppetti sull'esperimento.*

*Dipende infine dalle intenzioni dell'animatore o dalla si-*

*tuazione nel gruppo decidere se riunire brevemente di nuovo tutto il gruppo per una condivisione dell'esperienza. Importante è comunque evitare in ogni caso che le esperienze fatte vengano danneggiate da troppe chiacchiere e concettualizzazioni).*

#### **Spunti di valutazione**

- Come mi sono sentito durante l'esperimento?
- Quanta fiducia sentivo nei confronti degli altri?
- Come mi sentivo stando nel cerchio esterno?
- Che cosa ho notato negli altri?
- Fino a che punto hanno funzionato la coordinazione e la collaborazione?
- Il mio gruppo si è dimostrato sensibile o ci siamo comportati come «scaricatori di carbone»?

## **5. ESTIMAZIONE\***



### **Obiettivi**

Questo gioco offre ai componenti del vostro gruppo la possibilità di scambiare un feedback positivo. La singola persona sperimenta cosa gli altri apprezzano in lei e fino a che punto può anche tollerare il giudizio espresso. Nella misura in cui io stesso mi accetto, posso anche ascoltare con tranquillità e calma quando gli altri esprimono nei miei confronti simpatia, lode e riconoscimento.

## **PER**

### **Conduzione del gioco**

«Ora vi siederete in circolo sul pavimento nella posizione che preferite, lasciando sufficiente spazio perché un membro del gruppo possa star seduto comodamente in mezzo a voi. Con questo gioco imparerete a esprimere ciò che apprezzate nelle altre persone di questo gruppo e diventerete maggiormente consapevoli di come vi sentite quando vi scambiate notizie riguardo a cosa vi piace e apprezzate in qualcuno. A turno un membro si siederà in mezzo al gruppo in silenzio. Chi siede a sinistra del partecipante che sta

al centro inizia a dirgli due o tre cose che apprezza in lui in modo particolare. Evitate complimenti privi di significato o smancerie. Potete scoprire due o tre cose che vi piacciono perfino nel vostro peggior nemico. Siate in ogni caso sinceri e dite solo ciò che pensate veramente.

Osservate la persona al centro, rivolgetevi direttamente ad essa e siate concreti e dettagliati. Non dite semplicemente: «Mi piaci». Dite invece ciò che veramente vi piace, come ad esempio: «Mi piace il sorriso che fai quando mi ascolti»; «Mi piace il modo in cui inclini la testa e mi osservi. Ho la sensazione che mi ascolti veramente e questo mi fa piacere».

Dopo che l'interessato ha detto due o tre cose, fa un cenno al suo vicino di sinistra che così può cominciare a dire qualche cosa che gli piace su quello che sta seduto al centro. Si prosegue così il giro, fino a che tutti hanno detto ciò che piace loro del compagno al centro.

Poi l'interessato torna al suo posto e il suo vicino di sinistra si dirige al centro. In questo modo possiamo proseguire finché ognuno si è seduto al centro e ha sentito il giudizio degli altri. Successivamente avete la possibilità di scambiarsi le vostre esperienze.

#### **Spunti di valutazione**

- Come mi sono sentito durante l'esperimento?
- Qual è stato il momento più gradevole e quale il più spiacevole?
- Con quanta facilità riesco a comunicare agli altri le mie valutazioni?
- Sono in grado di provare piacere quando altre persone mi dicono ciò che apprezzano in me?
- Quali reazioni psichiche potevo percepire in me durante il gioco?
- Cosa apprezzano gli altri in me in maniera particolare?
- Cosa apprezzano i miei genitori in me in maniera particolare?
- Cosa apprezzo io stesso di più in me?
- In che modo posso darmi una valutazione migliore?

## 6. L'UOMO AL CENTRO\*



### **Obiettivi**

Questo esperimento è un buon esercizio di riscaldamento e di rilassamento per qualunque genere di gruppo. È particolarmente adatto per partecipanti timorosi e tesi.

# or

### **Conduzione del gioco**

Vorrei darvi l'opportunità di rilassarvi e di stare ben svegli. Formate un cerchio.

C'è un volontario che vuole aiutare il gruppo ad animarsi? (*Rivolto al volontario*): Poniti al centro. Ora ti moltiplicherai. Finché rimarrai «l'uomo al centro», tutti gli altri ti imiteranno. Ogni tuo movimento, tono, e parola verranno copiati da noi. Per qualche tempo avrai come un magico potere su tutti noi.

Cominciamo dunque!

*(Dopo un paio di minuti ponete un altro partecipante al centro. Eventualmente anche un terzo membro del gruppo può assumere il ruolo di persona al centro).*

### **Spunti di valutazione**

- Come mi sento ora?

### **L'esperienza ci dice...**

Questo gioco può comunicare un sentimento durevole di valore personale e di accettazione del singolo da parte del gruppo. Normalmente rafforza la disposizione a un feedback positivo e rende a lunga scadenza più accettabile anche un feedback critico.

## 7. AUTODESCRIZIONE\*



### **Obiettivi**

Questo gioco di interazione ha lo scopo di far conoscere tra di loro i partecipanti e di rafforzare la loro disponibilità alla autoanalisi. Nel complesso il gioco può contribui-

re a sviluppare in un gruppo una atmosfera di spontaneità e di sincerità.

### **Partecipanti**

Dai 14 anni in su. Questo esperimento, poco faticoso, è adatto anche a quei gruppi che hanno scarsa esperienza in dinamica di gruppo. Se possibile il gruppo non dovrebbe superare la soglia dei 20 partecipanti.

### **Durata**

Per questo esperimento si ha bisogno da 45 a 60 minuti.

## **Pr"** **Conduzione del gioco**

Durante il seguente esperimento potrete conoscervi meglio. Allo stesso tempo potrete verificare la vostra intuizione e le vostre facoltà percettive a livello sociale. Il gioco si svolge in questo modo: a ognuno di voi do carta e matita. Pensate per un momento ai tre aggettivi che caratterizzano meglio la vostra persona. Non appena avrete trovato questi tre aggettivi autodescrittivi, scriveteli sul foglio di carta, senza però aggiungervi il vostro nome. Piegare quindi il biglietto per due volte e poi ponetelo sul pavimento al centro del nostro cerchio. Memorizzate bene quello che avete scritto sul vostro foglietto.

Adesso ognuno di voi prenda un foglietto qualsiasi dal centro del cerchio e lo apra. Uno dopo l'altro leggerete al gruppo il biglietto che avete preso e di volta in volta la persona che legge comincerà a fare congetture su quale possa essere la persona del gruppo a cui il biglietto si riferisce. Gli altri potranno in seguito aiutarlo rivelando le proprie supposizioni. L'importante è che queste congetture vengano giustificate. Naturalmente si tratta soltanto di congetture e speculazioni, ma voi disponete già di alcuni punti di appoggio per la formulazione della vostra opinione, per esempio il comportamento della persona interessata, il suo aspetto... In mancanza d'altro, avete sempre la vostra intuizione.

La persona che ha realmente scritto il bigliettino che è in quel momento oggetto dell'attenzione del gruppo non de-

ve farsi riconoscere immediatamente. Egli può confrontare l'immagine che ha di se stesso con le affermazioni degli altri componenti del gruppo e scoprire così in che modo egli venga percepito e vissuto dalla gente sulla base delle prime impressioni. Egli può addirittura partecipare ai diversi tentativi di indovinare del gruppo, per non farsi identificare come autore con il suo silenzio. In ogni caso sarà lui stesso che deciderà se e quando voglia rivelare la sua identità di autore del biglietto.

È chiaro lo sviluppo del gioco?

### **Spunti di valutazione**

- Come mi sono sentito durante l'esperimento?
- Quando mi sono sentito più vitale?
- Fino a che punto le affermazioni rivolte alla mia persona corrispondono al modo in cui io stesso mi vedo?
- Fino a che punto gli aggettivi che io ho scelto sono realmente caratterizzanti del mio modo di essere?
- Ho indicato nel biglietto caratteristiche importanti? Oppure ho messo per iscritto soltanto cose senza importanza?
- Quanto siamo stati sinceri in questo esperimento?
- Di quali partecipanti ho scoperto più cose?
- C'è stata una qualche osservazione che mi ha ferito?
- Ho offeso qualcuno? Chi?

TERZA FASE

**L'ORGANIZZAZIONE DEL GRUPPO**  
**«FARE COL GRUPPO»**

## **CARATTERISTICHE DELLA FASE**

In questa fase si pongono le basi per un salto qualitativo di enorme importanza all'interno del processo maturativo del gruppo. Nel corso di essa, infatti, si presenta la possibilità nuova, da parte del gruppo, di cominciare a divenire protagonista rispetto alla presa in carico dei propri bisogni ed esigenze.

I preadolescenti, cioè, possono iniziare a usare gli strumenti cognitivi, organizzativi ed affettivi per divenire consapevoli dei propri bisogni e disegnare in maniera cooperativa nuovi percorsi e modalità di risposta. Ciò non vuol dire che sia un traguardo facilmente ed automaticamente raggiungibile: si tratta di una direzione che diventa percorribile sulla base del cammino e di quanto è stato costruito in precedenza dal gruppo ai diversi livelli; tuttavia richiede un certo impegno dell'animatore nel modulare diversamente il suo stile relazionale e nello stimolare e nell'attivare le risorse e le energie del gruppo.

Quindi, perché questo salto qualitativo possa realizzarsi, vengono richieste due condizioni essenziali, una riguardante l'animatore e una riguardante il gruppo.

Per quanto riguarda l'animatore, gli viene richiesto di assumere uno stile meno focalizzato sul registro emotivo-affettivo (con la conseguente cura posta agli atteggiamenti di accoglienza, disponibilità, sostegno, rispecchiamento, ecc.) e più focalizzato invece sullo stimolare il gruppo a organizzarsi, strutturarsi e definirsi rispetto alla gestione di molti aspetti della sua vita interna ed esterna.

Per quanto riguarda invece il gruppo, si rende necessario un passaggio da una posizione in cui si ricerca lo stare bene insieme facendo cose divertenti e lasciando completamente l'iniziativa dell'animatore, a una posizione in cui invece è chiamato a proporsi in termini maggiormente assertivi rispetto a cosa fare, come farlo e sulla base di quali criteri.

È chiaro che ci si riferisce a un processo che in termini evolutivi è as-

sai impegnativo; esso segna il passaggio da una posizione fondamentale di dipendenza a una di dipendenza relativa in direzione di una interdipendenza da gestire cooperativamente (interdipendenza). Questo tipo di processo in genere non avviene automaticamente, ma richiede sia la presenza di alcuni pre-requisiti rispetto al gruppo sia un impegno dell'animatore nel focalizzarsi e nello stimolare piani diversi della vita del gruppo in relazione alle fasi precedenti.

### **Prerequisiti per il gruppo**

Come prerequisiti per il gruppo sono da sottolineare:

- \_ la presenza di un senso di coesione e di appartenenza vissuto sul piacere del fare le cose in gruppo;
- \_ la percezione del gruppo come situazione sociale in cui ci si può esporre e far vedere, senza correre pericoli;
- il cogliere il gruppo come luogo in cui poter esplorare aspetti nuovi di sé attraverso la sperimentazione di ruoli e compiti diversificati.

Se esistono queste condizioni di partenza, il salto verso il protagonismo del gruppo come soggetto di interpretazioni, elaborazioni e azioni risulterà più facile e meno problematico.

Rispetto all'animatore, il passaggio che gli viene richiesto è di lavorare più sul piano socio-organizzativo del gruppo (come «gruppo di lavoro») che su quello emotivo-affettivo centrato più sulla qualità dello stare insieme.

L'entrata in questa terza fase è quindi il risultato dell'interazione tra un processo naturale di crescita, l'auto-organizzazione del gruppo, e una modalità diversa dell'animatore di modulare il suo stile relazionale nei confronti del gruppo come insieme.

### **Novità e rischio della fase**

Le conseguenze di questo passaggio sono diverse.

Anzitutto viene stimolata una modalità relazionale diversa tra animatore e gruppo. Questo cambiamento può essere vissuto dal gruppo come segnale di un distanziamento dell'animatore nella relazione, con possibili posizioni di tipo depressivo o aggressivo.

In secondo luogo il gruppo, venendo stimolato ad attivarsi, a intensificare lo scambio e la comunicazione, a organizzarsi in maniera più ef-

fettiva al suo interno con l'assunzione di ruoli e responsabilità chiare e definite, potrebbe vivere tutto ciò come un peso eccessivo e tentare di slittare su posizioni regressive di dipendenza; oppure problemi interni al gruppo potrebbero assumere particolare intensità ed evidenza (conflitti di potere, amplificazione di problemi di integrazione come lotte e divisioni tra sottogruppi a livello esplicito o informale).

In sintesi, l'elemento nuovo della fase consiste nello spostamento dei processi globali del gruppo su un piano di maggiore realtà.

Dopo il «sogno», dopo la «luna di miele», il gruppo, per processi intrinseci e per lo stimolo dell'animatore, è chiamato a ridefinirsi e ristrutturarsi nel confronto con la realtà. L'impatto con la realtà va gestito in maniera attenta e prudente dall'animatore, anche in considerazione del fatto che la «fusione» e la «idealizzazione», come vissuti del gruppo, rischiano di lasciare spazio, con la percezione più approfondita e accurata della realtà, a meccanismi di frammentazione, ritiro e svalutazione della rappresentazione che i ragazzi si erano costruita del gruppo.

La novità, con cui il gruppo fa i conti in questa fase, è rappresentata dal fatto che il gruppo stesso scopre e ha la possibilità di utilizzare un potere maggiore di quanto ne avesse in precedenza. Il potere si riferisce all'esigenza di avere uno spazio più ampio e un ruolo di maggiore protagonismo nell'organizzazione e nella definizione della vita del gruppo. Questa novità è contemporaneamente una conquista e una responsabilità, un diritto e un insieme nuovo di «doveri». La sua gestione va posta in termini dialettici e di integrazione con l'animatore da una parte, e di collaborazione e cooperazione dei preadolescenti tra di loro dall'altra.

Il gruppo, sempre più, deve costituirsi anche come unità integrata e organizzata di «lavoro».

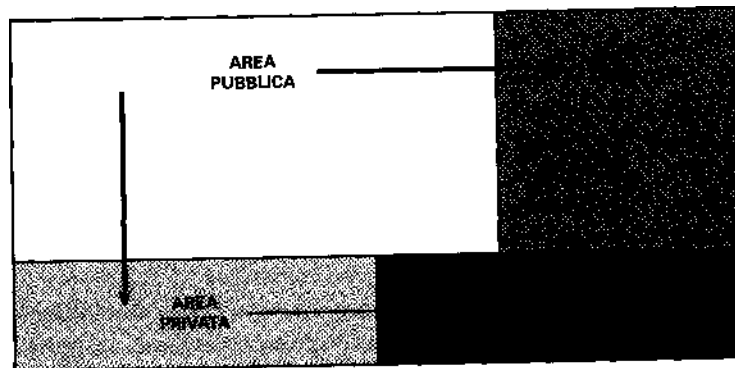
Altri fatti importanti, che possono essere visti come caratteristici di questa fase, sono rappresentati dall'entrata di membri nuovi all'interno del gruppo o dalla fuoriuscita di membri appartenenti al gruppo. Se nelle fasi precedenti l'entrata di un membro nuovo o l'abbandono di uno che faceva parte del gruppo avevano un effetto non rilevante, in questa fase possono invece avere conseguenze e attivare dinamiche assai particolari.

Ciò si spiega con il fatto che, arrivato a questo punto del cammino, il gruppo stesso da realtà sociale e da realtà psicologica potenziale si è venuto costituendo e delineando in maniera più precisa. Il gruppo è ora sentito come realtà psicologica che ha acquistato un significato e una certa importanza per i diversi membri del gruppo. Ognuno viene visto come parte di un insieme e ogni cambiamento che può presentarsi all'interno

di questo insieme ha conseguenze che devono essere elaborate e che implicano un riconfigurazione di questo insieme.

Dal punto di vista della finestra di Johary si verifica un ulteriore allargamento dell'area pubblica. Ciò va visto come conseguenza di due fatti:

- \_ una diminuzione dell'area privata, in relazione al fatto che i ragazzi in maniera diretta e consapevole forniscono ulteriori informazioni relative a sé;
- \_ una diminuzione dell'area cieca. Infatti, in questa fase diventano maggiori le possibilità dirette e indirette da parte dei preadolescenti di rendersi consapevoli di ciò che gli altri vedono di se stessi. La diminuzione dell'area cieca può realizzarsi, a sua volta, grazie all'attivazione di due ordini di processi:
  - \_ sulla base delle maggiori occasioni di scambio e sulla maggiore intimità raggiunta, vengono fornite più chiaramente e direttamente informazioni che si riferiscono all'altro e di cui gli altri non sono consapevoli;
  - \_ il preadolescente può, inoltre, prendere coscienza del fatto che c'è una distanza tra come lui si percepisce e come pensa di presentarsi e comportarsi con gli altri, e quello che effettivamente succede e si realizza con gli altri.



Anche da questo punto di vista avviene un impatto tra dati soggettivi e dati di realtà. Il modo in cui ciò si realizza e il tipo di vissuto dei ragazzi condizioneranno le fasi successive di apertura e integrazione dei feedback nell'immagine che i preadolescenti hanno di sé. Un impatto brusco avrà l'effetto di uno scacco rilevante anche dal punto di vista dell'autostima, con conseguente tendenza alla chiusura o all'attacco aggressivo;

un impatto più attento, curato e mediato può, dopo la momentanea sensazione di ferita narcisistica, essere integrato ed elaborato.

Sempre nella finestra di Johary, in questa fase si rende possibile anche una diminuzione dell'area buia, e un ricambio di questa con l'area privata o cieca. Gli altri diventano maggiormente consapevoli di aspetti di cui il ragazzo non è consapevole, e il ragazzo diviene consapevole (attraverso il contatto con le reazioni degli altri) di aspetti di cui non era a conoscenza rispetto al suo sé più profondo (area buia).

## LA COMUNICAZIONE ANIMATORE-GRUPPO

Sul piano della comunicazione tra animatore e gruppo, in questa fase, anche in relazione con i processi e le dinamiche globali che si sono attivati, siamo di fronte a un nodo cruciale.

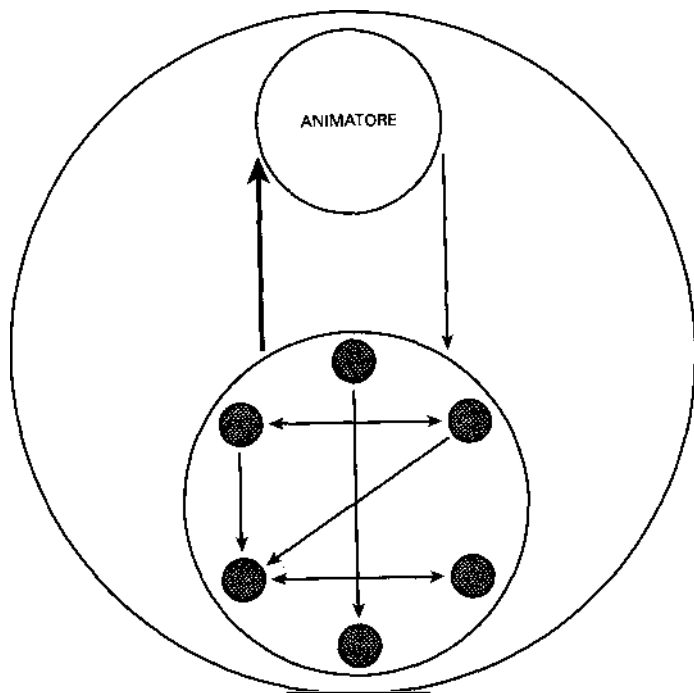
In linea di massima l'animatore interagisce ora in termini più chiari ed espliciti con il gruppo come realtà sociale e psicologica.

Il gruppo ha raggiunto una certa strutturazione sui diversi piani e, nell'insieme, ha una sua identità sufficientemente definita dal punto di vista soggettivo (il vissuto del gruppo su se stesso), e dal punto di vista oggettivo (la percezione del contesto ambientale nei confronti del gruppo).

Questi processi vanno comunque visti sempre su un continuum, in progressivo divenire verso livelli maggiori di realizzazione e strutturazione.

In parte ciò è dovuto all'atteggiamento complessivo dell'animatore che si relaziona al gruppo in quanto tale, più che ai singoli componenti; in parte questo è invece legato a processi di progressiva definizione e differenziazione.

Oltre a questi processi «sistemici» di differenziazione e di definizione dei confini tra animatore e gruppo, si pone in questa fase, sempre all'interno della relazione tra animatore e gruppo, il problema della gestione, in termini maturativi, della dipendenza che aveva caratterizzato fin dall'inizio questo stesso rapporto. Se nelle fasi precedenti l'animatore si rende conto di questa modalità di porsi da parte dei preadolescenti nei suoi confronti e la accetta, in quanto condizione per l'instaurazione di un atteggiamento di fiducia e di diponibilità, giunge ora per lui il momento di riconsiderare e ricalibrare il modo di gestire la relazione.



### Dipendenza, autonomia, controdipendenza

Così, dopo aver lavorato alla costruzione dei fondamenti emotivi e affettivi della sua relazione con il gruppo, entrando in sintonia e facendosi carico delle aspettative e delle esigenze dei preadolescenti, si preoccupa ora di stimolare il gruppo a lavorare maggiormente e progressivamente su un «piano di realtà». Dall'altro lato, il gruppo si renderà disponibile a muoversi su questo piano, e a recepire gli stimoli che vengono dall'animatore, grazie al fatto che, sulla base dell'esperienza accumulata fino a quel momento, l'animatore viene considerato come una persona sufficientemente adeguata, affidabile e disponibile.

Ci sono quindi le condizioni affinché le energie dell'animatore e del gruppo vengano canalizzate nell'abilitare il gruppo a conoscere, costruirsi, utilizzare e verificare quegli strumenti relazionali, organizzativi, metodologici e tecnici che rendono fattiva una crescita del gruppo in responsabilità e capacità gestionale.

La corretta gestione della relazione segnata inizialmente dalla dipen-

denza, con l'obiettivo di farla evolvere in forme di relazione più mature, implica una serie di attenzioni e di passi specifici:

- riconoscere l'atteggiamento di dipendenza;
- porsi in termini di accettazione;
- stimolare progressivamente un'evoluzione della relazione.

Rispetto a questo ultimo punto c'è da dire che non si verifica mai il passaggio da una situazione di dipendenza a uno di indipendenza in maniera repentina e completa.

### L'area della «dipendenza relativa»

Tra la dipendenza e l'indipendenza si pone, più realisticamente, una fase di «passaggio» che può essere definita di dipendenza relativa. È proprio nell'area della dipendenza relativa che l'animatore si muove nella relazione educativa con i preadolescenti. Essi, infatti, si trovano in una fase delicata in cui stanno costruendo le basi per poter essere autonomi e indipendenti. L'abitudine alla dipendenza, la mancanza di un solido punto di riferimento interno e il fare i conti con un processo di cambiamento complesso e diffuso, fanno ritenere eccessiva e illusoria la possibilità di una gestione pienamente autonoma di se stessi da parte dei preadolescenti. Lo stesso discorso vale anche per i preadolescenti in gruppo. In questo senso le dinamiche e i processi personali si sommano e amplificano quelli di gruppo, per cui il porsi in termini di dipendenza nei confronti dell'animatore acquista un'intensità maggiore.

La consapevolezza di muoversi nell'area della dipendenza relativa comporta, da parte dell'animatore, un atteggiamento di pazienza e di costanza nell'impegnarsi a far sì che, in maniera graduale e progressiva, i preadolescenti acquistino quote sempre maggiori di autonomia e di indipendenza.

La dipendenza relativa, come gruppo e come persone singole, comporta quindi l'aver chiaro che il percorso che conduce all'autonomia è lungo e pieno di insidie, e richiede un sapiente dosaggio di attenzione e stimoli sia di tipo emotivo-affettivo sia di spinta ad attivarsi su un piano di impegno concreto e operativo.

Proprio perché si tratta di un nodo complesso, quello della gestione della dipendenza nella relazione con il gruppo può molto facilmente presentare problemi e difficoltà. L'animatore deve fare attenzione a cogliere i segnali di problemi in questa area così centrale.

In generale, si può dire che, con molta probabilità, c'è un problema

nell' area della gestione della dipendenza quando il gruppo mostra di avere difficoltà significative nell'attivarsi e nel rendersi protagonista di ciò che riguarda la sua vita interna. Se quindi prevale una situazione di stagnazione, di passiva attesa o di disimpegno apatico, allora l'animatore può chiedersi cosa non funzioni nella relazione con il gruppo.

In linea di massima si possono individuare alcune situazioni che orientano a individuare dove può essere la difficoltà.

Il problema che si manifesta in questa fase può essere legato a situazioni non adeguatamente gestite e strutturate nelle fasi precedenti.

L'animatore potrebbe aver avuto difficoltà ad accettare di essere il riferimento delle richieste e delle aspettative del gruppo. Per diversi motivi questo potrebbe essere stato vissuto dall'animatore come troppo impegnativo o troppo pesante, per cui non c'è stata la possibilità dell'attivazione di un investimento significativo da parte del gruppo nei suoi riguardi. E così, arrivati al punto nel quale il gruppo avrebbe dovuto «decollare» facendo leva su risorse proprie, mancano le energie e spinte motivazionali per compiere questo salto.

Il problema potrebbe invece risiedere non tanto nelle fasi precedenti ma nella incapacità di dosare da parte dell'animatore le modalità adeguate per permettere un salto significativo nel protagonismo del gruppo.

Nell'insieme, l'interazione complessa tra questi fattori e dinamiche opera in direzione di una diminuzione dell'investimento affettivo ed emotivo del gruppo nei confronti dell'animatore, e si apre la possibilità di abbassare la soglia dei processi di idealizzazione-dipendenza nei suoi confronti con la conseguente opportunità, sulla base di questa consapevolezza ed elaborazione, di rendere disponibili queste energie nei nuovi traguardi maturativi del gruppo più basati sulla dimensione reale.

Questi cambiamenti nella rappresentazione dell'animatore, che i preadolescenti vanno elaborando, si accompagnano a vissuti di tipo depressivo come abbandono o distanziamento dell'animatore dal gruppo. A livello simbolico il cambiamento del modo di porsi nella relazione da parte dell'animatore potrebbe quindi evocare nei ragazzi sovrapposizioni con rappresentazioni più profonde caratterizzate da trascuratezza, disinteresse, oppure da durezza e rigidità. Potrebbero quindi nascere possibili problemi nella relazione tra animatore e gruppo, soprattutto se l'animatore non sta ben attento a modulare in termini rispettosi il processo di cambiamento, e non verifica il modo in cui il gruppo reagisce a questi cambiamenti fin dal loro primo presentarsi.

### Attenzione ai «segnali»

Anche in questa fase risulta utile per l'animatore stare attento a cogliere i segnali che gli vengono dal gruppo sulla relazione in atto, e considerarli come feed-back sul modo in cui essa viene impostata.

E come nelle fasi precedenti, le informazioni di feed-back più significative sono quelle di tipo non verbale, anche se in questa fase si rendono possibili, per il livello maturativo del gruppo e dei preadolescenti, forme iniziali di verifica e di confronto più verbali e quindi più esplicitamente poste da parte del gruppo.

Gli aspetti che l'animatore, a questo proposito, dovrebbe controllare sono:

- cambiamenti dei comportamenti e degli atteggiamenti del gruppo nei suoi confronti;
- cambiamenti rispetto alla comunicazione del gruppo, nei diversi piani, al suo interno.

Rispetto al primo punto, l'animatore deve poter cogliere eventuali cambiamenti che si presentano nell'interazione col gruppo, sia di tipo quantitativo che di tipo qualitativo. Ad esempio, si possono verificare comportamenti di chiusura del gruppo agli stimoli e alle proposte dell'animatore; ci potranno essere silenzi prolungati, ritardi negli incontri, oppure una minore frequenza, una maggiore difficoltà nella confidenza e nell'apertura, anche dal punto di vista personale, sempre nei confronti dell'animatore.

A livello della comunicazione all'interno del gruppo si possono verificare situazioni di passività, di isolamento dei singoli, di regressione a livelli precedenti con richieste di tipo simbiotico-dipendente verso l'animatore, con l'abbassamento dell'attività e della partecipazione globale.

### LA COMUNICAZIONE ALL'INTERNO DEL GRUPPO

**In** questa fase siamo a un vero e proprio momento «aurorale» della partecipazione e del protagonismo del gruppo. Esso si avvia a divenire in maniera più concreta e fattiva un soggetto di iniziative, esperienze, riflessione ed elaborazioni, chiaramente nelle forme possibili per preadolescenti.

Il rischio che il discorso del gruppo come soggetto e luogo di esperienze e di elaborazioni, che permette una crescita e una interiorizzazio-

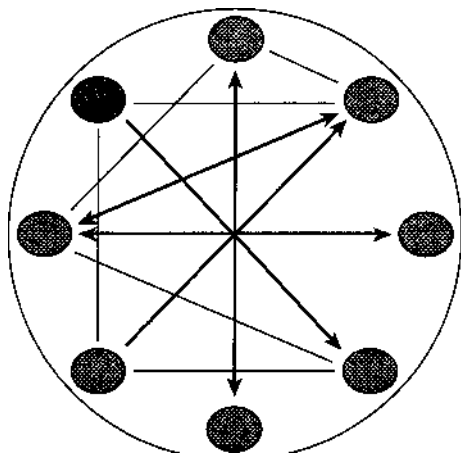
ne da parte dei membri, diventi un discorso demagogico e astratto, si supera solamente se l'animatore, come si è detto più volte, opera fin dall'inizio affinché queste affermazioni di principio si calino nella realtà del gruppo attraverso lo stimolo alla strutturazione di una rete comunicativa e di ruoli che costituiscono vere e proprie «gambe» su cui queste affermazioni possono poggiare e camminare.

### Il livello socio-organizzativo

È questa la fase, dunque, in cui c'è da lavorare più attivamente e intensamente a livello socio-organizzativo nel gruppo.

Per quanto riguarda la rete di comunicazione, è importante che il gruppo stesso venga stimolato a lavorare a pieno regime, nel senso dell'attivazione stabile delle potenzialità di scambio attraverso i canali di comunicazione che interrelano i membri tra di loro.

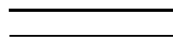
Si dovrebbe puntare, cioè, alla creazione delle condizioni che rendono facile e possibile, da parte di ognuno, prendersi degli spazi per proporsi e per reagire rispetto ai messaggi e alle informazioni che circolano nel gruppo. L'obiettivo è così quello di permettere a ognuno di esprimere il proprio parere e di manifestare le proprie reazioni.



1 - CANALE BIDIREZIONALE ATTIVATO

2 - CANALE MONODIREZIONALE ATTIVATO

3 - CANALE POTENZIALE



In questa prospettiva dovrebbe aumentare lo scambio comunicativo nel gruppo sia di ordine quantitativo (il numero degli scambi complessivi tra i membri del gruppo, il numero di membri del gruppo che intervengono, ecc.), sia di ordine qualitativo (gli interventi diretti al proporre, permettere la decisione e la verifica delle attività del gruppo). Il gruppo dovrebbe configurarsi in questo momento come gruppo di lavoro, per imparare a fare insieme in un certo modo, a fare col gruppo. Le dinamiche affettive ed emotive resteranno più sullo sfondo rispetto alle fasi precedenti, anche se, di fatto, eventuali problematiche emergenti a livello emotivo-affettivo possono manifestarsi nei processi e nei contenuti che riguardano il livello socio-organizzativo. L'analisi che l'animatore fa della rete di comunicazione del gruppo deve verificare, in generale, il numero di canali comunicativi attivati in maniera stabile, la loro diffusione, il livello quantitativo e qualitativo di coinvolgimento delle persone, la presenza di persone marginali, la creazione di sottogruppi stabili in conflitto.

### Stabilizzazione dei ruoli

Sempre al livello socio-organizzativo della comunicazione del gruppo è importante il discorso dei ruoli. Se la prima fase era caratterizzata dalle maschere, la seconda dalla sperimentazione ed esplorazione dei ruoli, la terza fase è quella in cui si realizza una certa stabilizzazione di una particolare gamma di ruoli che ogni membro può rivestire all'interno del gruppo. Sulla base delle esperienze e della vita in comune realizzate nelle prime fasi, all'interno del gruppo dovrebbero essersi definiti in maniera almeno approssimativa i ruoli che ogni membro svolge in maniera prevalente (se cioè orientati sul compito o sulle relazioni a sostegno del compito), e quelli che svolge con una certa funzionalità. È importante, inoltre, che questi ruoli siano positivi e non siano rigidamente assunti. In questa fase, quindi, si creano le premesse per una ulteriore definizione di questi ruoli, per cui, in maniera sempre più chiara e quasi **automatica**, ogni persona svolge determinate funzioni nella vita interna del gruppo attraverso i ruoli che riveste.

Concretamente, si crea una serie di riferimenti condivisi rispetto a chi rivolgersi o chiedere, tra le persone del gruppo, per qualche incarico, o da chi ci si aspetta che risolva qualche problema, o chi si prenda in carico determinati compiti relativi alla vita del gruppo.

L'importanza di questo ambito della comunicazione all'interno del gruppo è sottolineata dal fatto che, come già detto, i ruoli costituiscono

lo spazio che i preadolescenti hanno e che viene loro riconosciuto dal gruppo; esso rappresenta quindi la loro «identità» nel gruppo, con le implicazioni notevoli che ciò può avere nel processo di crescita, acquisizione di competenze, responsabilità e stimolo al protagonismo.

Qui di seguito vengono presentati e descritti alcuni dei ruoli che più frequentemente emergono nei gruppi.

Ruoli di compito:

- l'iniziatore suggerisce o propone al gruppo nuove idee o forme originali di considerare i problemi o gli obiettivi del gruppo;
- l'*informatore*, invece, tende a chiarire ed esigere delucidazioni rispetto a ciò che di nuovo emerge o viene proposto;
- il *chiarificatore* espone, da una parte, la sua opinione circa le nuove proposte, e dall'altra sollecita chiarimenti circa i valori che tali proposte portano;
- l'*elaboratore* offre un'esposizione razionale sui nuovi problemi emersi ed evidenzia i vantaggi e gli svantaggi che potrebbero verificarsi qualora le nuove idee vengano portate alla pratica;
- il *compendiatore* sintetizza le idee, le suggestioni, i risultati delle discussioni in gruppo e le stesse conclusioni;
- l'*orientatore* definisce la posizione del gruppo di fronte ai nuovi obiettivi emersi;
- c'è *colui che è in disaccordo* con le nuove idee;
- spesso si trova anche colui che fa la parte del *critico*, che mette in dubbio le nuove idee sotto punti di vista diversi;
- il *tecnico dei procedimenti*, che ha il compito di accelerare il movimento del gruppo attraverso il suo intervento concreto.

Ruoli che permettono la formazione e il mantenimento del gruppo:

- *colui che è disponibile*, che incoraggia, accetta sempre l'apporto degli altri, indica solidarietà, apprezza e loda apertamente, è aperto ai punti di vista, alle idee e ai suggerimenti degli altri;
- il *conciliatore* fa da mediatore fra le diverse opinioni degli altri; è portato a riavvicinare le discordanze, ad ammorbidire i contrasti e i conflitti;
- il *transigente*, pronto a riconoscere i suoi errori e anche a scusarsi al fine di preservare l'armonia del gruppo.

Ruoli individualistici:

- l'*aggressore* che ha diversi modi per innalzare la tensione del gruppo;
- l'ostruzionista, che tende ad essere negativista e ostinatamente resistente;

- il *narcisista*, che mira a ottenere riconoscimenti per accrescere il proprio prestigio nel gruppo;

- il *dominatore*, che tenta di affermare la sua autorità o la sua superiorità manipolando l'intero gruppo o una parte di esso.

### La leadership

Collegato al discorso dei ruoli c'è quello delle leadership che emergono dal gruppo e della gestione del potere. L'emergere dei ruoli nel gruppo, e con essi la possibilità da parte dei membri del gruppo di svolgere alcune funzioni rispetto alle quali si diventa un punto di riferimento per gli altri, rappresenta la strada concreta attraverso la quale i preadolescenti si rendono responsabili nei confronti del gruppo.

Il potere che in precedenza era realmente nelle mani dell'animatore e che veniva legittimato e sostenuto dal gruppo dall'assunzione di un iniziale atteggiamento di dipendenza nei suoi confronti, diviene ora potenzialmente acquisibile e gestibile da parte del gruppo attraverso l'assunzione di determinate funzioni, e riconoscibile esternamente attraverso i ruoli.

C'è così la possibilità concreta di far emergere leadership differenziate e multiple, interdipendenti tra di loro, il che segnala un processo per cui il potere tende a «decentralizzarsi» dall'animatore e «ricentralizzarsi» su alcune persone del gruppo. Il potere viene qui inquadrato in una prospettiva comunicativa; è la possibilità di intervenire e influire in modo significativo sul flusso di informazioni che circolano nel gruppo.

Le leadership possono essere differenziate in:

- orientate al compito, che hanno una funzione essenzialmente tecnica, in quanto aiutano il gruppo a raggiungere i propri obiettivi;
- orientate alla relazione, che svolgono una funzione affettiva, in quanto aiutano il gruppo a rinforzare e aumentare la propria coesione.

La parte complementare di questo discorso è quella relativa al fatto che l'animatore deve essere capace di cedere il potere che aveva in precedenza, stimolando, favorendo e supervisionando la formazione di questi ruoli.

Nella realizzazione di questa prospettiva i problemi provengono da diversi punti del sistema: dall'animatore che, per motivi di vario genere, potrebbe essere riluttante nel favorire l'assunzione progressiva e la gestione da parte dei preadolescenti di quote di potere precedentemente gestite da lui; dall'altra, rispetto al livello dei processi orizzontali, il fatto che qualche membro potrebbe non avere acquisito uno spazio proprio, e

quindi una propria identità all'interno del gruppo; o ancora difficoltà possono sorgere per il fatto che ci siano dei ruoli negativi che rischiano di stabilizzarsi, o che si creino delle lotte di competizione da parte di due o più membri del gruppo rispetto a certe funzioni o alla gestione del potere (lotte di leadership).

In questa fase l'interazione tra processi e caratteristiche del gruppo da un punto di vista di una sua evoluzione «intrinseca», e l'intervento dell'animatore rispetto a certi obiettivi globali, diviene più complessa e articolata.

L'intenzionalità educativa verso certi obiettivi fa sì che la prospettiva di lettura e di intervento nei processi e nelle dinamiche di gruppo evidenzii certi rischi e orienti queste verso certe modalità organizzative invece che verso altre.

### *Uno stile: la cooperazione*

Con particolare riferimento a questo livello della comunicazione interna del gruppo, c'è la necessità che il gruppo acquisisca un suo metodo di lavoro e che questo metodo sia caratterizzato in maniera prevalente dalla cooperazione. Il discorso del metodo di lavoro riguarda il favorire, da parte dell'animatore, l'assunzione delle energie e delle potenzialità globali di cui è in possesso il gruppo. Mentre il discorso della cooperazione ha un versante operativo che riguarda l'assetto che il gruppo deve assumere per essere cooperativo, e un versante invece di tipo culturale che riguarda la cooperazione come valore di riferimento del gruppo.

Orientare il gruppo ad acquisire un metodo di lavoro cooperativo significa concretamente favorire una struttura di interdipendenza.

Le caratteristiche di una tale struttura sono le seguenti:

- la meta da raggiungere risulta significativa, anche se per motivi diversi, per i vari membri del gruppo;
- ogni membro del gruppo ha un incarico o un compito specifico in vista del raggiungimento di quella certa meta;
- c'è interscambiabilità nello svolgimento dei diversi compiti;
- c'è un senso di responsabilità nei confronti degli altri;
- il contributo che gli altri possono dare vengono valutati in termini positivi.

Il fatto di stimolare il gruppo a rendersi attivo protagonista della propria vita non garantisce, di per sé, che venga a strutturarsi in termini cooperativi. La struttura cooperativa è «una» di quelle possibili e richiede, per essere raggiunta, un lavoro e un'intenzionalità specifica.

Tra l'altro, il gruppo in cui ci si organizza in termini cooperativi e in cui c'è un alto grado di interdipendenza è quello che è in maggiore sintonia con i valori espressi dall'animazione e quello che permette, di conseguenza, di raggiungere gli obiettivi che all'interno di questa prospettiva vengono posti. L'animatore deve quindi vigilare e dare gli strumenti perché si realizzi una struttura del genere.

In generale, l'assunzione di un metodo di lavoro che veda il gruppo protagonista attivo, caratterizzato però da uno stile cooperativo, implica il fare i conti con alcuni problemi:

- la difficoltà di alcuni membri del gruppo a partecipare;
- la gestione di alcune situazioni in cui si ostacola attivamente il lavoro del gruppo;
- la presenza di conflitti e di diversità di posizioni o di vedute rispetto a certi contenuti di lavoro.

In questo senso è necessario che il gruppo venga abilitato ad acquisire un metodo di lavoro cooperativo, e che sia capace di acquisire le funzioni di gestione di queste situazioni. Si parla di abilitare il gruppo ad acquisire queste competenze e funzioni proprio perché l'animatore deve entrare nella prospettiva di aiutare progressivamente il gruppo a dotarsi di alcuni strumenti nella gestione dei diversi livelli della comunicazione.

Ciò significa che queste competenze deve prima mostrarle, per favorirne successivamente la graduale stratificazione e interiorizzazione del gruppo e indirettamente dei suoi membri.

Un'ultima considerazione da fare riguarda la ricaduta che l'acquisizione di un maggiore protagonismo in uno stile cooperativo può avere sul senso di coesione del gruppo. Se, infatti, nelle fasi precedenti il senso di coesione si basava su processi di tipo emotivo-affettivo, sullo stare bene insieme vissuto in termini fusionali, ora il senso di coesione può cominciare a stratificarsi sulla creazione di una certa interdipendenza che lega funzionalmente i diversi membri del gruppo tra di loro. Dallo stare bene insieme si passa quindi al sentire utile il fatto che ci siano gli altri, così che insieme si possono costruire e raggiungere risultati interessanti che stando da soli non potrebbero essere raggiunti.

### **Il livello emotivo-affettivo**

A questo livello è necessario analizzare il contraccolpo e le conseguenze che si possono verificare in seguito ai cambiamenti a livello socio-organizzativo. Così, in seguito all'impatto con situazioni, consape-

volezze e percezioni rispetto al gruppo nel senso di una maggiore oggettività e un maggiore realismo, si può verificare una situazione in cui si percepiscono di più la diversità, le distanze, le differenze, lo scarto tra l'idealizzazione precedente e la realtà attuale. Tutto ciò fa sì che si attivino possibili processi di ridimensionamento negli investimenti affettivi verso il gruppo, con vissuti emotivi di tipo delusionale.

Il gruppo rischia di configurarsi come un luogo in cui si fa esperienza di situazioni frustranti, conflittuali, difficili. Si tratta, evidentemente, di un pericolo possibile, di un rischio, non di una realtà automatica e ineluttabile. È comunque importante che l'animatore ne tenga conto e consideri questa eventualità, che potrebbe avere ripercussioni notevoli rispetto al cammino del gruppo.

C'è da aggiungere che questo rischio e questi processi sono tanto più rilevanti, quanto più la distanza tra questi due piani (idealizzazione e realtà) è grande, così che questo passaggio è vissuto in una maniera traumatica a livello di gruppo e individuale. Il pericolo maggiore è che, con la percezione dello scarto tra idealizzazione e realtà, la rappresentazione che si ha del gruppo possa venire definitivamente squalificata e svaloriata, così che da «tutta positiva» diventa «tutta negativa».

Questo processo chiaramente non si realizza per tutti allo stesso modo e con gli stessi tempi, né con la stessa intensità. Molto dipende anche dal tipo di posizione che il ragazzo ha nella rete comunicativa e dal tipo di ruolo che all'interno del gruppo viene rivestito. In persone con una posizione marginale all'interno della rete comunicativa e con un ruolo negativo o poco rilevante (almeno secondo la percezione soggettiva), il processo delusionale è maggiore e più facilmente attivabile; mentre, nel caso contrario, il processo si attiva con maggiore resistenza, con più lentezza e con minore senso di disillusione. Bisogna anche tener conto della fase di età che consideriamo: in essa questi processi si giocano meno a livello razionale e più a livello di vissuti emotivi, di percezioni intuitive, di riscontri e verifiche sommari tra aspettative e ciò che viene vissuto.

### *Una coesione fondata sul piano di realtà*

In seguito a questi processi, il tipo di coesione che si era realizzato precedentemente, basato su un senso del noi fusionale ed emotivamente caldo, può entrare in crisi e va quindi sostenuto da un livello che si basa più sul piano reale, operativo e razionale: la capacità di organizzarsi e costruire un «insieme», una squadra che coopera in maniera attiva. Il lavoro grosso perciò è da fare sul livello socio-organizzativo.

A questo livello, oltre che tener conto delle possibili ripercussioni in senso svalutativo rispetto alla rappresentazione del gruppo, vanno considerati anche tre altri aspetti:

- l'evoluzione e il soddisfacimento dei bisogni affettivi individuali;
- le vicissitudini emotive legate alle variazioni del numero dei membri del gruppo (entrata di nuove persone, abbandono di persone che facevano parte del gruppo);
- la possibile dialettica tra la struttura formale del gruppo con quella informale.

### *I bisogni emergenti*

Rispetto al primo punto (i bisogni affettivi) c'è da dire che, arrivati a questa fase del cammino del gruppo, dovrebbe essersi realizzata una certa saturazione dei bisogni di riconoscimento e di valorizzazione. Per saturazione non si intende che questi bisogni siano spariti o definitivamente soddisfatti, ma che il loro incalzare è meno impellente; sono meno in primo piano e agiscono più sullo sfondo, anche se sempre attivi.

Ciò fa sì che nuovi bisogni emergano in primo piano. Il bisogno emergente in questa fase è quello relativo al sentirsi integrato in un contesto, grazie al fatto che si hanno competenze, capacità, in poche parole un «ruolo» che viene riconosciuto e valorizzato dagli altri membri del gruppo. Si tratta, se vogliamo, di un'evoluzione del bisogno di valorizzazione. Mentre in precedenza questo si esprimeva sull'essere (sono importante e ho valore perché sono io), ora si esprime maggiormente sul fare (sono importante e ho valore perché so fare alcune cose che sono importanti per il gruppo).

Il cambiamento rispetto ai bisogni precedenti è rilevante. I bisogni di riconoscimento e di valorizzazione sono caratterizzati dal fatto che portano il preadolescente a focalizzarsi molto su di sé per verificare se c'è un contesto adatto per aprirsi e coinvolgersi e se c'è adeguato rispecchiamento ai suoi bisogni narcisistici di valorizzazione e apprezzamento; si è in gruppo ma nella prospettiva prevalente dei propri bisogni.

In questa fase, invece, si rende possibile un passo in avanti nel senso che la saturazione dei bisogni precedenti permette al preadolescente di cominciare ad aprirsi alla realtà concreta ed effettiva del gruppo; cosa questa che se da un lato provoca il rischio della svaloriata della rappresentazione che si ha del gruppo, dall'altro suscita anche la spin-

ta a considerare se stessi nella prospettiva più globale del gruppo, di vedere cioè la propria azione in relazione e in armonia con quella degli altri.

#### *Le vicissitudini emotive*

Per quanto concerne il secondo punto, vanno sottolineate le conseguenze emotive legate alle variazioni del numero di persone che fanno parte del gruppo. A questo punto si è oramai costituito un nucleo base di persone che vengono considerate «appartenenti» al gruppo. Questo nucleo base viene rappresentato come un insieme del quale si fa parte e all'interno del quale ci si sente inseriti. Quindi non è indifferente che qualche membro del gruppo se ne vada o che entri qualche persona nuova. Nel primo caso, il fatto che qualcuno abbandoni il gruppo viene vissuto, generalmente come una perdita. Questo senso di perdita, evidentemente, varia per ognuno col variare dell'intensità del rapporto che si aveva con questa persona. In senso più generale, a livello di gruppo, l'importanza della perdita è relativa alla posizione e al ruolo che questa persona aveva nelle dinamiche e nei processi di gruppo. Più è centrale la posizione che si aveva nella rete di comunicazione e più significativo era il ruolo rivestito, più la perdita viene avvertita e deve essere elaborata dal gruppo. Nel caso di persone vissute come più marginali e aventi un ruolo meno significativo, il senso di perdita viene attenuato e più facilmente gestito.

Il discorso degli abbandoni, oltre ad avere come conseguenza un senso di perdita, può rappresentare anche uno stimolo che crea interrogativi sul gruppo. Più o meno implicitamente ognuno si può chiedere come mai una o più persone se ne siano andate: cosa c'è che non va nel gruppo? Il fatto che qualcuno se ne è andato significa che il gruppo è un contesto in cui non si sta bene? Il gruppo potrebbe allora essere riconsiderato in una luce più negativa.

Sono dunque «eventi da gestire».

La persona nuova che entra, invece, si trova a fare i conti con un contesto di relazioni e di affetti già abbastanza definito e organizzato. Il nuovo rappresenta quindi un estraneo, e potrebbe attivare processi difensivi sia a livello individuale che di gruppo. A livello individuale, ognuno potrebbe avere dei motivi per cui questa persona nuova si configuri come un pericolo. Si può dare la possibilità che essa entri in competizione per lo spazio, la posizione o il ruolo che ci si è ritagliato faticosamente nel gruppo. A livello di gruppo c'è da gestire la fatica di riorganizzarsi, per

dare spazio a questo nuovo membro del gruppo e di renderlo partecipe degli elementi che caratterizzano il gruppo e la sua storia.

D'altra parte al fatto che nuove persone decidano di far parte del gruppo potrebbe venir dato un significato positivo:

– a livello di gruppo può rappresentare un segnale che il gruppo è una realtà positiva. Se qualcuno desidera far parte di una certa realtà vuol dire che questa realtà dall'esterno è vista come buona e attraente;

– sempre a livello di gruppo, il nuovo arrivato può rappresentare una risorsa e una forza che danno maggiore carica e maggiori opportunità per motivi diversi;

– a livello individuale la persona che entra nel gruppo può rappresentare una nuova possibilità di amicizia e di rapporto. Questa eventualità è più facilmente rilevabile in quei membri che si ritengono insoddisfatti dei rapporti che hanno all'interno del gruppo.

#### *Il rapporto tra struttura formale e informale*

Rispetto al terzo punto, c'è da considerare il rapporto che può realizzarsi tra struttura formale e struttura informale. I possibili rapporti sono essenzialmente due.

Nel primo caso possiamo trovare una certa sovrapposizione tra struttura formale e informale. Ciò avviene quando la strutturazione e l'organizzazione che il gruppo si dà in maniera esplicita e ufficiale permette di creare un contesto in cui ognuno sente di poter dare il proprio contributo e di avere un sufficiente riconoscimento e valorizzazione di quanto fa. Sempre in questo ambito, la sovrapposizione si realizza quando il gruppo è un luogo dove si percepisce e si realizza la possibilità di far emergere, affrontare ed elaborare fatti, vissuti, conflitti, difficoltà che in qualche modo riguardano il gruppo o qualche persona del gruppo.

In poche parole, non c'è la necessità di costituire un sottobosco di relazioni in cui vengono «covate» emozioni, stati d'animo, conflitti, quando tutto questo può essere affrontato ed esplicitato nel gruppo in maniera aperta.

Nel secondo caso, invece, si realizza uno scarto, una diversità tra la struttura che ufficialmente il gruppo si dà e un sottobosco di relazioni segnate da «vicinanza affettiva» tra coloro che sentono di essere in sintonia rispetto alla posizione e al ruolo che rivestono nel gruppo, e da una certa «distanza di tipo aggressivo» verso coloro che vengono vissuti come persone che traggono maggiori benefici da quella strutturazione. In questo caso entrano in gioco variabili quali lo scarso inserimento nella

struttura del gruppo, la scarsa «visibilità» che alcune persone hanno nel fare e nel proporsi nel gruppo, oppure la presenza di un clima globale in cui certi fatti che accadono nel gruppo, certi vissuti, certi atteggiamenti non vengono ritenuti importanti, vengono svalorizzati e non possono quindi essere esplicitamente affrontati ed elaborati. In queste situazioni si crea una competitività e una rivalità sotterranea, che esplose facilmente in situazioni estranee a questa rivalità; si creano circuiti privilegiati di sfogo, di pettegolezzo e si ha la sensazione che il «non detto» soverchi e influenzi in maniera rilevante ciò che avviene nella realtà. Il meccanismo perverso è quello del «circolo vizioso», per cui gran parte di ciò che accade viene letto nei termini delle posizioni che pregiudizialmente ogni sottogruppo ha, e rinforza queste stesse posizioni, alimentando la distanza che esiste di fatto.

Probabilmente questo tipo di situazione si realizza in maniera meno pervasiva ed estrema nei gruppi di preadolescenti, nel senso che il non sentirsi inserito in maniera soddisfacente nel gruppo o il sentire che nel gruppo trova spazio e attenzione solo un certo tipo di contenuto, diviene meno facilmente la base per un'alleanza tra coloro che si sentono nella stessa condizione. Queste situazioni con facilità vengono vissute in maniera interna o implosiva, e il sentirsi nella stessa situazione di qualcun altro viene più «vissuta» che «attivamente usata» per avvicinarsi a questi altri.

### **Il livello normativo-culturale**

A livello normativo-culturale si pone l'obiettivo di esplicitare certi contenuti del vissuto precedentemente sperimentato e stimolare il gruppo a costruire punti di riferimento chiari e condivisi sul quadro di riferimento culturale.

A questo proposito è importante sottolineare che questo processo di costruzione di un quadro di riferimento culturale si deve realizzare tenendo conto di tre elementi:

- l'esperienza vissuta di essere accolti, rispettati, sostenuti nel processo iniziale di crescita; esperienza che si realizza nelle prime fasi e che rappresenta la base su cui si innestano i dinamismi e i movimenti successivi. Senza questa base la costruzione di un quadro di riferimento culturale avviene in maniera fredda e arida, quasi impositiva di regole e prospettive ideologiche non suffragate da un vissuto;

- un metodo di elaborazione che preveda il più possibile la messa in

campo e l'utilizzazione delle energie e delle risorse del gruppo. Potrebbe essere facile a questo punto, per l'animatore, la tentazione di trasmettere i suoi contenuti ai preadolescenti che, sulla base della relazione creata, sono molto disponibili. L'animatore deve invece far in modo che l'esplicitazione di un quadro di riferimento culturale sia attuato con la piena partecipazione dei ragazzi. Ci deve essere, quindi, un processo di coinvolgimento stando al passo con le capacità, le sensibilità e tempi dei preadolescenti. Allo stesso tempo è altrettanto importante che l'animatore si ponga in interazione con il gruppo, nel senso di stimolarlo a definirsi da questo punto di vista e nel confrontarlo su quanto ha elaborato;

- il terzo elemento è quello dei contenuti di questi primi tentativi di elaborare un quadro di riferimento culturale e valoriale di riferimento del gruppo.

Le prime prospettive elaborate devono essere sintonizzate con il livello di maturazione del gruppo e con quello dei preadolescenti. Stare in sintonia significa stimolare il gruppo a elaborare riferimenti che siano in relazione con la costituzione di un gruppo che sta organizzandosi per fare insieme. Lo stimolo maggiore che l'animatore a questo riguardo deve offrire è relativo al poter cogliere, individuare ed esplicitare quelli che sono gli orientamenti vitali e valoriali di base che sembrano emergere dall'esperienza che si va realizzando in gruppo e sui quali i preadolescenti sembrano convergere anche se non ancora in maniera esplicita, intenzionale e consapevole.

È importante, oltre alla prima elaborazione di un quadro di riferimento valoriale e culturale del gruppo, anche una prima verifica e un primo confronto tra questo quadro che il gruppo sta definendo e il modo concreto che il gruppo stesso utilizza per strutturare e organizzare la sua vita interna. In altre parole, si tratta di aiutare il gruppo a cominciare a fare i conti tra quello che vuole professare come il suo «credo» e quello che realmente succede al suo interno sul piano delle relazioni.

I preadolescenti, chiaramente, non sono disponibili né pronti ad affrontare questo livello della comunicazione del gruppo al di là di quanto è legato alla qualità del loro fare insieme. Sporgersi troppo da questo orizzonte comporta il rischio di passare avanti al gruppo e porre obiettivi troppo lontani. Questo rischio è sia dell'animatore sia di qualcuno del gruppo o di una parte del gruppo che tende ad andare più veloce e creare distanza con gli altri che hanno da fare i conti in maniera più forte e più a lungo con i livelli precedenti. La scollatura che si realizza può essere l'occasione per un confronto e una riflessione accurata del rapporto tra quan-

to viene perseguito e ciò che si realizza concretamente all'interno del gruppo.

Altri aspetti importanti che riguardano questo livello sono:

- la presenza di un codice linguistico proprio e tipico del gruppo. Esiste, a questo punto, un modo di utilizzare il linguaggio condiviso dai membri del gruppo per cui ci si intende al volo;

- il senso di una storia e di un cammino comune che è realizzato, che dà al gruppo un senso di identità;

- la presenza di un numero maggiore di norme e di riferimenti normativi che definiscono la vita del gruppo, oltre ad una loro stabilizzazione.

## LA COMUNICAZIONE DEL GRUPPO CON L'ESTERNO

Rispetto alla comunicazione con l'esterno il gruppo vive una fase particolare. C'è sicuramente, in generale, una focalizzazione maggiore per quanto accade all'interno del gruppo. Si tratta però di una focalizzazione diversa, come abbiamo più volte ricordato, non più solamente affettiva ma centrata sul piano operativo e organizzativo.

La maggiore attenzione e il maggiore protagonismo all'interno del gruppo fungono da punto di partenza per un modo diverso di cominciare a considerare il contesto ambientale in cui si trova il gruppo. Anche se l'interazione gruppo-contesto ambientale è sbilanciata chiaramente verso il primo polo, ora i membri del gruppo sono più interessati e attivi nel conoscere ed esplorare il contesto, naturalmente sempre in funzione del gruppo. Non si tratta ancora di un rapporto organico e sistematico, ma occasionale e puntiforme. In questo senso l'ambiente esterno al gruppo, quello prossimo e quello più lontano, sono l'occasione per estrinsecare e concretizzare progetti, attività e iniziative da una posizione in cui si chiede all'esterno di riconoscere il gruppo. Il gruppo quindi si definisce e acquista una sua identità con l'esterno.

Questo processo è importante in quanto ha ricadute sulla vita del gruppo; le attenzioni e i riconoscimenti che vengono al gruppo dall'esterno e che il gruppo attivamente cerca nel proporsi in maniera più attiva, incrementano il senso di appartenenza e di coesione oltre alla voglia di far parte del gruppo.

## GLI INTERVENTI NELLA PROSPETTIVA EDUCATIVA

Il gruppo appare, a questo punto, maturo per passare a un maggiore protagonismo e impegno rispetto al livello del «compito», mentre in precedenza era maggiormente focalizzato sul livello delle «relazioni». Le competenze e le capacità progettuali, organizzative e operative vanno individuate dall'animatore come il punto su cui orientare un'azione di stimolo, attivazione, apprendimento e sostegno.

Su queste basi l'obiettivo globale della fase viene definito nel senso di *favorire e sostenere lo sforzo del gruppo nel dotarsi di una struttura e di una organizzazione che faciliti il protagonismo e il contributo dei singoli membri e che permetta al gruppo di operare come insieme interrelato.*

### Obiettivi intermedi

In linea con questa meta generale, si pone una serie di obiettivi intermedi.

#### *Aiutare il gruppo a costruire un metodo di lavoro*

La possibilità del gruppo di muoversi come insieme interrelato passa anzitutto attraverso l'acquisizione di un «metodo di lavoro». Per metodo di lavoro si intende la modalità con cui il gruppo si organizza per affrontare ciò che lo riguarda. Il criterio che deve guidare la strutturazione di questo metodo deve essere quello di favorire il più possibile la partecipazione dei diversi membri e lo scambio.

A livello tecnico, il gruppo dovrebbe imparare a muoversi seguendo un certo percorso:

- raccolta delle informazioni necessarie al gruppo per affrontare una certa tematica o problematica;
- analisi approfondita di queste informazioni;
- scelta di un modo di porsi o di gestire questa tematica o problematica;
- realizzazione o concretizzazione di questa scelta;
- verifica degli esiti rispetto agli obiettivi.

Un punto importante del metodo di lavoro è quello della decisione. In genere ogni gruppo ha un suo modo tipico di prendere decisioni. Relativamente a questo modo, nascono o si canalizzano tensioni e problemi che possono stabilizzarsi e dai quali può essere difficile uscire.

Il metodo ottimale di prendere una decisione prevede tre fasi:

- definire ciò intorno a cui si deve prendere la decisione;
- individuare e mettere sul tavolo le diverse alternative;
- operare un confronto tra le alternative a partire da ciò che di positivo e ciò che di negativo comportano;
- la scelta di una delle possibili alternative.

Oltre che sul piano dei contenuti relativi alla decisione da prendere, vanno considerati anche i processi relazionali che la sottendono.

Il gruppo deve essere abilitato a muoversi sui due piani, in modo tale che le decisioni vengano prese tenendo in debito conto e rispettando le diverse posizioni in campo, senza che diventino occasioni per scaricare o amplificare eventuali aggressività presenti a livello di relazioni.

#### *Favorire un atteggiamento cooperativo*

In stretta relazione con il primo obiettivo, relativo al metodo di lavoro, si pone il secondo, che specifica e definisce in quali termini vada strutturato questo metodo di lavoro. Per raggiungere questo obiettivo l'animatore deve cominciare a porre le basi già nelle fasi precedenti, e intensificare i suoi sforzi e le sue attenzioni in questo momento in cui il gruppo comincia a funzionare maggiormente come gruppo di lavoro.

Per fare in modo che ciò si realizzi, è necessario che si tengano presenti le seguenti indicazioni rispetto al modo di far lavorare il gruppo:

- distribuire il più possibile la leadership tra i membri del gruppo;
- far acquisire una mentalità sistemica, per mezzo della quale ognuno percepisce che la realizzazione di un compito è legata alla capacità di coordinare gli sforzi di tutti i membri;
- abilitare il gruppo, nei diversi membri che lo compongono, a fornirsi vicendevolmente feed-back sul modo di procedere del compito;
- stimolare a interiorizzare un senso di responsabilità per se stessi e di se stessi nei confronti degli altri;
- far maturare la disponibilità a scambiare informazioni e le risorse necessarie per completare un compito;
- stimolare i comportamenti di tipo pro-sociali, tendenti cioè a incoraggiare, assistere, aiutare gli altri membri del gruppo nella realizzazione del compito;
- far acquisire gli strumenti di verifica e valutazione di ciò che si sta realizzando o di ciò che si è realizzato.

#### *Favorire la costruzione di un quadro di riferimento iniziale*

In questa fase sono presenti le condizioni per cominciare a stimolare il gruppo a definire un iniziale quadro di riferimento culturale e valoriale. Si tratta, in particolare, di cominciare a definire in termini più espliciti e consapevoli quella che è la visione della vita e della realtà alla quale il gruppo vuole rifarsi.

Questo momento, come ricordato già in precedenza, non va visto come staccato o isolato dalle esperienze precedenti, né come un qualcosa che si «deve» fare arrivati a questo punto. La consapevolezza e l'esplicitazione implica che già si è fatto esperienza di qualcosa, che c'è un minimo di condivisione e di accettazione, e che può essere utile per il gruppo provare a delineare in maniera più esplicita i punti relativi agli orientamenti vitali ed esistenziali sui quali i preadolescenti si ritrovano e sui quali sono disposti a «scommettere».

È importante che i ragazzi non si sentano forzati in questo, e che venga data loro la possibilità di «dire» questi orientamenti vitali e valoriali con le parole che per loro hanno più senso, che li esprimono meglio e che siano più piene di vita.

#### *Dotare il gruppo di strumenti di riflessione e cambiamento*

Nella prospettiva di aiutare il gruppo a diventare soggetto consapevole e critico della propria formazione, oltre che protagonista attivo e responsabile rispetto a ciò che lo riguarda, un obiettivo importante è rappresentato dall'abilitarlo a riflettere e a pensare su se stesso. La capacità di riflettere e di pensare su se stesso permette al gruppo di riconsiderare e fornire un auto-feedback rispetto ai processi che mette in atto e, di conseguenza, poter calibrare la propria azione. L'animatore aiuta il gruppo a perseguire questo obiettivo quando lo stimola a riesaminare sistematicamente, sia a caldo che a freddo, le esperienze che vengono realizzate, a scandagliare le reazioni e i punti di vista, a valutare e verificare l'adeguatezza o meno di certi modi di organizzarsi.

#### *Aiutare il gruppo a gestire in termini maturativi determinate dinamiche interne*

Si è già detto che i cambiamenti tra le persone che compongono il gruppo possono attivare in questa fase dinamiche particolari. L'entrata di nuovi membri e l'uscita di persone che facevano parte del gruppo sono eventi che hanno ripercussioni significative, ed è importante il modo in

cui il gruppo stesso le affronta. L'atteggiamento che il gruppo può prendere nei confronti di questi fatti può essere puramente «reattivo», oppure di attenta e approfondita riflessione. Nel primo caso si lascia che il gruppo attivi le energie per far fronte a questi cambiamenti, e il pericolo è che lo faccia in termini prettamente difensivi. Nel secondo caso i cambiamenti relativi alla composizione del gruppo vengono affrontati direttamente ed esplicitamente rispetto alle reazioni che hanno innescato, e c'è il tentativo di rendere consapevoli dei modi in cui vengono gestiti. L'animatore deve quindi aiutare il gruppo a fare attenzione e a considerare come opportunità di maturazione e di crescita queste particolari dinamiche che si attivano in risposta a cambiamenti nella composizione del gruppo.

### *Aprire il gruppo al contatto con l'esterno*

L'animatore deve favorire, in questa fase, una iniziale e progressiva apertura del gruppo alla realtà circostante. Questa apertura non deve essere finalizzata all'assunzione di impegni di gruppo o personale, da parte dei preadolescenti, in situazioni di volontariato.

Una preoccupazione del genere sarebbe, infatti, eccessivamente precoce per i preadolescenti. Mancano motivazioni personali ben elaborate e solide per assumere questi impegni, e mancano le risorse necessarie per portarle avanti con pazienza e costanza.

L'apertura del gruppo all'esterno deve invece basarsi sul dare al gruppo l'opportunità di conoscere e prendere coscienza della realtà che lo circonda nei suoi diversi aspetti.

Un altro aspetto da sottolineare è quello relativo alla possibilità di trovare uno spazio proprio e di essere riconosciuti come gruppo dall'ambiente circostante. Si tratta quindi della possibilità che nella creazione di un rapporto con il contesto ambientale ci siano ricadute sul senso di identità del gruppo.

## **INDICAZIONI PER L'ANIMATORE**

La metafora che funge da filo conduttore in questa fase è rappresentata dalla «carta delle regole». Dopo il sogno e dopo l'aver stabilito un patto di alleanza, è arrivato il momento di codificare questo impegno con intese collettive di ampio respiro rispetto alla vita di gruppo.

## **La «carta delle regole» come metafora**

Va chiarito che le «regole» non devono essere stabilite dall'animatore per il gruppo: è il gruppo stesso che definisce in maniera esplicita alcuni punti e alcune indicazioni di massima che hanno la funzione di regolare la sua vita e che ognuno si impegna di rispettare.

Gli aspetti che hanno bisogno di una regolazione li definisce il gruppo concordemente con l'animatore. Questi possono riguardare gli aspetti organizzativi della vita del gruppo (quando vedersi, dove vedersi; gli incarichi e le responsabilità individuali), il metodo di lavoro (presa di decisioni, verifiche), i rapporti interpersonali (modalità di relazione gradite ai membri del gruppo), e quanto altro il gruppo ritiene di definire per regolare la sua vita interna.

Concretamente, può essere indetta una sorta di «fase costituente» del gruppo, finalizzata a definire la carta delle regole. Al di là dei contenuti specifici, è fondamentale che il modo in cui viene definita questa carta delle regole sia il punto di arrivo di un processo di scambio, confronto, negoziazione in cui ognuno dei membri del gruppo si senta protagonista e responsabile.

Dopo che il gruppo ha elaborato la sua carta delle regole, l'animatore deve fare in modo che tutto questo lavoro venga adeguatamente valorizzato, prevedendo un momento in cui fare festa intorno a questo evento, in quanto frutto di un impegno collettivo rispetto alla vita del gruppo. Va sottolineato che le regole non sono una dimensione normativa esterna al gruppo, ma rappresentano il livello di autocomprensione e autorganizzazione che il gruppo ha raggiunto e che implica un impegno personale nel tenerle in considerazione.

## **Lo stile relazionale**

Se, come si diceva in precedenza, uno dei nodi cruciali nella relazione tra animatore e gruppo in questa fase è rappresentato dalla gestione della dipendenza in una prospettiva maturativa, si possono individuare tre modalità che, se messe sistematicamente in atto, rischiano di rendere problematica questa maturazione.

### *L'autoritario*

La gestione della problematica della dipendenza può essere risolta dall'animatore nell'arrogarsi la responsabilità di decidere ciò che è giu-

sto per il gruppo e i modi in cui il gruppo stesso deve muoversi e gestirsi per raggiungerlo. Questa posizione può essere messa in atto con modalità apparentemente opposte.

La si può rendere esplicita, così che l'atteggiamento autoritario è facilmente percepibile e riscontrabile dall'esterno. Può invece anche essere attuata in maniera implicita; sotto le apparenze di una disponibilità a voler dare spazio al gruppo, si cela la sostanziale sfiducia nel gruppo stesso e la volontà dell'animatore di guidare in maniera sotterranea verso obiettivi e metodi da lui a priori individuati come giusti.

### *Il simbiotico*

Un'altra modalità globale di gestione della dipendenza può essere definita come simbiotica. Con questo termine si vuole mettere in luce quell'atteggiamento con il quale si «accarezza» la dipendenza.

La preoccupazione maggiore dell'animatore non è tanto quella di dirigere e imporre al gruppo ciò che a lui sembra più opportuno; ma quella di dimostrare il suo affetto e la sua disponibilità, a costo di prendersi tutto il peso e la responsabilità della vita del gruppo. Egli cerca allora di evitare al gruppo cose troppo difficili o troppo pesanti e di rassicurarlo rispetto a eventuali situazioni problematiche che mettono a prova la sua responsabilità.

### *Il critico-trascurante*

In questo terzo atteggiamento di un'ipotetica tipologia si mette in evidenza la tendenza dell'animatore a lasciare spazio al gruppo senza però preoccuparsi di fornire il sostegno e l'aiuto necessario perché impari a gestire questo spazio.

È l'atteggiamento dell'animatore che si mette alla finestra. Dalla parte del gruppo questo atteggiamento può essere vissuto alternativamente come «critico», quando l'animatore confronta e mette in evidenza gli errori, e «trascurante», quando l'animatore lascia il gruppo solo nella gestione delle difficoltà.

Se gli atteggiamenti appena descritti vanno considerati come inadeguati rispetto al modo di gestire la dipendenza del gruppo, quelli che seguono rappresentano le caratteristiche di un modo adeguato di porsi.

### *«Frustrazione ottimale»*

Per frustrazione ottimale si intende la capacità dell'animatore di saper dire no alle richieste del gruppo che, implicitamente, fa affidamento

su di lui senza prendersi la responsabilità di gestire le proprie esigenze. Il saper dire no va accompagnato a un atteggiamento di vicinanza emotiva nei confronti dei preadolescenti, e dalla disponibilità ad accompagnare il gruppo nell'acquisizione delle competenze e degli strumenti necessari per prendersi e gestire questa responsabilità.

### *Stimolo*

In questa fase, all'animatore viene richiesto di dosare i suoi stimoli attenuando modalità relazionali finalizzate al sostenere, contenere, incoraggiare e dare permessi, e di cominciare a dare più rilevanza a modalità che spingono il gruppo ad attivarsi rispetto alle energie che possiede e di aumentare i livelli di impegno attivo nella gestione della sua vita interna.

L'animatore comincia a non accettare più tanto facilmente le deleghe che implicitamente o esplicitamente gli vengono dal gruppo e comincia a «rilanciare la palla». Mantiene, cioè, la sua disponibilità al confronto con i bisogni e le richieste del gruppo, ma evita di prendersi il carico di decidere, di risolvere problemi o di concretizzare iniziative, e lavora affinché il gruppo, con il suo aiuto, si prenda la responsabilità di tutto ciò.

### *Supervisione*

L'animatore deve guidare il gruppo ad acquisire e strutturare modi di funzionare e organizzarsi che permettano l'attivazione delle capacità di autogestione. In questo deve far vedere e mostrare concretamente certe competenze e «supervisionare» il gruppo nella progressiva acquisizione di esse.

## TECNICHE DI ANIMAZIONE RELATIVE ALLA TERZA FASE

### 1 • PUZZLE DI GRUPPO



#### Obiettivo

L'obiettivo di questa tecnica è quello di far cogliere l'importanza di un atteggiamento cooperativo, i problemi che si hanno nel cooperare e le conseguenze di un atteggiamento competitivo.

#### Materiali

Sono necessari 3-4 puzzle (a seconda della grandezza del gruppo) aventi tutti lo stesso numero di pezzi. I puzzle devono essere composti da un numero non elevato di pezzi.

#### Tempo

Un'ora.

### Efor

#### Conduzione del gioco

I membri del gruppo vengono divisi in tre o quattro gruppetti (4-5 persone per gruppetto). Da ogni puzzle vengono tolti 10 pezzi, vengono mescolati tra di loro e verranno ridistribuiti nei puzzle. Ogni gruppetto avrà così un puzzle in cui ci saranno pezzi mancanti e pezzi estranei. Il fine del gioco è quello di terminare tutti i puzzle.

Ogni gruppo potrà mandare un proprio membro a esplorare gli altri gruppi. Quando si scopre che un gruppo possiede un pezzo del proprio puzzle si potrà chiedere di averlo. L'altro gruppo sarà obbligato a cederlo se gli viene offerto in cambio un pezzo utile, altrimenti potrà scegliere se rifiutare o cederlo ugualmente.

Dopo 45 minuti il gioco si interrompe anche se non tutti hanno terminato.

#### Spunti di valutazione

Alla fine si può discutere intorno ad alcuni spunti:

– C'era qualcuno che non voleva cedere i pezzi? Come

mai? Quali vantaggi otteneva per sé? Quali sono state le conseguenze sugli altri e sul gioco?

– Quali vantaggi ci sono stati nel cedere i pezzi (per sé, per gli altri e per il gioco)?

– Cos'è che impedisce di avere un atteggiamento di disponibilità a collaborare?

### 2 • GLI INDIVIDUALISTI



#### Obiettivo

L'obiettivo del gioco è di far cogliere come un atteggiamento eccessivamente individualista possa creare difficoltà notevoli nelle relazioni interpersonali e nel lavoro di gruppo.



#### Conduzione del gioco

Si sceglie uno sport di squadra (basket, pallavolo, calcetto), si divide il gruppo in due squadre. Si organizza una partita in cui la regola è che ognuno, pur facendo parte di una squadra, gioca per sé. Non ci sarà quindi una squadra che vince ma una persona, quella che avrà fatto più punti. È opportuno che il gioco non duri molto.

#### Spunti di valutazione

Alla fine si discuterà sull'esperienza fatta:

– Come ci si è trovati nel dover lottare con tutti gli altri senza poter contare su nessuna forma di collaborazione?

– Quali emozioni si sono provate durante il gioco?

– Come ci si è sentiti alla fine?

– La situazione del gioco ha qualche aspetto in comune con quello che accade attualmente in gruppo?

– Quali sono le conseguenze e gli svantaggi di un atteggiamento eccessivamente individualista in gruppo?

### 3. CONDIVISIONE SU TEMI



#### Obiettivo

Questo esercizio aiuta il gruppo a sviluppare capacità di ascolto e di comunicazione e a far crescere la fiducia all'interno del gruppo.



#### Conduzione del gioco

I partecipanti si dispongono in cerchio in modo da vedersi tutti in faccia. L'animatore presenta un argomento particolare su cui verranno condivise le esperienze personali per quel giorno. Quindi dà a ciascuno la possibilità di parlare rispettando l'ordine del circolo o invitando ciascuno a parlare quando se la sente.

Esempi di argomenti possibili:

- quella volta che mi sono sentito davvero speciale...
- una festa deludente...
- qualcosa che mi lascia a bocca aperta...
- qualcosa che mi è capitata da piccolo e che tengo presente...
- quella volta che mi sono sentito tradito...
- quella volta che sono stato veramente compreso...

Questo tipo di condivisione non deve essere così lungo da annoiare o preoccupare i partecipanti. È importante quindi precisare che ognuno avrà il suo spazio e che dovrà attenersi a un certo tempo.

### 4. STRATEGIA DI PROBLEM-SOLVING

Viene indicato un modello di azione strategica che il gruppo può imparare a usare in maniera sistematica per affrontare i problemi e le questioni più o meno complesse con cui si trova a fare i conti.

Quando il gruppo si trova di fronte a un problema interno (difficoltà nelle relazioni), un problema operativo (che soluzione prospettare o che soluzione adottare), può muoversi seguendo una serie precisa di operazioni:

*Primo passo:* qual è il problema (il gruppo è chiamato a trovare una definizione descrittiva e circoscritta del problema).

*Secondo passo:* trovare le possibili soluzioni (ci si mette al lavoro per individuare quali soluzioni sono possibili).

*Terzo passo:* analizzare le diverse soluzioni.

*Quarto passo:* scegliere una soluzione accettabile da tutti.

*Quinto passo:* applicare la soluzione.

*Sesto passo:* verificare l'applicazione.

All'inizio può essere di maggiore aiuto per il gruppo avere un cartellone con i sei passi sopra indicati e scrivere i passi che vengono man mano effettuati rispetto ai diversi problemi.

### 5. BRAINSTORMING



#### Obiettivo

Il brainstorming è un esercizio classico di gruppo finalizzato a produrre idee e proposte nuove e originali rispetto a un determinato problema o argomento.

#### Materiali

Sono necessari cartelloni e pennarelli.

#### Tempo

45 minuti.

## Dir

#### Conduzione del gioco

Si può iniziare spiegando che brainstorming significa letteralmente «tempesta di cervelli». È anche necessario incaricare qualcuno che prenda appunti in maniera veloce, accurata e chiara. Si passa quindi a definire in modo preciso ciò su cui verrà fatto il brainstorming. Per ultimo si definiscono le regole a cui ci si deve attenere:

- si può dire e scrivere qualsiasi cosa che viene in mente rispetto all'argomento prescelto;

■ sono assolutamente vietati i commenti e segnali di derisione o svalutazione. Questa prima fase può durare dai cinque ai dieci minuti. Le idee che vengono fuori devono essere presentate a voce alta e vanno scritte in maniera sintetica sul cartellone.

Successivamente si raccolgono le idee emerse e vengono esaminate accuratamente una per una onde scegliere quella che più risulta soddisfacente in base alle esigenze del gruppo.

## 6. SETTE DOMANDE\*



### Obiettivi

I membri del vostro gruppo nell'ambito di questo gioco a gruppetti possono verificare sotto quali aspetti vengono valutati dagli altri partecipanti. Attraverso le «sette domande» vengono chiamate in causa le dimensioni essenziali delle relazioni interpersonali che svolgono un ruolo in tutti i rapporti di studio e di lavoro.

Dato che la chiarificazione dei rapporti è fortemente prestrutturata e che nei piccoli gruppi essa ha luogo con sei o sette persone, il «carico» per le persone non è eccessivo.

### Materiale

Un modulo con le «sette domande» per ogni partecipante.

### Spazio

Dovendo formare dei gruppi, deve esserci abbastanza spazio a disposizione perché questi possano lavorare senza disturbarsi reciprocamente.

## Por

### Conduzione del gioco

«Vorrei proporvi un gioco con il quale potete scoprire quali effetti il vostro comportamento produce sugli altri e come questi vedono il loro rapporto con voi. Formate gruppi di sette persone che desiderano chiarire meglio i loro reciproci rapporti...».

(Dopo la formazione dei sottogruppi distribuite i moduli e dite ai gruppi di leggere bene e fino in fondo le istruzioni. Proponete un tempo massimo di 30 minuti per riempire i fogli.

I sottogruppi valutano il gioco secondo gli aspetti offerti nel modulo. Si può anche svolgere una riunione generale di chiusura per chiarire le domande aperte che devono ancora essere esaurientemente trattate).

### Spunti di valutazione

- C'è uno schema preciso secondo il quale vengo giudicato dagli altri? Esiste ad esempio un ruolo per il quale sono stato scelto in misura maggiore?
- In futuro attuerò maggiormente determinati modelli di comportamento?
- Come mi sento ora?

### L'esperienza ci dice...

Il gioco delle «Sette domande» porta sempre a buoni risultati. In ogni caso risulta particolarmente difficile riempire la tabella P.

## MODULO

### Sette domande

Per prima cosa leggi le istruzioni complete prima di iniziare a riempire la tabella A e P.

Chi sceglieresti in questo gruppo come...

- Responsabile di un gruppo di lavoro?
- Unici compagni per il soggiorno su un'isola?
- Consulente per le difficoltà personali?
- Compagno di discussione su una nuova, insolita idea?
- Stretto collaboratore per lo svolgimento di un incarico importante?
- Accompagnatore a un training in comunicazione per conoscerlo meglio?
- Compagno in un duello di carta (dove entrambi vi date colpi a vicenda con un giornale arrotolato)?

Per prima cosa scrivi nella tabella A (scelte attive) nella

colonna di sinistra i nomi di tutti i membri del tuo sottogruppo. Valuta poi quali dei suddetti ruoli sceglieresti per ogni membro del gruppo. Puoi assegnare ogni ruolo solo una volta.

Riporta le tue scelte nella seconda colonna. In seguito annota nella terza colonna i motivi della tua scelta e formula ogni volta il motivo, come se tu ti rivolgesti direttamente alla persona in questione.

In seguito occupati della tabella P (scelte passive). Per prima cosa riporta nella colonna di sinistra i nomi di tutti i membri del gruppo. Pensa per quale ruolo, secondo la tua opinione, sei stato scelto dagli altri. Annota il ruolo presunto nella seconda colonna. Annota poi nella terza colonna il motivo di volta in volta presunto, così come se ci si rivolgesse a te direttamente. Qui puoi assumere più volte uno stesso ruolo. Non è da escludere infatti che più persone vogliano ad esempio discutere con te una nuova idea. Non appena tutti hanno finito di riempire le caselle, può avere inizio il vostro dialogo di valutazione. Seguite queste istruzioni: uno a turno si pone al centro e riferisce una dopo l'altra le sue congetture dalla tabella P. Il compagno interessato conferma o rettifica l'ipotesi di scelta e comunica la sua reazione. Gli altri fanno altrettanto. Perciò gli aspetti da valutare sono:

In che misura ho valutato esattamente le scelte degli altri nei miei confronti? Come vivo le scelte unilaterali? Come vivo le scelte contrarie?

TABELLA A (SCELTE ATTIVE)

| 1. <u>Nome</u> | 2. <u>Ruolo</u> | 3. <u>Motivi della scelta</u>                |
|----------------|-----------------|--|
| Mauro          | Duello          | Mi dai sui nervi con i tuoi lunghi monologhi |
| .....          | .....           | .....  |
| .....          | .....           | .....  |
| .....          | .....           | .....  |
| .....          | .....           | .....  |
| .....          | .....           | .....  |
| .....          | .....           | .....  |
| .....          | .....           | .....  |

TABELLA P (SCELTE PASSIVE)

| 1. <u>Nome</u> | 2. <u>Ruolo</u> | 3. <u>Motivi della scelta</u>      |
|----------------|-----------------|------------------------------------|
| Antonella      | Nuove idee      | Spesso hai delle trovate originali |
| .....          | .....           | .....                              |
| .....          | .....           | .....                              |
| .....          | .....           | .....                              |
| .....          | .....           | .....                              |
| .....          | .....           | .....                              |
| .....          | .....           | .....                              |
| .....          | .....           | .....                              |

## 7. UN NO SOTTINTESO\*



### Obiettivi

Quando si dice di no decisamente, si crea spesso un certo clima di imbarazzo nei confronti del proprio interlocutore, ma in compenso non si lascia spazio a equivoci. Se infatti una persona non riesce mai a dire chiaramente di no, diventa difficile per gli altri capire quando intenda invece un «sì»; alla fine la si considera sempre con un certo scetticismo, in quanto ogni volta occorre cercare di capire il suo vero atteggiamento interiore.

Quando all'interno di un gruppo si dice chiaramente «sì» o «no», è più facile prendere decisioni e risolvere gli eventuali problemi in maniera costruttiva. In questo gioco di comunicazione i partecipanti potranno individuare da soli il proprio modo di sottintendere un «no», imparando quindi, per il futuro, a dire di no in maniera esplicita.

## lor

### Conduzione del gioco

Nel corso di questo gioco avrete modo di impratichirvi nell'uso di risposte negative sottintese.

Sceglietevi un compagno del quale volete approfondire la conoscenza, e mettetevi seduti l'uno di fronte all'altro.

Stabilite quindi chi di voi sarà A e chi sarà B.

Per circa cinque minuti A dovrà rivolgere domande a B,

chiedendo in prestito solo cose che B, secondo A, sicuramente si rifiuterà di dare. Ogni volta che A farà una richiesta, B dovrà controbattere con un rifiuto indiretto, senza dire esplicitamente «no». Cercate di notare il modo in cui riuscite a eludere le preghiere e le richieste del partner e le vostre sensazioni.

Vi faccio un esempio:

Marta: «Stasera prestami la tua macchina».

Luca: «Mi piacerebbe dartela, temo però di averne bisogno io stesso».

Capito cosa intendo? Iniziate allora.

*(Dare alle coppie cinque minuti di tempo).*

Ora scambiatevi i ruoli, in modo che B faccia le richieste e A risponda con un «no» indiretto. Avete di nuovo qualche minuto a disposizione per questo secondo giro (5 minuti).

Ora per un minuto riflettete in silenzio su quello che è accaduto. Avete scoperto qualcosa di particolare sul modo in cui ciascuno di voi rifiuta indirettamente le richieste dell'altro? Che cosa avete provato?

Discutete insieme delle vostre esperienze (5 minuti).

### Spunti di valutazione

- Che scuse invento per dire di no indirettamente?
- Che cosa provo quando dico agli altri, o quando gli altri oppongono a me, un rifiuto indiretto?
- Quali sono i vantaggi di un «no» indiretto? Quali gli svantaggi?
- Che cosa mi fa più paura dell'eventualità di dover dire in futuro più spesso di no in maniera esplicita? Che cosa rende fondato questo timore?
- Nel nostro gruppo ci sono le condizioni per un «no» secco?
- Chi di noi oppone i rifiuti più netti? Chi, invece, i rifiuti meno diretti?

## 8. LA FILA DELL'AUTOESPRESSIONE\*



### Obiettivi

Questo breve gioco di interazione offre ai partecipanti la possibilità di rendersi conto fino a che punto ogni singolo componente del gruppo abbia potuto esprimersi e collaborare produttivamente nel gruppo stesso fino a un determinato momento.

Per l'animatore l'esperimento ha soprattutto valore diagnostico. Egli infatti riceve indicazioni sulle cose eventualmente da modificare per rendere possibile una partecipazione generale di tutti.

### or Conduzione del gioco

Vorrei verificare fino a che punto ognuno di voi si sia potuto esprimere nel gruppo finora, e se tutti avete potuto partecipare alle attività di gruppo nella misura in cui lo desideravate.

Disponetevi adesso, senza parlare tra di voi, in una fila, che comincia in questo punto...

*(Il conduttore indica un punto preciso della stanza).*

Scegliete la vostra posizione tenendo conto del seguente interrogativo:

*Fino a che punto mi sono potuto esprimere finora?*

*(Nella seduta in corso e anche in quella precedente)*

Se credete di esservi potuti esprimere al meglio, allora disponetevi qui all'inizio della fila. Se invece siete dell'opinione che siete riusciti a esprimervi solo molto poco, allora sistematevi laggiù in fondo alla fila, ecc. Disponetevi in fila uno accanto all'altro senza parlare. Attraverso **la posizione** che voi sceglierete all'interno della fila dovete cercare di esprimere con la maggiore precisione possibile in quale misura siete riusciti a esprimervi nel gruppo. Adesso cominciate.

*(A questo punto il conduttore deve aspettare fino a quando tutti abbiano trovato la propria posizione e vi si siano sistemati).*

Adesso ognuno di voi, dal posto in cui si trova in questo

momento, comunichi agli altri che cosa lo ha spinto a scegliere quel posto e quale è la sua reazione di fronte alla posizione scelta dagli altri nella fila. Guardate bene dove si trova ogni altro singolo partecipante e dove voi stessi vi trovate. Chi comincia?

**Spunti di valutazione**

—Come ho vissuto dal punto di vista emotivo e intellettuale la presente (precedente) seduta?

— Come mi sento adesso?

— Di quale posizione nella fila sono rimasto sorpreso? Perché?

—Cosa vorrei cambiare, ovvero come devono comportarsi gli altri affinché io possa partecipare ancora meglio?

—Quali fattori sono stati definiti importanti dai partecipanti per esprimere se stessi?

— Cosa dovrebbe essere fatto in modo diverso e meglio dal gruppo e dal conduttore?

QUARTA FASE

**UN QUADRO DI RIFERIMENTO:  
«L'ESPERIENZA DEL GRUPPO  
PER ORIENTARSI»**

## CARATTERISTICHE DELLA FASE

A questo punto sono opportune alcune considerazioni di carattere generale sul cammino fin qui percorso dal gruppo. Ciò che si evidenzia è il realizzarsi di una certa stabilizzazione e integrazione all'interno del sistema gruppo.

Il gruppo esiste ormai come realtà dotata di caratteristiche e dinamiche proprie ed è meno esposto ai pericoli che precedentemente ne potevano compromettere l'esistenza. Da coloro che ne fanno stabilmente parte, il gruppo stesso viene percepito come un luogo e un punto di riferimento importante per la propria crescita.

Ovviamente ogni gruppo si porta dietro, dalle fasi precedenti, problemi, difficoltà, conflittualità derivanti dal modo inadeguato in cui certe situazioni e processi sono stati affrontati.

Comunque, il fatto di essere riusciti a costruire una realtà sociale stabile in cui ci si trova sufficientemente bene, rappresenta un motivo di soddisfazione e gratificazione sia per l'animatore che per i membri del gruppo.

Questo fatto risulta ancora più significativo alla luce di quelle che sono le caratteristiche dei preadolescenti. Infatti, essi si vengono a trovare in una situazione in cui avvertono l'azione contemporanea di forze opposte, come il bisogno di distanziamento e autonomia da una parte e quello di securizzazione e vicinanza dall'altra. A motivo di ciò essi possono facilmente agire in modo impulsivo nelle direzioni che di volta in volta vengono proposte dal gioco e dalle vicissitudini di queste forze contrastanti in azione.

Come si è detto, il grosso problema è rappresentato dal fatto che le vicissitudini e le direzioni di queste forze sono determinate per lo più da fattori emotivi, «di pelle», anziché da fattori consapevolmente ed esplicitamente elaborati del preadolescente.

## La «stabilità» del gruppo

La stabilità che caratterizza il gruppo in questa fase del suo cammino evolutivo si basa su due tipi di processi.

Il primo è quello di progressiva strutturazione e definizione del gruppo in quanto sistema, dotato quindi di proprietà e caratteristiche che prescindono dai singoli individui. Il secondo è relativo a un processo parallelo di tipo maturativo che riguarda i preadolescenti stessi. Si tratta specificamente della loro progressiva acquisizione della capacità di «mentalizzare».

Parlare di mentalizzazione è fare riferimento a quel processo che permette di essere consapevole delle emozioni e dei sentimenti rispetto a determinate persone o situazioni; una consapevolezza che funge da base per decisioni o azioni appropriate. L'agito si riferisce invece alla diretta e istintiva concretizzazione sul piano della realtà delle emozioni e dei sentimenti con cui si è alle prese.

La preadolescenza rappresenta un momento delicato di snodo tra queste due modalità. All'inizio, i preadolescenti tendono automaticamente e inconsapevolmente ad agire i propri vissuti. Ciò va fatto risalire sia alla novità, alla quantità e all'intensità dei vissuti a cui il preadolescente deve far fronte, sia al funzionamento cognitivo orientato sul piano operativo. Successivamente, grazie alla maggiore familiarità con le nuove emozioni e sentimenti, alla loro progressiva accettazione e integrazione, e grazie anche alla maggiore capacità di riflettere e pianificare, si affaccia la possibilità di essere più padroni del proprio mondo interiore, di relativizzarlo e di poterne decidere in maniera più flessibile l'utilizzazione sul piano concreto.

Queste considerazioni ci mostrano il gruppo come una realtà sociale dotata di una certa stabilità e flessibilità, meno esposto quindi all'impatto di situazioni relazionali e personali che in precedenza potevano mettere in discussione l'esistenza o l'importanza.

In sintesi, un gruppo arrivato a questo punto mostra, a prescindere dai problemi e dalle difficoltà incontrate e che si porta dietro, che si è realizzata una sufficiente intesa e integrazione tra aspettative e interessi dei preadolescenti e offerta di risposta da parte dell'animatore.

## Dal «fare» allo scambio comunicativo

Un altro aspetto caratteristico di questa fase è rappresentato dalla minore importanza, e di conseguenza da una minore attenzione, nei con-

fronti del fare. L'interesse verso le attività dell'area ludico-motoria si affievolisce, anche se continua ad avere una certa rilevanza. Aumenta invece l'interesse per la dimensione socio-relazionale e comunicativa. Anche questo passaggio va visto come risultante di una duplice azione. Da una parte è il frutto del cammino educativo del gruppo. L'obiettivo dell'animazione con i preadolescenti non è infatti quello della saturazione, fine a se stessa, degli interessi di cui i preadolescenti sono portatori. Ci si ripropone invece di permettere ai ragazzi di partire dagli interessi che hanno per iniziare un cammino di progressiva apertura a nuovi e più articolati interessi e a un livello più profondo di elaborazione.

Dall'altra parte va anche considerato il peso di un processo comunque in atto nei preadolescenti nel quale prevale la tendenza a dare maggiore rilievo alle relazioni, agli affetti e alla comunicazione con i propri coetanei e con le persone ritenute significative. La dimensione relazionale e, con essa, quella affettiva nel versante interno e quella comunicativa nel versante esterno, occupano e preoccupano in maniera rilevante il preadolescente.

Su queste basi viene a presentarsi al gruppo una possibilità nuova nel suo cammino maturativo. Il passo, in maniera specifica, può essere fatto nella direzione di una maggiore focalizzazione e attenzione alle dinamiche relazionali e interpersonali all'interno del gruppo.

Ciò che viene a prospettarsi, in termini generali, è la possibilità di approfondire la dinamica comunicativa e relazionale che ha sede nel gruppo. Quindi il gruppo può arrivare a configurarsi per i preadolescenti come un vero e proprio «laboratorio» dove esplorare, sperimentare, conoscere il mondo complesso e misterioso della comunicazione.

L'aprirsi di questo nuovo orizzonte evolutivo rende possibile l'attivazione e l'esplicitazione di alcuni processi ad esso collegati.

Anzitutto, permette ai preadolescenti di appropriarsi di strumenti di lettura della dinamica comunicativa del gruppo, nella direzione di stimolarli ad essere soggetti consapevoli, responsabili e critici del processo educativo che li vede interessati.

In secondo luogo fornisce loro informazioni e opportunità per cogliere il proprio modo di gestirsi nella relazione con gli altri.

Da un punto di vista più «vitale», l'essere immerso in un contesto di relazioni significative e coinvolgenti fornisce al preadolescente un sostegno affettivo ed emotivo che lo aiuta nel complicato processo di separazione-individuazione rispetto alle relazioni con gli adulti significativi.

Infine, da una prospettiva valoriale ed esistenziale, l'insieme delle relazioni che hanno luogo nel gruppo e il processo di consapevolizzazione e riflessioni che viene ad attivarsi, rappresentano l'occasione per cogliere l'importanza delle relazioni a faccia a faccia rispetto alla elaborazione del senso della vita e dei valori che ne permettono la costruzione.

### Il laboratorio della comunicazione

Il mondo nuovo che si apre, a questo punto del cammino evolutivo, personale e di gruppo, dei preadolescenti, permette quindi di avventurarsi e di esplorare le diverse sfaccettature del mondo complesso e affascinante della comunicazione interpersonale.

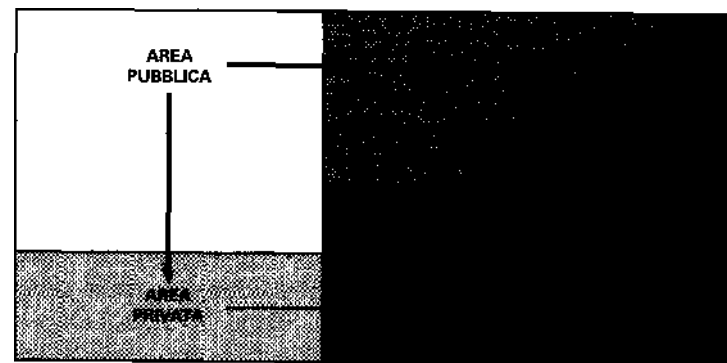
Questa scoperta è vissuta con entusiasmo e stupore da parte dei preadolescenti, che colgono l'occasione di osservare e di assaporare questo ambito nuovo in cui ci si può impossessare di alcune conoscenze e abilità nella comunicazione. È anche l'occasione in cui possono cominciare a cogliere quello che c'è dietro e che anima e orienta la comunicazione: il livello delle disposizioni e degli atteggiamenti che vengono informati dai valori e dai significati.

Inoltre è proprio il ricco mondo comunicativo e relazionale del gruppo che fornisce il «materiale» sul quale viene reso possibile il lavoro di elaborazione del quadro di riferimento. Tale quadro trae nutrimento da questo complesso mondo vitale che porta in sé la spinta implicita verso la maturazione di valori, atteggiamenti e punti di vista sulla vita. Si tratta, rispetto a questi fenomeni, di portarli alla luce e di evidenziarli come luoghi in cui il vissuto del gruppo struttura orientamenti di fondo, determina la direzione evolutiva del gruppo stesso e sollecita il cambiamento nei singoli.

Dal punto di vista della finestra di Johary si nota un ulteriore ampliamento dell'area pubblica: a questo punto sono molte le informazioni e le conoscenze condivise da parte dei membri del gruppo rispetto agli altri. C'è inoltre una diminuzione dell'area privata, con contenuti che passano appunto all'area pubblica. Possiamo dire che rispetto a quest'area c'è un lavoro di intenzionale apertura e presentazione di materiali e contenuti che, dato il clima di maggiore intimità e fiducia, vengono più facilmente comunicati agli altri. Inoltre, in questa fase, il clima di accettazione e stabilità permette ai preadolescenti di far affluire i contenuti dell'area buia, cominciando a intuirli e a prenderne contatto.

Questa possibilità si può realizzare grazie a tre processi:

- la saturazione e il soddisfacimento di alcuni bisogni emotivo-affettivi all'interno del gruppo;
- le esperienze, le opportunità e gli spunti che in diversa maniera vengono offerti e resi possibili nella vita di gruppo;
- l'evoluzione e lo sviluppo delle capacità cognitive di analisi, ri-



flessione ed elaborazione delle informazioni rispetto al mondo esterno e al mondo interno.

Interessante è anche ciò che accade nell'area cieca. Infatti, sempre grazie al clima interpersonale che si è potuto creare in gruppo, oltre all'autoapertura per cui contenuti dell'area privata passano all'area pubblica, si realizza maggiormente la possibilità di feed-back che vengono dagli altri, per cui contenuti dell'area cieca passano anch'essi nell'area pubblica. In questa fase da una parte ci si permette più facilmente di dare feed-back e, dall'altra, chi li riceve è più capace di gestirli.

Si è realizzata la sicurezza che anche aspetti negativi, critici o comunque rappresentazioni diverse a quella che ognuno ha di se stesso, non vengono percepiti come attacchi personali o svalutazioni globali della persona. Viene quindi effettuata una differenziazione tra critica, valutazione negativa o comunque diversa e idea più globale e stabile di tipo positivo.

### LA COMUNICAZIONE ANIMATORE-GRUPPO

Rispetto alla comunicazione del gruppo con l'animatore si rileva una notevole attenuazione dei processi di idealizzazione, oltre agli atteggiamenti

menti ad esso collegati, come la dipendenza, l'adattamento o la contropendenza.

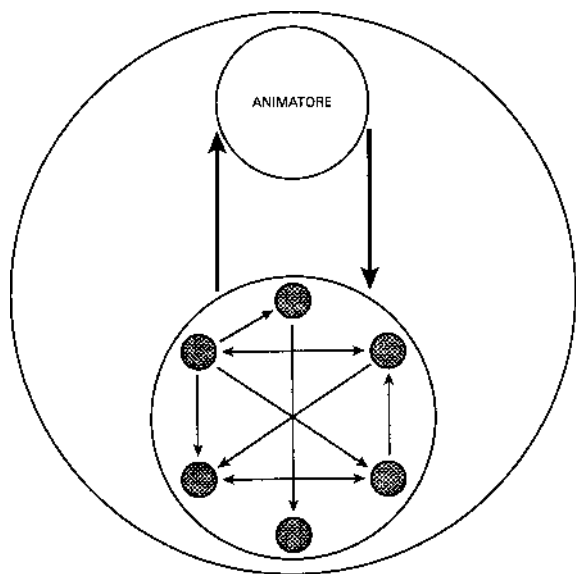
L'animatore viene percepito in termini maggiormente informati dalla realtà. In altri termini, viene visto «con occhi diversi» rispetto alle prime fasi, dove erano più attivi determinati bisogni e modi di porsi nei confronti degli adulti, alla base di situazioni emotive che distorcevano la percezione dell'animatore.

Si verifica, quindi, un'attenuazione significativa dei processi di idealizzazione di cui era fatto precedentemente oggetto l'animatore. Ciò non vuol dire che l'idealizzazione scompaia del tutto; risulta meno intensa. Conseguentemente, l'animatore perde le caratteristiche fortemente positive che i preadolescenti tendevano ad attribuirgli.

Nel vissuto del preadolescente apparirà come una persona meno comprensiva, meno in gamba e meno «perfetta» rispetto agli inizi. Magari ci si sputerà addirittura nel cogliere difetti, limiti o anche aspetti che non piacciono.

Tutti questi elementi sono il segnale che i ragazzi tendono a vedere sia gli aspetti positivi dell'animatore che quelli negativi.

Il problema che si pone loro è di mantenere nei suoi confronti un sen-



so di fiducia e di affetto nonostante la scoperta dell'altra faccia della medaglia.

### L'interiorizzazione dell'adulto

Se la dinamica relazionale tra animatore e gruppo si è realizzata in un modo sufficientemente rispettoso e attento ai bisogni e al vissuto, in questa fase siamo in presenza di un processo particolarmente importante. Si tratta della *interiorizzazione delle funzioni svolte dall'animatore* a livello di strutture interne della personalità dei preadolescenti.

Ciò rende possibile una risimbolizzazione delle rappresentazioni genitoriali, così da permettere un maggior sostegno nei confronti del processo di crescita e una maggiore possibilità di liberare le energie nuove che stanno emergendo e che mettono in crisi le strutture interne ed esterne di controllo e canalizzazione.

Queste funzioni vengono prima svolte e proposte dall'animatore e poi attivate e strutturate all'interno del gruppo. Il sostegno alla crescita, l'atteggiamento di rispetto e vicinanza per la vita nuova che sta emergendo, la fiducia nella positività del mondo nuovo che preme dentro il preadolescente e il conseguente atteggiamento di «permesso» per la sua liberazione, sono modalità con cui l'animatore si propone. Successivamente diventano elementi di fondazione della vita del gruppo, veri e propri «elementi organizzatori». Così arrivano a informare di sé il quadro di riferimento culturale che il gruppo elabora e che successivamente viene introiettato personalmente dai membri del gruppo. Ciò è potuto accadere grazie a diversi fattori:

- la crisi del preadolescente, che vede premere il cambiamento, sente che sta perdendo i suoi punti di riferimento interni e coglie la contemporanea inadeguatezza dei punti di riferimento esterni;
- la situazione di fragilità e di instabilità che attraversa;
- la necessità di punti di riferimento che svolgano funzioni di contenimento e sostegno;
- la disponibilità dell'animatore e del gruppo a rivestire un ruolo importante, per cui diventano possibili luoghi e persone significative che, una volta mostratisi tali in seguito alle verifiche effettuate, vengono interiorizzate.

### La posizione dell'animatore

L'animatore si stabilizza maggiormente nella posizione di interlocutore degli scambi comunicativi con il gruppo nel suo insieme.

Per quanto questo sforzo sia stato importante e significativo nella fase precedente, anche in questa fase egli deve continuare a porre particolare attenzione a impostare gli scambi comunicativi con il gruppo.

Si diceva che questa attenzione, più che essere proposta a livello di contenuti, deve essere fatta passare a livello implicito della comunicazione, partendo dal principio che tutte le questioni che riguardano il gruppo devono essere affrontate dal gruppo. Il gruppo deve essere il luogo delle analisi, dei confronti, delle decisioni e delle verifiche.

Può essere forte la tentazione dell'animatore di appropriarsi o di non mollare funzioni che ha svolte o che sta svolgendo. In questo modo spoglia il gruppo del suo potere e impedisce di attivare risorse assai significative per la sua crescita e quella dei preadolescenti.

In questa fase la funzione dell'animatore è quella di leggere la dinamica comunicativa a partire da quanto accade in gruppo. Deve permettere la progressiva abilitazione del gruppo a cogliere e intervenire sul livello metacomunicativo.

Si tratta chiaramente di un capitolo nuovo che si apre, della formazione di alcuni elementi di base in questa capacità, vista anche l'età dei preadolescenti, ma è pur sempre un momento fondamentale nell'evoluzione del gruppo.

In questa fase è anche possibile che l'animatore venga cercato dai preadolescenti per affrontare situazioni personali e per fare confidenze. Da una parte questo è il segno che i livelli di fiducia e di intimità si sono progressivamente approfonditi. Dall'altra l'animatore deve anche porsi in una prospettiva sistemica, per cui le comunicazioni vengono colte nelle loro possibili ripercussioni e valenze, esplicite o implicite, rispetto a quanto si sta verificando nel gruppo in senso più ampio. Per cui se la questione è un pettegolezzo, o un tentativo di triangolazione rispetto ad altre persone, o il tentativo di affrontare indirettamente problemi e conflitti o simpatie riguardanti terze persone, è utile che l'animatore inviti la persona a riportare, per quanto possibile, il discorso nel gruppo.

È utile infine che l'animatore, anche in questa fase, tenendo conto delle variabili relative alla partecipazione e al coinvolgimento, preveda possibili cambiamenti e variazioni nei feed-back positivi o negativi rispetto alla comunicazione tra lui e il gruppo. In questa fase egli può fare più affidamento sul gruppo, sulle sue capacità di cogliere ed evidenziare certe situazioni e di interrogarsi su di esse. Anche in questo senso l'animatore stimola il gruppo a impossessarsi di alcuni strumenti di raccolta di dati per poi esercitare capacità di analisi e di individuazione dei problemi.

Quindi, in maniera sempre più incisiva e sistematica, l'animatore si definisce a livello comunicativo rispetto al gruppo nel suo insieme e lo stimola a esercitare le proprie funzioni e a prendersi la responsabilità di utilizzare le proprie potenzialità.

## LA COMUNICAZIONE ALL'INTERNO DEL GRUPPO

### Il livello socio-organizzativo

A livello socio-organizzativo il gruppo raggiunge, in questa fase, il livello massimo di evoluzione possibile. Ciò nel senso che ogni gruppo raggiunge livelli e gradi diversi di funzionalità, efficacia ed efficienza rispetto ai compiti e alle attività che svolge. Una volta raggiunta questa fase il gruppo, esprime il livello più alto di maturità possibile di funzionamento.

A questo punto o il gruppo si è strutturato in modo da permettere la partecipazione e il protagonismo dei diversi membri del gruppo in maniera coordinata e interdipendente, oppure presenta problemi rispetto a questo obiettivo. Tali problemi, per il grado di strutturazione che il gruppo ha raggiunto sulla base dell'esperienza e del tempo trascorso, risultano, a questo punto, meno facilmente risolvibili.

Chiaramente la maturità di funzionamento rispetto al compito non va vista nei termini di tutto o niente, ma come situata su un continuum progressivo: il problema quindi non è se un gruppo funziona bene o non funziona bene da questo punto di vista ma il grado di funzionamento, i punti forti e i punti deboli, le risorse e le difficoltà e il fatto che ci sia o meno un grado sufficiente di funzionalità.

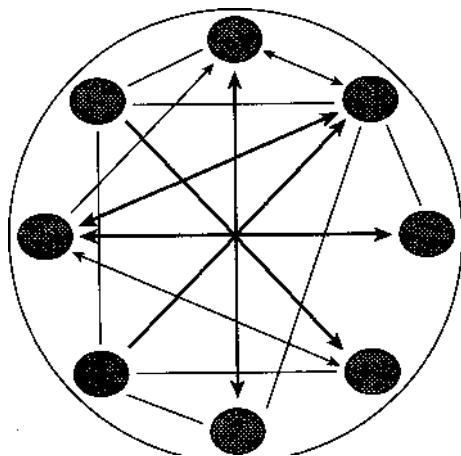
### *La rete di comunicazione*

Dal punto di vista della rete di comunicazione si rilevano le seguenti caratteristiche:

- un elevato numero di canali di comunicazione attivati;
- una distribuzione abbastanza equilibrata dei canali di comunicazione, nel senso che non esistono differenze eccessive tra chi ha maggiori canali di comunicazione attivati e chi ne ha di meno;
- un diametro della rete non molto ampio (numero di canali necessari per collegare i membri più marginali).

Queste caratteristiche evidenziano una situazione che strutturalmen-

te permette lo scambio e la partecipazione fattiva di ogni membro del gruppo. Inoltre, proprio perché la comunicazione circola in maniera diffusa e i percorsi in cui si canalizza collegano in maniera equilibrata tutti i membri del gruppo, ne deriva che anche la gestione del potere, essendo collegata in maniera significativa a questa variabile, risulta più equilibrata e il potere stesso viene cogestito in maniera partecipativa dai preadolescenti.



1 - CANALE BIDIREZIONALE ATTIVATO  
 2 - CANALE MONODIREZIONALE ATTIVATO  
 3 - CANALE POTENZIALE

### La qualità degli scambi

Passando dagli aspetti quantitativi a quelli qualitativi dello scambio comunicativo, si dovrebbero notare, in un gruppo arrivato a tale punto del suo sviluppo, interventi basati su elementi positivi relativamente al compito e alle relazioni. Ci sono interventi sullo scambio emotivo che denotano maggiore intimità.

Un aspetto importante è l'uso del silenzio, che nelle fasi precedenti si tentava di evitare e che veniva visto come generatore di angosce e di tensione; ora viene vissuto più positivamente e può diventare un elemento comunicativo.

### Stabilizzazione e fossilizzazione dei ruoli

Per quanto concerne i ruoli, si sta realizzando una situazione in cui ogni membro ha un suo spazio e un suo riconoscimento sufficientemente positivo rispetto a determinate funzioni che riveste nel gruppo.

Il rischio è quello della stabilizzazione e fossilizzazione del preadolescente intorno al ruolo che maggiormente «funziona» all'interno del gruppo, nel senso che gli garantisce uno spazio e una identità precisa e un insieme di riconoscimenti affettivi da parte degli altri. La fossilizzazione intorno al ruolo implica che ci sia un atteggiamento di estremizzazione del modo in cui la persona ricorre a questo ruolo, per cui lo mette in atto con modalità particolarmente intense e in situazioni in cui verrebbe richiesta un'astensione o una maggiore modulazione. Ciò da una parte è il segnale che il preadolescente ha trovato una sua collocazione all'interno del sistema comunicativo, ma dall'altro ci indica il pericolo di una riduzione della persona al ruolo che svolge e la difficoltà a essere più flessibili e a sperimentare ruoli diversi che implicano una possibilità di arricchimento e di maggiore articolazione.

Quando questo processo si manifesta nei termini descritti è importante assumere una prospettiva di lettura che integri i due poli della questione: la persona interessata e il gruppo. In qualche maniera si realizza un certo tipo di compromesso adattivo che permette di mantenere l'equilibrio omeostatico del sistema gruppo e del sistema preadolescente.

Per quanto riguarda il preadolescente, un suo attaccamento estremo al ruolo che riveste all'interno del gruppo ci fa ipotizzare una difficoltà rispetto a un livello interno di sentirsi importante e di sentirsi stimato. Se l'assunzione di un determinato ruolo permette il soddisfacimento di determinate esigenze, si verificherà un ricorso rigido e sistematico al ruolo stesso.

In una prospettiva più ampia, il ruolo che una persona riveste diventa importante per il gruppo in quanto garantisce alcune funzioni più o meno significative per gli obiettivi che si stanno perseguendo. **Quando** un ruolo diviene funzionale, il gruppo stesso struttura una serie di aspettative rispetto allo svolgimento di quel determinato ruolo da parte del membro del gruppo in questione.

La responsabilità che il gruppo ha nel rinforzare questo processo è molto alta, anche se il gruppo tende a rifiutare tale responsabilità e ad addossarla completamente sul ragazzo che tiene certi comportamenti e ricopre un certo ruolo. Al gruppo infatti sembra di non fare niente per sti-

molare e alimentare certi comportamenti. Un aspetto importante per chiarire questa questione è relativo a come il gruppo assicura questo. Un modo in cui il gruppo attiva questo processo passa in gran parte sul livello non verbale. Perciò quando il preadolescente si propone nella comunicazione, il gruppo tende a mettere in atto un'attenzione selettiva; e l'attenzione maggiore viene data a quei comportamenti che rientrano nelle aspettative che il gruppo ha verso quel membro; mentre vengono ignorati o svalutati, tramite l'indifferenza o segnali verbali di non approvazione, i comportamenti che non rientrano in questo ambito di aspettative.

Immaginiamo concretamente un preadolescente che stia per prendere la parola in un incontro di gruppo: da parte sua c'è una certa idea di quello che vuole dire e dei toni che vuole usare nel dirlo. Nel momento in cui comincia a parlare comincia anche a fare caso ai segnali non verbali che mandano gli altri; e dalle occhiate che mandano, dal segno di interesse che coglie, dai segnali di approvazione o meno, comincia inconsapevolmente a «limare» il discorso in modo da suscitare reazioni positive negli altri, arrivando così a corrispondere proprio alla rappresentazione e alle aspettative che il gruppo ha nei suoi confronti.

Lo stesso discorso vale nel caso in cui nel gruppo si crea una situazione in cui diventa necessario un intervento di qualche tipo. Anche qui, a livello non verbale il gruppo fa capire, tramite segnali di vario genere, che si deve fare avanti proprio quella persona che abitualmente fa interventi del tipo che servono in quel momento. Ciò diventa un vero e proprio «gancio» che tenta di stimolare l'attivazione di quella persona nel modo che serve. Se, ad esempio, si verifica una situazione in cui due persone hanno una posizione diversa su qualche tema o argomento e i toni diventano particolarmente accesi, tanto da far innalzare il livello di tensione all'interno, il gruppo stesso si aspetterà che intervenga la persona che abitualmente interviene per smorzare i toni e riportare il discorso su un livello meno ansioso; o desidera che intervenga la persona che di solito con battute scherzose fa sciogliere il clima teso. Allo stesso modo, se c'è una situazione di *impasse* su qualche discussione, ci si aspetta e si danno segnali non verbali perché si faccia avanti la persona che viene ritenuta più intelligente o la più decisa tra quelle che fanno parte del gruppo.

#### *Gruppo, ruolo, distanziamento*

All'interno del gruppo si stabilisce quindi un *sistema complesso di aspettative* che, una volta strutturate, tendono a stabilizzarsi e fanno da

rinforzo verso certi comportamenti e funzioni che le persone svolgono all'interno.

Per i preadolescenti, a un certo punto del loro sviluppo, è fondamentale costruirsi un nuovo insieme di modalità comportamentali rispetto a quelle che fino a quel momento hanno messo in atto; ed è altrettanto essenziale che queste modalità comportamentali vengano riconosciute e «richieste» da un nuovo contesto socio-affettivo. In questo modo si dà la possibilità di cominciare a canalizzare e concretizzare il nuovo che sta emergendo. Ma è anche importante che, dopo questa fase, venga data a ciascuno la possibilità di distanziarsi dal ruolo che svolge, di non «ridursi» alla funzione che riveste, e poter così dare spazio ad altri aspetti di sé che lo rendono più flessibile e «completo» come persona.

Si rischia altrimenti di rinforzare certe modalità difensive rispetto alla percezione e alla rappresentazione di sé che ognuno ha e che potrebbero bloccare il processo di liberazione e di integrazione della vita nuova che sta emergendo.

A questo proposito si può pensare a coloro che si pongono, e il gruppo si aspetta che lo facciano, come persone che hanno sempre qualcosa di intelligente da dire. In questo caso avvertono ogni volta l'obbligo interno ed esterno di intervenire, di dire cose intelligenti che lasciano a bocca aperta gli altri, e di modulare il proprio discorso su un piano razionale lasciando fuori le emozioni. In questo modo alla persona si impedisce di essere spontanea, di non intervenire se non sente di farlo, di poter dire anche cose banali e di lasciarsi andare sul piano emotivo.

Lo stesso processo si verifica nel caso della persona che interviene sempre in modo scherzoso e con battute. In questo caso il gruppo tenderà a reagire ridendo anche quando la persona dice cose serie o pone qualche problema, e ci sarà difficoltà a dare il proprio contributo o a definirsi in altri modi oltre a quello di fare battute.

È importante quindi che si attivi la possibilità per i preadolescenti di *distanziarsi dai ruoli* e scoprire la complessità, la ricchezza e le sfaccettature della propria personalità. A questo scopo il gruppo deve abilitarsi progressivamente a cogliere il nesso e la reciproca responsabilità, del gruppo e delle singole persone che ne fanno parte, nel mantenere certi ruoli inadeguati nel caso che lo siano, o, anche se positivi di per sé, attivati in maniera sistematica ed estrema.

Questo processo di abilitazione nel cogliere in che modo le persone e il gruppo contribuiscono a mantenere e rinforzare attivamente e concretamente certi ruoli, spinge verso la fase che tende a mettere in rilievo

la possibilità del gruppo di soffermarsi sulla comunicazione e sui ruoli, sulla consapevolezza rispetto al tipo e alla qualità della comunicazione. Si tratta, in poche parole, di stimolare il gruppo a leggere quello che accade a un livello metacomunicativo. Chiaramente ciò va rapportato alle possibilità, soprattutto cognitive dei preadolescenti, e quindi al livello di consapevolezza che possono avere nei confronti di sé e degli altri all'interno del processo interattivo.

### **Il livello emotivo-affettivo**

A livello emotivo-affettivo sono diversi i processi che vanno focalizzati ed esaminati.

Anzitutto si realizza una modificazione dei bisogni individuali rispetto al gruppo. C'è da dire a questo riguardo che all'inizio i preadolescenti erano fortemente focalizzati sui propri bisogni. Ed era soprattutto l'animatore che doveva farsi carico di soddisfarli.

In questa fase i bisogni iniziali, molto diffusivi e potenti, vengono a trasformarsi e a bilanciare il senso «dell'io» con una maggiore attenzione alle necessità, alle richieste e alle incombenze del «noi». Si apre quindi la strada a bisogni di livello superiore, quali quello di certezza/appartenenza.

#### *Bisogno di certezza/appartenenza*

Il bisogno di certezza/appartenenza implica che nel gruppo si cerchi anche un quadro di riferimento, un modo di intendere e di guardare alla vita che sia comune, nei suoi aspetti essenziali, con quelli di altre persone. Cioè, proprio sulla base della convergenza di più persone significative, si possa pensare di riferirsi a qualcosa di «vero» e di «certo».

Questo processo fa sì che il preadolescente, trovando conferma a questo suo bisogno, si senta spinto maggiormente a far parte del gruppo: e non solo nel senso del ricevere ma anche in quello di dare in maniera fattiva il suo contributo e il suo impegno per la sopravvivenza, l'arricchimento e il miglioramento del gruppo stesso. Una conseguenza di ciò è che si aumenta la pressione alla conformità e con essa il pericolo di una «introiezione» e identificazione con quelli che vengono percepiti come i prodotti normativo-culturali del gruppo.

#### *Coesione attorno ai contenuti culturali*

All'inizio la coesione è essenzialmente di tipo emotivo, ed è media-

ta da una rappresentazione del gruppo come luogo tutto positivo, quindi idealizzato. In questa rappresentazione assumono un forte peso i bisogni narcisistici e di securizzazione dei preadolescenti. Successivamente la coesione si basa sulla realtà del gruppo in sé. Il preadolescente, cioè, riconosce l'importanza che il gruppo ha acquistato nella sua vita e ciò fa sentire più vicini i contenuti culturali che il gruppo elabora e struttura.

A livello emotivo-affettivo è utile sottolineare proprio la presenza di questo processo, di questo investimento significativo di quello che il gruppo va producendo nei suoi diversi aspetti, e l'impegno dei preadolescenti nel farlo proprio e nel sostenerlo.

Da questa osservazione derivano considerazioni più generali sulla differenza nel ciclo evolutivo di un gruppo di preadolescenti con quello di persone appartenenti ad altre fasce di età, come ad esempio gli adolescenti. Mentre per gli adolescenti arrivati a questa fase c'è già un processo di distanziamento e di uscita verso altre realtà che stanno per diventare il luogo primario del loro impegno e del loro investimento, per i preadolescenti c'è un investimento che si intensifica progressivamente proprio ora.

In questa fase infatti i preadolescenti sono ancora alle prese con un processo di costruzione di punti di riferimento, dopo che il loro impegno personale e di gruppo è ruotato molto sulla sperimentazione, sulla esplorazione e su verifiche delle esperienze realizzate.

Una volta che questi processi si sono realizzati e hanno avuto luogo, e il preadolescente continua a ritenere il gruppo come un luogo significativo, il gruppo stesso diventa un punto di riferimento abbastanza stabile. E proprio da questo punto comincia un nuovo processo di investimento, questa volta accompagnato da una considerazione positiva ma esperienziale del gruppo e con una maggiore spinta all'impegno. E ancora in questo punto si possono situare altre scelte fondanti la strutturazione della propria identità, con particolare riferimento al mondo dei valori e al mondo degli ideali.

#### *Clima e rapporti affettivi*

A livello affettivo, si possono presentare sentimenti di gratitudine e riconoscenza rispetto alle persone che fanno parte del gruppo. Questi sentimenti sono legati al fatto che le esperienze realizzate in gruppo hanno permesso di affrontare e gestire in maniera soddisfacente le problematiche di un momento particolarmente delicato come quello dell'inizio della preadolescenza.

Ciò è accompagnato anche da un senso di maggiore intimità e spontaneità nei rapporti interpersonali. Chiaramente quanto appena detto non è né esplicitato a livello relazionale né, molto probabilmente, presente alla coscienza dei preadolescenti. È possibile però dedurlo a partire dal clima e dall'investimento affettivo che si è venuto a realizzare nel gruppo.

Un altro aspetto importante è quello dei rapporti affettivi, delle simpatie particolari per le persone dell'altro sesso all'interno del gruppo. Se nella fase precedente questa dimensione affettiva veniva vissuta essenzialmente all'interno della propria interiorità, con la paura di essere scoperti e con la speranza di cogliere segnali della presenza di un sentimento uguale nell'altro o nell'altra, ora viene invece manifestato ed espresso, anche se ancora in termini poco chiari ed espliciti. Questi fenomeni possono innescare dinamiche particolari nell'ottica più ampia del gruppo. Possono creare tensioni nelle persone interessate se non c'è corrispondenza, e quindi condizionare la presenza e il coinvolgimento nel gruppo. Se invece c'è sintonia tra le persone, possono creare un qualche senso di tradimento e di distanziamento da parte degli altri del gruppo. In ultimo può capitare che si creino situazioni di competitività da parte di qualcuno rispetto al rapporto e ai sentimenti verso un altro o un'altra.

Questi fenomeni possono attivare una serie di processi al livello informale della comunicazione, cosicché molta importanza assume il modo in cui li si affronta a livello esplicito come fenomeno che riguarda tutto il gruppo. Troppo spesso i problemi delle cotte e degli innamoramenti nel gruppo dei preadolescenti, forse ancora di più rispetto a quelli degli adolescenti, vengono considerati «incidenti» di percorso, cose che creano scompiglio nella vita del gruppo e che si desidererebbe non accadessero mai. Questo rimanda alla rappresentazione che si ha dei preadolescenti e delle loro dinamiche fondamentali, soprattutto quella affettivo-sessuale. Facilmente, nella prassi, queste ultime vengono considerate pericolose e scomode. Quindi, per quanto possibile, si cerca di non considerarle, addirittura di negarle. Se ciò non funziona, l'alternativa è di toccarle il meno possibile ostentando un atteggiamento di benevola sopportazione. Questo atteggiamento, che spesso è tenuto dall'animatore, viene di conseguenza assunto e messo in atto dal gruppo, confinando queste esperienze in un limbo che impedisce di considerarle, rifletterci sopra e poterne considerare le conseguenze sui singoli e sul gruppo.

#### *L'accumulo e lo scarto tra i livelli*

Le dinamiche affettive possono sommarsi alle altre dinamiche e for-

mare un complesso sottobosco di dinamiche informali. A questo punto del suo sviluppo il gruppo può aver «ammucchiato» in questo sottobosco tutta una serie di dinamiche che riguardano il livello informale: conflitti di potere, vissuti di tradimento, aggressività, scontenti per esclusioni, emarginazioni o ruoli negativi rivestiti nel gruppo. È chiaro che tanto maggiore sarà la consistenza di questo sottobosco quanto più si creerà la sensazione di uno scarto con il livello esplicito e formale della presenza di un non detto, di un'altra «scena», alternativa a quella ufficiale, che condiziona, depotenzia e ridefinisce la comunicazione che avviene proprio al livello formale.

Questo scarto ha indubbiamente le sue radici nelle fasi precedenti. Se risultasse di dimensioni rilevanti, l'intervento finalizzato a ridurlo sarebbe alquanto problematico. Ciò anche perché nel frattempo si possono essere sommate tra di loro problematiche di vario genere, rendendo assai complessa la situazione. In aggiunta a questo va detto che, realisticamente, ogni gruppo ha al suo interno un livello informale dove si muovono e agiscono dinamiche difficili da gestire a livello ufficiale. È dunque un livello impossibile da eliminare del tutto. Il problema non è, quindi, quello della sua presenza o meno, ma della sua intensità e delle sue dimensioni.

#### **Il livello normativo-culturale**

Dal punto di vista del livello normativo-culturale del gruppo, si presenta la possibilità di un lavoro di esplicitazione, consapevolezza e elaborazione di un quadro di riferimento valoriale e delle relative indicazioni di standard normativo. Ciò permette di orientare la vita di gruppo verso particolari direzioni maturative. Fornisce inoltre una serie di stimoli che possono essere presi in considerazione e assunti personalmente, all'interno del proprio quadro di riferimento da parte dei preadolescenti.

Il punto focale di questo lavoro è rappresentato dal portare alla consapevolezza il vissuto relativo all'esperienza forte di accoglienza e liberazione delle energie di crescita e della vita nuova che sta emergendo. Ciò è reso possibile dalla costituzione del gruppo come luogo vitale in cui si sono create le condizioni per tale fiorire della vita nuova.

Questo clima che fa da sfondo all'esperienza di gruppo, man mano che viene assunto a livello di consapevolezza, diviene un riferimento forte anche a livello normativo. Diviene la misura della comunicazione e della vita all'interno del gruppo.

Il clima e il vissuto a cui si sta facendo riferimento nascono anzitutto dagli atteggiamenti e dal modo conseguente di impostare la relazione educativa da parte dell'animatore. Successivamente diventano patrimonio comune del gruppo e progressivamente vengono presi in considerazione e assunti in maniera personalizzata da parte dei preadolescenti.

All'interno di questo processo si affacciano, a livello personale e a livello di gruppo, domande e interrogativi rispetto all'origine di questi atteggiamenti. Ci si può chiedere: «Come mai l'animatore è così attento e appassionato alla nostra vita?». La ricerca di risposte adeguate permette di dare una certa importanza e rilevanza agli atteggiamenti e ai valori dell'animatore. Permette inoltre di evidenziare un percorso nella direzione di domande, per quanto iniziali, di senso.

La consapevolezza, l'elaborazione e l'assunzione degli elementi valoriali embricati all'interno dell'esperienza di accoglienza e di crescita vissuta fin lì, spingono il gruppo a fare i conti con questi aspetti, a verificarli e a confrontarli rispetto alla comunicazione che ai diversi livelli si realizza all'interno del gruppo, con l'animatore e con l'esterno; inoltre crea la possibilità di un continuum evolutivo sulla dialettica tra questi valori di accoglienza e vicinanza alla vita nuova che in maniera più o meno intensa sono stati vissuti sulla pelle dei preadolescenti e il quadro normativo-culturale che il gruppo ha definito.

A questo punto diventano importanti il racconto dell'esperienza, la riflessione su cosa sta «oltre» questa esperienza, il trovare le parole e i linguaggi per dire e interpretare questa esperienza e per inventare parole e forme che siano significative per il gruppo e rappresentino un riferimento per la sua vita e l'esperienza di tutti.

Si tratta quindi di una fase assai ricca e delicata. In essa infatti il gruppo può essere ulteriormente stimolato a definire e a completare il lavoro iniziato nella fase precedente. Il lavoro riguardava proprio la creazione e l'articolazione di ciò che rappresenta il fondamento ideale e valoriale, scoperto a partire dalle esperienze vissute insieme. Il lavoro successivo sta proprio nella esplicitazione di questo vissuto comune. Si tratta di dare una forma linguistica ed espressiva congruente con quanto scoperto, capace di farlo diventare memoria e «tesoro» da trasmettere.

Tutto ciò ha ripercussioni notevoli sia per i ragazzi che per il gruppo. Ai ragazzi fornisce punti di riferimento sui quali poter successivamente iniziare riagggregazioni interne come base per la costruzione dell'identità. A livello di gruppo, in seguito a questi processi, si verifica

un maggiore senso di unità e di chiarezza rispetto ai fini e al senso dello stare insieme.

#### *La coesione attorno a «uno stile»*

Quest'ultimo discorso fornisce l'occasione per cogliere i cambiamenti relativi al modo in cui si realizza la coesione in questa fase della vita del gruppo. Se in precedenza la coesione era più di tipo affettivo ed emotivo, e successivamente veniva condizionata da una maggiore consapevolezza intorno alle funzioni che il gruppo poteva svolgere rispetto agli interessi personali, in questa fase la coesione diviene più matura.

Viene infatti a basarsi sulla elaborazione comune e sulla condivisione-accettazione di alcuni orientamenti valoriali. Ora ci si sente uniti da un modo comune di porsi in relazione con la vita. Ancora non siamo in presenza di una chiara e precisa tematizzazione; siamo piuttosto in presenza di una serie di punti sui quali si intuisce a livello intuitivo e di vissuto che c'è una convergenza. Ma si tratta pur sempre di un livello **nuovo** e diverso che rafforza e integra il senso di coesione che faceva leva su altre dimensioni.

Questo lavoro risulta importante per i preadolescenti in quanto permette di intervenire su processi significativi dal punto di vista della loro evoluzione:

– il vissuto e l'esperienza come momento iniziale per la strutturazione di punti di riferimento valoriali e normativi facilitano l'assunzione e l'interiorizzazione, in quanto viene a cadere il sospetto che si tratti di un tentativo di imposizione di regole e di controlli da una prospettiva eteronoma, soggetta quindi a tutti i processi di controdipendenza e distanziamento che si fanno verso quanto viene interpretato e letto in questi termini;

– l'importanza del vissuto e dell'esperienza che rimandano ad atteggiamenti e a orientamenti all'azione, permettono di uscire dalla logica di applicazione rigida della dimensione normativa nella valutazione e nell'azione verso quanti se ne discostano.

Anche rispetto a questo discorso appare evidente la differenza tra il cammino del gruppo dei preadolescenti e quello del gruppo di adolescenti. Per gli adolescenti, infatti, il processo di elaborazione-definizione di un progetto, inteso come orientamenti valoriali che il gruppo si dà sulla base della riflessione sul proprio vissuto con l'apertura e l'interazione con altre prospettive di lettura, è un obiettivo su cui si lavora e a cui si tende con maggiore intensità e focalizzazione e in tempi più stretti di quanto e

di come si faccia con i preadolescenti. Questi infatti sono più impegnati in un contemporaneo lavoro di destrutturazione del mondo precedente e di esplorazione-sperimentazione di nuove modalità di organizzazione e definizione di sé e del mondo. I tempi di selezione e sintesi di prospettive sono più lenti e richiedono un lavoro di attesa e di paziente rispetto verso i movimenti ricostruttivi che si basano su elementi che si vogliono verificare come degni di fiducia e di importanza.

### *I valori come parametri di regolazione tra normalità e devianza*

Un'area in cui avviene il confronto tra il patrimonio di ideali e valori che vengono man mano individuati e definiti e i parametri che in termini più concreti vengono seguiti nella vita quotidiana del gruppo stesso, è rappresentata dalla dinamica che si realizza tra normalità e devianza. In questa fase del percorso evolutivo del gruppo, i preadolescenti riconoscono in maniera più esplicita un nucleo di principi orientativi nei quali ci si riconosce e un insieme di norme e orientamenti che regolano il funzionamento del gruppo. L'aspettativa dei ragazzi è che queste norme e orientamenti vengano tenuti in considerazione e rispettati da coloro che appartengono al gruppo. In realtà queste aspettative sono abbastanza rigide; si tollera poco, cioè, il fatto che non vengano osservate.

Questa scarsa tolleranza si può spiegare sia a partire da motivi dinamici propri del gruppo in quanto tale, sia facendo riferimento a fattori tipici della preadolescenza. Il preadolescente, infatti, conserva residui delle fasi precedenti nelle quali la norma e il suo rispetto venivano intesi in termini assai rigidi e il non osservarle portava automaticamente il senso di colpa e la necessità di una sanzione adeguata.

C'è, quindi, nel gruppo di preadolescenti una certa quota di aggressività che si somma a quella normalmente presente nei gruppi in generale, pronta a scattare nei confronti del membro «deviante». In genere, la soglia oltre la quale scatta questa aggressività dipende da una serie di fattori quali:

- il tempo di appartenenza al gruppo;
- il ruolo che la persona deviante riveste all'interno del gruppo;
- il tipo di norma o regola o abitudine non rispettata;
- l'abitudine o la casualità della «devianza».

La reazione aggressiva viene bloccata o attutita se la persona deviante appartiene al gruppo da poco, se ha un ruolo importante nella vita di gruppo, se la norma o regola non rispettata è di secondaria importanza o se, infine, la devianza ha un carattere di casualità e si presenta come circoscritta.

Al contrario, la reazione viene espressa e in termini di maggiore intensità nel caso in cui la persona deviante appartenga al gruppo da molto tempo, se ha un ruolo marginale all'interno del gruppo, se la norma o la regola non rispettata è considerata di maggiore importanza e se la persona è deviante in maniera sistematica e abitudinaria.

Il rischio è che i comportamenti e gli atteggiamenti che non rientrano fra quelli che sono ritenuti giusti e adeguati dai membri del gruppo, diventino oggetto di reazioni automatiche che tendono a intervenire sulla devianza per ricomporla o controllarla. Una reazione del genere appare più funzionale al mantenimento di un equilibrio omeostatico del gruppo. Il gruppo reagisce quindi in termini difensivi e non in termini educativi.

La gestione della devianza in termini educativi mira a stimolare il gruppo a vederla nella prospettiva di un evento utile su cui riflettere e sul quale lavorare, invece che un problema da cancellare in fretta, in quanto fonte di ansia e tensione nel gruppo.

Sarà importante aiutare il gruppo a relativizzare il comportamento o la persona deviante, a capirne cioè le motivazioni e le implicazioni soggettive; a cogliere i possibili legami con il contesto comunicativo e relazionale più ampio. In ultimo, il gruppo va confrontato sui modi in cui gestisce la «diversità» di qualcuno; e in particolare quanto questa gestione appare informata e caratterizzata dai valori e dagli atteggiamenti sui quali il gruppo dice di riconoscersi. La devianza, quindi, da problema da cancellare e risolvere al più presto, diviene occasione per aiutare il gruppo ad aumentare le sue capacità di comprendere e rispettare il vissuto dietro la diversità, e come occasione per allargare, rendere più flessibile il sistema di riferimento del gruppo, caratterizzandolo in maniera più consapevole dei valori ai quali si crede.

Un'ultima considerazione riguarda la relazione tra questi processi e la trasformazione-evoluzione del senso di coesione. Se precedentemente, infatti, il senso di coesione si basava più su fattori emotivi-affettivi e organizzativi, ora si aggiunge un'ulteriore componente, rappresentata dal sentirsi coesi in quanto accomunati da una prospettiva sulla vita che a partire dal vissuto si va facendo man mano più consapevole.

## **LA COMUNICAZIONE DEL GRUPPO CON L'ESTERNO**

Nella comunicazione con l'esterno si nota, da parte del gruppo, una maggiore attenzione e una maggiore presa in considerazione di quanto

accade nel suo contesto più prossimo e in quello più generale. L'attenzione implica anche un maggiore coinvolgimento e una maggiore presenza, anche se la prospettiva in cui questo si realizza non può essere che quella di uno spazio in cui incontrare proposte, stimoli, modelli, per allargare e arricchire il proprio orizzonte di riferimento, oppure per vedere nella loro concretezza alcuni elementi di riferimento.

La tendenza risultante è quella ad allargare il proprio orizzonte in maniera sempre più ampia, a esplorare questi nuovi spazi, ad allacciare una comunicazione con le realtà significative e a lasciarsi interpellare da stimoli e situazioni particolari.

Un aspetto importante della comunicazione con l'esterno è quello legato alla dimensione culturale. La comunità entro cui il gruppo è situato è caratterizzata essenzialmente come contesto dotato di un proprio orizzonte culturale. I valori e gli ideali a cui fa riferimento la comunità vengono codificati attraverso il linguaggio e messi in atto concretamente nei comportamenti e negli atteggiamenti della vita quotidiana.

Il gruppo non può non tenere in debito conto tutto ciò. In senso generale questo rappresenta la matrice dentro cui il gruppo è collocato e sulla cui base definisce e matura i propri orientamenti. È importante allora che l'animatore aiuti il gruppo che, a partire dalla propria esperienza vitale, sta maturando i propri orientamenti culturali, a prendere in considerazione il ricco patrimonio culturale della comunità in cui è inserito.

Nell'elaborare il proprio credo, il gruppo non può saltare il passaggio dell'incontro critico con la cultura della comunità di appartenenza.

L'animatore ha il ruolo importante di garante di questo incontro, che metta in relazione le sensibilità nuove e le domande di cui sono portatori i preadolescenti con i valori codificati e concretizzati nella forma culturale della propria comunità.

## **L'INTERVENTO EDUCATIVO**

### **L'obiettivo globale**

Le esperienze realizzate in gruppo e la progressiva maturazione anche cognitiva dei preadolescenti, permettono di aprire un orizzonte nuovo sul mondo complesso della comunicazione. All'interno di questo mondo si situa il «cuore» delle possibilità educative in gruppo.

In questo senso l'obiettivo globale di questa fase è quello di *favorire nel gruppo l'attenzione ai processi comunicativi che si realizzano al suo interno, permettendo ai preadolescenti di coglierli e di esserne consapevoli, stimolandoli, nel contempo, a farli divenire il contesto di scoperta, elaborazione e confronto di orientamenti valoriali condivisi in maniera esplicita.*

### **Obiettivi intermedi**

Per raggiungere questo obiettivo globale, i passi intermedi da compiere sono i seguenti:

#### *Aiutare a scoprire le persone oltre i ruoli*

L'acquisizione e la strutturazione dei ruoli, come si è visto, sono un punto importante del processo educativo del gruppo. Esso non rappresenta, però, la parte finale né l'obiettivo ultimo di questo processo, ma è da considerarsi come un momento intermedio. Infatti, ciò a cui il gruppo va progressivamente abilitato, non è solo una comunicazione tra «ruoli», quanto uno scambio profondo fra persone che tra l'altro rivestono in quel gruppo determinati ruoli. Più che un contesto limitarne e restrittivo, il gruppo deve divenire un luogo in cui le persone possono scoprire e manifestare aspetti diversi di sé. Occorre quindi chiedersi, a questo punto, se e in che misura il gruppo che si sta costruendo sia un contesto di questo genere.

Accanto alla verifica a cui il gruppo va stimolato, si pone un percorso parallelo attraverso il quale si aiutano i preadolescenti a porsi in modo sempre più attento di fronte agli altri, per saperli vedere come persone che esprimono un vissuto e dei sentimenti, oltre che idee. Il fine è di aiutarli ad acquisire la capacità di mettersi nei panni dell'altro per cogliere le sfaccettature del suo vissuto e della sua esperienza, e di assumere verso queste un atteggiamento di rispetto. In questo modo la comunicazione che si stabilisce è sempre di più tra persone a prescindere dai ruoli che si rivestono all'interno del gruppo.

#### *Stimolare il gruppo a definire in maniera esplicita il suo sistema di riferimento*

In questa fase si creano le condizioni perché il gruppo possa tirare le fila delle esperienze e del vissuto comune. Nelle fasi precedenti l'ani-

matore era impegnato maggiormente nel creare le condizioni di accoglienza e di fiducia onde permettere ai preadolescenti di dare via libera alle energie di crescita. Successivamente aveva favorito un impegno più attivo dei membri del gruppo in modo da renderli partecipi e protagonisti della gestione del gruppo. Ora il gruppo attende di passare a una coscienza riflessa di questo cammino per mezzo della riflessione, della esplicitazione e della condivisione di ciò che a livello di valori ne ha permesso la realizzazione. Da un'esperienza significativa di crescita all'interno di un contesto di relazioni che hanno permesso la liberazione delle energie di crescita e la realizzazione del processo di cambiamento, si passa ora a un lavoro più mirato: alla riflessione, allo scambio, al confronto e all'integrazione di questo vissuto e della logica che lo ha sotteso.

La focalizzazione su questi processi è finalizzata ad aiutare il gruppo a recuperare ciò che sta alla base dell'esperienza stessa realizzata al suo interno, di prendere coscienza e di formulare una serie di punti nei quali il gruppo crede e che definiscono la prospettiva di massima entro cui si muove.

Dalla memoria dell'esperienza e del vissuto del gruppo si passa a far leva sui processi di riflessione, consapevolezza e di elaborazione dei preadolescenti. Ciò permette di far «sporgere» il gruppo leggermente oltre il confine della propria esperienza, di cominciare a muoversi su un terreno in cui personalmente e come gruppo si è chiamati a esprimere una prospettiva più ampia di riferimento. Sono processi che fanno meno leva sull'emotività e sull'affettività, e che puntano a valorizzare le risorse nuove dei preadolescenti nella possibilità di riflettere e analizzare l'esperienza, oltre che nel cogliere e scommettere su intuizioni di valori.

Si tratta, in sintesi, di una fase assai delicata, che apre il gruppo a orizzonti maturativi nuovi. La possibilità di esplicitare e definire il proprio sistema di riferimento fa sì che il gruppo diventi una sorta di contesto di elaborazione. Inoltre è necessario anche tener presenti i limiti dei preadolescenti rispetto alla possibilità di «lavorare» sulle esperienze personali. Siamo però di fronte a processi che sono in una fase iniziale di attivazione e che vanno sostenuti educativamente.

Infine, in questa situazione iniziale di elaborazione si viene a creare la possibilità di confrontarsi con altre prospettive, stili, valori e intuizioni. Anche questo confronto va chiaramente realizzato a partire dal vissuto dei preadolescenti, dai loro interessi e dalle domande che si fanno presenti.

### *Confronto tra il sistema di riferimento e la vita concreta del gruppo*

Nel momento in cui il gruppo è impegnato nella definizione del suo sistema di riferimento, è importante che questa sua progressiva ed esplicita articolazione sia accompagnata da una costante interazione con la vita concreta che il gruppo sviluppa.

In questo modo i riferimenti che il gruppo si dà nascono in contatto e in relazione all'esperienza diretta del gruppo, e risultano aperti a verifiche e confronti con stimoli che nascono sul «campo» della vita di gruppo. Il gruppo va quindi invitato a vedere in che modo i suoi punti di riferimento, definiti insieme, trovano spazio e vengono vissuti al suo interno.

Questa interazione continua tra vissuto e sistema di riferimento non va vista nei termini di richiamare rigidamente il gruppo a comportarsi in determinati modi. Non è finalizzata quindi alla induzione di certi comportamenti con richiami forti sulla base dei valori e degli orientamenti che il gruppo si sta dando. Va invece vista nella prospettiva di prendere spunto dalla vita reale per aiutare il gruppo e i suoi membri ad allargare la prospettiva di osservazione, per arricchire la capacità di leggere e approfondire il vissuto dai riferimenti che ci si è dati, e di affinare e calibrare i propri atteggiamenti in un percorso paziente e progressivo.

### *Imparare a riflettere sulla comunicazione che avviene in gruppo*

Punto cruciale di questa fase è quello di permettere al gruppo di imparare a cogliere e a soffermarsi sui processi comunicativi che vengono attivati al suo interno. Un aspetto importante, all'interno di questa prospettiva, è rappresentato dalla differenziazione del livello dei contenuti da quello della relazione. Oltre a sensibilizzare il gruppo alla percezione di questo duplice livello, l'animatore deve anche progressivamente fornire le chiavi per individuarli e per decodificarli nel concreto della comunicazione. Insieme alle parole viene posta attenzione ai messaggi non verbali: al tono della voce, alla mimica della faccia, al movimento delle mani, alla posizione del corpo, ecc.

Andando oltre le parole si impara a cogliere la complessità della comunicazione che si realizza tra i preadolescenti in gruppo, a focalizzare i significati meno superficiali che i membri del gruppo danno alla relazione che si attua tra di loro.

Il gruppo diviene quindi anche contesto di scoperta, di arricchimento, di consapevolezza ulteriore, e in quanto tale questa risorsa va gestita

con attenzione e rispetto. Ciò significa che i ragazzi vanno educati a divenire consapevoli dei significati che danno ai messaggi che ricevono, quindi a dividerli, ma anche a verificarli e confrontarli con i significati che gli altri volevano comunicare.

#### *Fare attenzione agli stimoli e alle provocazioni che vengono dall'esterno*

Anche se il gruppo in questa fase risulta focalizzato su processi interni di definizione del proprio sistema di riferimento, diviene importante che l'animatore lo aiuti a rendersi sensibile agli stimoli e alle provocazioni che vengono dalla realtà circostante.

È importante fare in modo che il gruppo si strutturi come contesto di relazioni significative e coinvolgenti, quindi maggiormente protettivo rispetto a ciò che accade fuori, ma questo non deve essere visto come l'obiettivo finale dell'esperienza che si realizza in gruppo.

Anche quando il gruppo si è progressivamente strutturato come realtà sufficientemente calda e protettiva per i preadolescenti, l'animatore non deve accontentarsi, ma cominciare ad aprire il gruppo in modo sempre più ampio ai problemi, alle difficoltà e alle sfide che provengono dalla realtà circostante.

Lo scarto tra l'esperienza di gruppo e la situazione del mondo esterno provoca inevitabilmente interrogativi, considerazioni, riflessioni che non possono non essere prese in considerazione nel processo di definizione dei punti di riferimento valoriali che il gruppo si sta dando. L'incontro-scontro tra realtà di gruppo e realtà esterna non è finalizzato, come è stato già ricordato, all'immediato e sistematico impegno dei preadolescenti nelle situazioni problematiche e di sofferenza con cui si confrontano. Il fine è piuttosto quello di invitare i preadolescenti a fare i conti con tale scarto, senza però premere troppo su questo tasto, ma lasciando che a livello personale e a livello di gruppo vengano colti appelli e sfide.

### **INDICAZIONI PER L'ANIMATORE**

Il filo conduttore di questa fase è rappresentato dalla elaborazione del credo del gruppo

### **Il «credo» come metafora**

Dopo le intese organizzative maturate nella fase precedente in vista di un'autoregolazione responsabile del gruppo rispetto alla sua vita interna, è arrivato il momento di andare oltre: verso l'elaborazione/individuazione di un «punto di vista comune» sulla vita. Si passa così dalla intuizione esperienziale di determinati valori a un loro riconoscimento e codificazione linguistica da parte del gruppo.

Il credo del gruppo rappresenta in parte il frutto di un cammino svolto fino a quel momento, e in parte richiede un impegno ulteriore di esplicitazione e di elaborazione da svolgere in questa fase.

Dopo la «fase costituente», che era stato il punto focale della fase precedente, occorre spendere tempo per allargare la propria visuale a partire dalla carta delle regole, alla ricerca dei presupposti valoriali che stanno alla base delle regole che sono state definite. La ricerca e il confronto paziente intorno a questi presupposti culmina con la stesura del credo del gruppo. A ciò si arriva attraverso la rielaborazione linguistica che il gruppo fa della propria esperienza e dei valori emersi, confrontati con la memoria culturale e valoriale della comunità più ampia, di cui l'animatore ne è in qualche modo il rappresentante e il garante.

Anche dopo la stesura del credo, l'animatore deve avere cura di dare importanza e rilievo a questo evento significativo, nella duplice dimensione di culmine di un cammino e passaggio verso una fase ulteriore. Il credo rappresenta un tesoro prezioso per il gruppo, il risultato delle storie personali che si sono intrecciate tra di loro e con la storia più ampia dell'animatore e della comunità, producendo nuove prospettive valoriali che hanno dato forma e direzione alla energia di crescita. Anche in questo caso è utile prevedere un momento forte di festa e celebrazione che assuma simbolicamente il senso di un riconoscere quanto fatto e rilanciare verso nuove mete.

### **Lo stile relazionale**

I rischi che l'animatore corre a livello relazionale sono legati al processo di definizione del quadro di riferimento del gruppo. Uno è quello di assumere tutto su di sé il carico di svolgere un compito che, invece, riguarda per una grossa parte il gruppo.

L'animatore, cioè, deve rendersi conto che il quadro di riferimento del gruppo ha un aspetto di contenuti e uno di processo. I contenuti ri-

guardano i punti specifici intorno ai quali il gruppo si riconosce, sui quali fonda la propria identità e basa alcune aree di coesione. Il processo si riferisce al modo in cui questi contenuti vengono elaborati e al metodo utilizzato per definirli. Nell'ottica dell'animazione è importante che i due discorsi vadano di pari passo. Anzi, per molti versi il processo di definizione dei contenuti diviene un criterio di verifica dei contenuti stessi. Non occorre quindi che l'animatore sostituisca il gruppo nel complesso e faticoso processo di esplicitazione, riflessione, elaborazione e verifica del quadro di riferimento. Ciò può contribuire a fissare in maniera chiara, organica e articolata il credo del gruppo, ma il gruppo stesso potrebbe sentirsi estraneo e lontano dalla formalizzazione che l'animatore si è fatto carico di dare al vissuto e all'esperienza.

### **Gli aspetti da privilegiare**

In questa fase l'animatore deve quindi aver cura di privilegiare le energie e l'impegno diretto dei membri del gruppo nel fare il punto in termini più chiari ed espliciti su ciò che rappresenta il loro quadro di riferimento. Oltre a fare il punto su quanto già esiste, il gruppo dovrebbe impegnarsi a rilanciare, ad aprire nuove prospettive di crescita.

In tutto ciò l'animatore svolge un ruolo importante ma non da protagonista esclusivo.

Egli deve preoccuparsi di aiutare a esplicitare, a far venire alla luce, a collegare, verificare e integrare i punti del quadro di riferimento del gruppo. Dovrebbe quindi avere la capacità di lasciare spazio al gruppo e di rispettare il punto dove si trova. Si tratta cioè di accettare che il cammino del gruppo avvenga in termini non lineari né schematici né sistematicamente progressivi e prevedibili. Si tratta molte volte di un cammino a zig-zag; si presentano regressioni; su alcuni punti si procede più spediti mentre su altri permane confusione e lentezza. Se l'animatore non accetta questo, pretenderà dal gruppo qualcosa che il gruppo non può dare e di conseguenza si sentirà in dovere di fare lui il lavoro.

Sulla base di quanto il gruppo sta costruendo a livello del quadro di riferimento, l'animatore comincia a prendersi la responsabilità di confrontare il gruppo rispetto a decisioni prese e realizzazioni concrete, tra valori professati e qualità della comunicazione nelle relazioni che si stabiliscono all'interno del gruppo e del gruppo con l'esterno. È importante comunque distinguere la confrontazione dalla critica. La confrontazione ha l'obiettivo di stimolare il gruppo a cogliere le incongruità e le

contraddizioni tra quanto elaborato, professato e deciso e quanto di fatto realizzato, messo in atto e concretamente manifestato; la critica invece tende a porre giudizi e valutazioni negative a partire da punti di vista, idee e prospettive su cui il gruppo non si è espresso e su cui non c'è stata una elaborazione e una presa di posizione.

Un altro aspetto da sottolineare è la funzione che l'animatore svolge nel garantire lo scambio fecondo tra il quadro di riferimento che il gruppo sta elaborando e i valori e la cultura più in generale del contesto sociale in cui sono inseriti. L'animatore, a questo proposito, svolge il ruolo del garante di questo incontro e di stimolo per il confronto e l'elaborazione creativa di un quadro di riferimento di gruppo.

## TECNICHE DI ANIMAZIONE RELATIVE ALLA QUARTA FASE

### 1 • LA RUOTA



#### Obiettivo

L'obiettivo di questo gioco è di aiutare i membri del gruppo a focalizzarsi e a comunicare i sentimenti positivi nei confronti degli altri membri del gruppo.



#### Tempo

30-45 minuti.



#### Conduzione del gioco

Si dividono i ragazzi in gruppetti di 6-7, si fanno sdraiare per terra l'uno vicino all'altro in cerchio, tenendosi per mano in modo da formare una ruota.

Vengono date le seguenti istruzioni: «Prendetevi per mano e chiudete gli occhi. Cercate di visualizzare il cerchio formato dai vostri corpi. Cercate di ricordare un favore o una gentilezza che avete ricevuto recentemente da qualcuno che adesso è in cerchio con voi. Cercate di rievocare il sentimento positivo che avete provato verso questo compagno. Adesso immaginate questo sentimento come un flusso luminoso di energia che parte dal vostro braccio destro, attraversa tutto il cerchio e ritorna al vostro braccio sinistro. Adesso fate due respiri lenti e profondi, aprite gli occhi e con calma rialzatevi».

#### Spunti di valutazione

Alla fine si comunica agli altri la persona e il fatto su cui ci si è focalizzati e si commentano le sensazioni provate nell'esercizio.

### 2. LA TRIBÙ INDIANA

ACC

#### Obiettivo

L'obiettivo di questo gioco è di dare a ogni ragazzo la possibilità di prendere consapevolezza del ruolo che ritiene di avere nel gruppo e di confrontarlo con quello che gli attribuiscono gli altri.

#### Tempo

45 minuti.

Pie

#### Conduzione del gioco

Si invitano i ragazzi a immaginare di essere i componenti di una tribù indiana. Li si invita poi a trovare un nome indiano che secondo loro esprime meglio il loro modo di essere nel gruppo (ad esempio: faccia che ride, cavallo triste, ecc.).

Successivamente si invitano i ragazzi a trovare un nome per gli altri membri del gruppo e di scriverli su un foglio. In conclusione, a turno, ognuno rivela il nome che si è dato e lo confronta con quello degli altri.

#### Spunti di valutazione

Alcuni spunti di discussione possono essere i seguenti:

- Dai nomi che mi sono stati dati qual è il ruolo che ho nel gruppo?
- C'è qualche differenza tra il ruolo che mi attribuiscono e quello che io percepisco di me?
- Cosa mi piace di più e cosa di meno dei nomi che mi sono stati dati?

### 3. IL CIRCOLO CHIUSO

I circoli chiusi possono essere occasioni per valorizzare se stessi, gli altri partecipanti e il gruppo al completo. Gli argomenti e le variazioni possono essere innumerevoli; ne elenchiamo alcuni:

- dite il nome del fiore, o dell'animale, o dell'albero, ecc., che la persona alla vostra destra e/o alla vostra sinistra vi fa venire in mente e perché;
- dite quali caratteristiche della persona alla vostra sinistra vorreste per voi e quale vostra caratteristica positiva regalereste alla persona alla vostra destra;
- dite una parola, o due, o tre, che esprimano le vostre emozioni a proposito dello stare in gruppo (particolarmente adatto quando si è stati bene insieme);
- dite «quello che mi è piaciuto di te ultimamente». Ciascuno viene quindi valorizzato da tutti gli altri e si prende poi il tempo per valorizzare se stesso.

## 4. CHECK-UP SULL'AZIONE DI GRUPPO



### Obiettivo

Questa tecnica aiuta il gruppo a fare il punto sulle iniziative e sulle attività che si stenta a far partire o si ha difficoltà a realizzare. Permette di identificare gli ostacoli e ipotizzare modi di superarli.

### Tempo

Un'ora.



### Materiali

Cartelloni e pennarelli.



### Conduzione del gioco

Si divide un cartellone in tre parti. Sulla prima colonna si riportano le iniziative e le attività di gruppo che sono state cominciate e non vengono portate a termine, o che sono state decise e non sono state realizzate. Sulla seconda colonna, per ogni iniziativa e attività si riportano le barriere e gli ostacoli che si frappongono alla realizzazione. Nella terza colonna vengono segnati possibili modi di aggirare le barriere e gli ostacoli.

Il materiale prodotto può essere successivamente riesami-

nato in modo più accurato nelle singole componenti e per prendere decisioni operative.

Questa tecnica può risultare utile in momenti in cui il gruppo si sta demoralizzando perché ci sono in cantiere molte iniziative e non si riesce a portarle a termine.

## 5. MINIMO COMUN DENOMINATORE



### Obiettivo

Lo scopo di questo esercizio è di permettere ai ragazzi di fare il punto rispetto a ciò che si sta costruendo insieme a livello di valori e di orientamenti esistenziali.

### Tempo

Un'ora e mezza.

### Materiali

Fogli e penne.

## Ler

### Conduzione del gioco

Si invitano i ragazzi a scrivere su un foglio tutto ciò che ritengono importante nella propria vita e anche in quella degli altri del gruppo. Vanno quindi riportate tutte quelle cose che sono ritenute significative dalla persona del gruppo.

Successivamente un membro del gruppo riporterà su un cartellone le cose che ha individuato. Dopo di lui gli altri possono andare al cartellone e aggiungere cose che non sono state riportate, oppure togliere cose che non ritengono importanti per le persone del gruppo. Così faranno tutti gli altri. Si possono chiedere chiarimenti se c'è qualcosa di poco comprensibile o che risulta troppo generica.

Alla fine si può utilizzare il materiale che è emerso per fare un «manifesto delle cose in cui crediamo». Questo manifesto può risultare utile per diversi motivi:

- aiuta il gruppo a prendere coscienza di ciò che si è maturato insieme e su cui c'è coesione;

- può essere uno stimolo per una riflessione interna sui punti su cui si desidererebbe allargare ulteriormente la condivisione;
- può essere l'occasione per farsi conoscere all'esterno.

## 6. NON PARLARE ALLE SPALLE\*



### Obiettivi

In molti gruppi si parla spesso di singoli componenti del gruppo, sebbene essi, tanto spesso non interpellati direttamente, siano presenti e normalmente anche perfettamente interpellabili. I partecipanti di cui si parla indirettamente vengono spesso messi sotto accusa, o coinvolti come testimonianze a carico, citati come modelli o come esempi intimidatori, ecc. Non vengono però mai presi in considerazione come partner per una comunicazione diretta.

In questo gioco di interazione i componenti del gruppo possono imparare a comunicare direttamente uno con l'altro e ad assumersi personalmente la responsabilità dei loro messaggi.



### Conduzione del gioco

Prima di tutto guardatevi intorno ed esaminate con attenzione gli altri componenti del gruppo. Cercate di rendervi conto di quali stati d'animo e quali pensieri avete rispetto agli altri... (1 minuto).

Adesso vorrei proporvi una regola di comunicazione, che renda la comunicazione nel nostro gruppo più vivace e più aperta:

*Non parlare alle spalle.*

*Non parlare degli altri, bensì riferisci direttamente all'interessato quello che vorresti dire.*

La motivazione di questa regola è la seguente: tutte le volte che parlo di una persona del gruppo che pure è presente, evito di entrare in contatto diretto con essa. In tal modo evito anche il rischio di assumermi la responsabilità di

quanto sto dicendo. Probabilmente la persona a cui io parlo solo in modo indiretto sarà irritata o delusa per questo, perché io la derubo della possibilità di mettersi a sua volta in contatto diretto con me.

Per fare esperienza di questa regola di comunicazione vorrei proporvi il seguente gioco.

Ognuno di voi si concentri su ciò che in questo momento pensa o sente rispetto a un altro componente del gruppo. Fatto questo, non comunicherete tuttavia i vostri pensieri o le vostre sensazioni alla persona direttamente interessata, li racconterete invece a un altro. Quest'ultimo però protesterà contro di ciò.

Per esempio: Antonio dice a Chiara una frase riguardo a Stefano. Chiara reagirà dicendo: *Non parlare alle spalle*. Antonio ripeterà la sua affermazione, però questa volta si rivolgerà direttamente a Stefano. Stefano dirà soltanto: *Grazie per avermelo detto*. A questo punto toccherà a Stefano proseguire ripetendo lo stesso procedimento con un altro partecipante. Prima di cominciare vorrei farvi ancora un esempio concreto:

Laura dice a Luca: «Angelo mi ha fatta arrabbiare enormemente. Durante la nostra discussione di prima mi ha interrotta sei volte».

Luca dice: «Non parlare dietro le spalle, Laura».

Allora Laura, rivolgendosi questa volta ad Angelo, dirà: «Angelo, prima mi sono enormemente arrabbiata con te. Tu mi hai interrotta sei volte».

E Angelo risponderà: «Grazie, Laura, per avermelo detto». *(Lo stesso animatore cominci il gioco. Il suo partner poi lo proseguirà e così via. Egli faccia in modo che il gioco duri fino a quando tutti i partecipanti vi abbiano preso parte attivamente. A questo punto cambi la struttura e dia la possibilità a chiunque lo voglia di dire la propria. Questo cambiamento è molto importante perché dà un nuovo impulso al gioco e offre la parola ai partecipanti che prima magari non erano riusciti a parlare).*

### **Approfondimenti**

- Quali reazioni ho avuto quando mi hanno parlato in modo indiretto? Che reazioni ho avuto quando mi hanno parlato alle spalle?
- Quali pensieri e quali sentimenti sono stati espressi? Quanto erano sinceri?
- Qualcuno si è sentito tralasciato?
- Quanto aperta e immediata è la comunicazione nel nostro gruppo?
- Come mi sento ora?

## **7. ALBUM DI POESIE\***

### **Obiettivi**

Questo gioco è indicato per avviare in gruppi di ogni tipo un processo di feed-back concentrato. Ogni componente ha la possibilità di offrire a tutti gli altri un feed-back e di ottenere lo stesso da loro. Attraverso la combinazione di feed-back positivo e negativo per molti dei partecipanti lo sforzo emotivo risulta stimolante e non irritante. La forma scritta nella fase in cui si dà il feed-back garantisce calma e concentrazione, nella fase di valutazione favorisce la conservazione di importanti dati personali.

### **Materiale**

Carta di formato A3 e matita per ognuno.

### **Conduzione del gioco**

Vi propongo un gioco di feed-back mediante il quale potrete sperimentare quali reazioni avete causato finora in questo gruppo con la vostra persona e il vostro comportamento.

Prendete un foglio di carta e una matita...

Ora tracciate al centro del foglio una riga verticale dall'alto al basso. In alto nella metà a sinistra scrivete a mo' di titolo:

*Ciò che mi piace di te.*

Nella metà a destra, sempre a mo' di titolo, scrivete:

*Ciò che non mi piace di te.*

Entrambi i titoli devono possibilmente stare molto in alto perché rimanga molto spazio in basso.

Personalizzate ora il vostro foglio scrivendovi in alto al centro il vostro nome in una piccola casella. Per concludere, disegnate ancora al centro una piccola immagine della vostra testa cosicché le persone che vedono il vostro foglio vi possano osservare.

Ora vi spiegherò lo svolgimento del gioco.

Ognuno pone il suo foglio sul pavimento e lo lascia lì. Abbiamo adesso un'ora di tempo per girare per la stanza e per scrivere sul foglio di ogni partecipante ciò che ci piace e ciò che non ci piace di lui. È importante che osserviate le seguenti regole: definite esattamente e concretamente la base per il vostro feed-back, cioè il comportamento della persona in questione, e dite poi quali reazioni questo suscita in voi. (Quindi ad esempio: «Francesco, ammiro il fatto che ieri mi hai invitato a ballare anche se sai che io ballo veramente male»).

Dite qualcosa che finora non avete mai detto al compagno. Offrite un feed-back sia positivo sia negativo, in modo da scrivere qualcosa in entrambe le metà del foglio.

Mettete nel feed-back un impegno pari a quello che voi stessi volete ottenere dagli altri.

Ora andate in giro e distribuite i vostri feed-back. Avete tre minuti di tempo circa per ogni foglio.

### **Spunti di valutazione**

- Mi piacerebbe individuare il mittente di un determinato feed-back (nel caso venisse dato in forma anonima)?
- Ci sono singoli feed-back che vorrei comunicare all'interno del gruppo per sperimentare se altri reagiscono in maniera simile nei miei confronti?
- Quali feed-back sono particolarmente importanti per me?
- Quali feed-back sono per me del tutto nuovi?
- Fino a che punto i feed-back concordano con l'immagine che ho di me stesso?

## 8. I GIROVAGHI\*

### t Obiettivi

Con questo classico gioco di interazione i membri del vostro gruppo saranno meglio consapevoli dei legami emotivi che li avvicinano di più ad alcuni partecipanti e meno ad altri. I sentimenti verranno espressi con l'azione fisica, con risultati notevoli. Ciascun partecipante potrà avere una visione d'insieme della struttura psicosociale del gruppo e della propria posizione nella rete delle relazioni sociali.

### Spazio

Sarebbe opportuno disporre di una stanza di m<sup>2</sup> pari al doppio del numero dei partecipanti.

### Per Conduzione del gioco

Nel corso di questo gioco potrete imparare a capire l'attuale struttura sociale del gruppo. Evitate di parlare, in modo da concentrare la vostra attenzione soltanto sulle vostre esperienze.

Alzatevi tutti in piedi e in silenzio cominciate a girare per la stanza.

Mentre passeggiate, osservate dove vi sentite più a vostro agio. Cercate di fare attenzione anche alle sensazioni che provate al momento dell'incontro con le diverse persone all'interno della stanza, quando passate loro vicino o quando ve ne allontanate. Vicino a quale compagno vi sentite bene? Da quali persone preferite tenervi alla larga? Ciascuno quindi scelga nella stanza un posto in cui fermarsi. Man mano che anche gli altri cercheranno di collocarsi all'interno della stanza, potrete cambiar posto per avvicinarvi o allontanarvi rispetto a determinati membri del gruppo.

Cambiate fino a quando non avrete trovato un posto dove veramente vi sentite a vostro agio. Prendete tempo e date ascolto ai vostri sentimenti. Pensate di aver trovato davvero il posto giusto per voi? Evitate compromessi inutili.

Rimanete in silenzio e non mettetevi d'accordo con nessuno.

*(Attendere che tutti abbiano preso posto).*

Ciascuno si concentri sui propri sentimenti. Che cosa provate nel posto speciale che avete scelto? Guardate chi vi sta intorno. Cos'è che rende questo posto nella stanza così gradevole? C'è qualcosa che potrebbe renderlo ancora più gradevole?

Cercate ora di dare un'occhiata a tutta la stanza. Chi siede al centro del locale? Chi ai lati? Vedete per caso delle coppie, dei sottogruppi o strutture particolari? Quali partecipanti fanno parte di singoli raggruppamenti? Chi preferisce stare da solo? Riflettete con calma sul significato della distribuzione dei membri del gruppo all'interno della stanza. Ognuno di voi quindi, dal proprio posto, dovrà comunicare le proprie sensazioni. Cosa vi piace di più lì? Cosa di meno? Cercate di rispondere a queste domande in maniera molto concreta.

### Spunti di valutazione

- Cosa ho provato mentre giravo per la stanza?
- Come mi sento adesso?
- Cosa mi ha sorpreso di più?
- Ci sono due partecipanti ai quali per il momento mi sento molto vicino? E due dai quali mi sento invece molto lontano?
- C'è stata sincerità all'interno del gruppo quando tutti hanno dovuto parlare dei loro sentimenti di vicinanza e distanza dagli altri?
- In che misura il lavoro del gruppo viene disturbato o facilitato dall'attuale distribuzione delle relazioni tra i vari membri?

## 9. NELLA RIPRESA\*



### Obiettivi

È possibile provare questo gioco quando i partecipanti hanno già una certa esperienza di lavoro comune alle spalle, oppure, nel caso di gruppi di recente formazione, dopo una

prima parte di lavoro collettivo. I giovani presenti potranno quindi prender coscienza dei traguardi già raggiunti con la loro attività, nonché degli obiettivi futuri.

Il gioco parte dal presupposto che ciascun partecipante possa e voglia davvero unirsi agli altri in un processo di maturazione collettiva.

## Far

### Conduzione del gioco

Vorrei parlare con voi dei traguardi che ritenete di aver raggiunto finora nel gruppo, ovvero di quelli che intendete ancora raggiungere. Per prepararvi alla conversazione, sceglietevi anzitutto un compagno.

Mettetevi seduti l'uno di fronte all'altro e guardatevi in silenzio.

Decidete quindi chi di voi sarà A e chi B.

A dovrà iniziare a rivolgere a B sempre la stessa domanda, e cioè:

*Cosa potresti ancora fare tu all'interno di questo gruppo?*

B risponderà ogni volta con una frase e A riformulerà quindi la sua domanda.

Iniziate allora. Avete cinque minuti di tempo per questo primo giro.

Ora scambiatevi i ruoli, in modo che B ponga sempre la stessa domanda e A replichi sempre con una frase. Avete altri cinque minuti di tempo.

### Spunti di valutazione

- Come mi sono sentito nel corso di questo gioco?
- Come mi sento adesso?
- Qual è stata essenzialmente la mia posizione?
- Cosa potrei ancora fare all'interno del gruppo?
- Che significato hanno i desideri dei partecipanti per la futura strutturazione del lavoro nel nostro gruppo?
- Quali sono le mie reazioni di animatore?

## 10 • IL RISCHIO\*



### Obiettivi

Con questo breve gioco i componenti del vostro gruppo possono verificare se sono pronti a correre un rischio non ben calcolato, quanta fiducia essi hanno sviluppato verso se stessi, verso di voi capogruppo e verso gli altri compagni.

## Por

### Conduzione del gioco

Vorrei fare una breve prova davanti al gruppo e per questo mi occorrono 5 volontari.

Chi vuol venire?

*(Aspettate tranquilli, prendete in considerazione la possibilità di un lunghissimo silenzio e un aumento della tensione nel gruppo. Aspettate fino a quando i 5 volontari non si sono presentati e ripetete solo in caso di necessità il vostro invito, facendo presente che voi non potete incominciare il gioco senza i 5 volontari.)*

*Non date nessuna ulteriore spiegazione.*

*Non appena ci sono i 5 volontari, procedete con il gioco).*

Ecco, il gioco è terminato. Adesso vorrei cercare di capire con voi cosa succede quando venite esortati a presentarvi come volontari e di conseguenza a esporvi.

Voi tutti avete provato questo sentimento sia fisicamente che psicologicamente. Cosa avete sperimentato?

Parlate per 5 minuti con il vostro vicino sulle vostre reazioni a questo gioco.

Fate attenzione alle seguenti domande:

Come avete reagito psicologicamente alla mia richiesta? Quali parti del vostro viso hanno espresso la vostra voglia di presentarvi come volontari? Quali altre situazioni vi vengono in mente, durante le quali vi siete imbattuti in un simile dilemma? In quali esperienze vi siete trovati a reagire allo stesso modo in cui avete reagito ora? Qual è la cosa peggiore che vi sarebbe potuta capitare qualora aveste accettato una simile sfida?

*(Date 5 minuti circa di tempo alle coppie per discutere insieme le domande).*

Fermate le conversazioni e riportate su di voi l'attenzione del gruppo.

Vi prego ora di portare tutti a conoscenza dei risultati delle vostre conversazioni.

Innanzitutto pregherei i 5 volontari di dirci quali sono stati i pensieri e i sentimenti che li hanno spinti a presentarsi. *(Prendete nota su un foglio grande di tutte le ragioni che vi spingono verso il rischio come è avvenuto durante questo gioco, e annotate poi allo stesso modo le ragioni contrarie. Discutete quindi con il gruppo quali ragioni negative si basano su una reale valutazione del rischio personale).*

#### **Spunti di valutazione**

- Quali conseguenze vorrei trarre da questo gioco?
- Quali comportamenti fino ad oggi da me considerati «rischiosi» vorrei adottare nel futuro per essere meno introverso?
- Quale situazione a rischio vorrei vivere con questo gruppo?

QUINTA FASE

## **DEFINIZIONE DI SÉ ALL'INTERNO DEL GRUPPO «IL GRUPPO MATURO PER LIBERARE LA SOGGETTIVITÀ»**

## **CARATTERISTICHE DELLA FASE**

Siamo al capolinea del cammino di animazione di gruppo con i preadolescenti. Il ciclo evolutivo ha raggiunto il suo apice. Arrivati a questo punto lo sguardo si dirige verso due direzioni. Verso il passato, per ricucire e integrare le esperienze realizzate; verso il futuro, per individuare il modo più adeguato, da un punto di vista educativo, per concludere il ciclo vitale dell'esperienza di gruppo. In mezzo c'è il presente, che rappresenta un momento di snodo, una sorta di crocevia in cui gestire questi due compiti nell'evoluzione del gruppo.

In senso generale, i preadolescenti vivono il gruppo come un luogo familiare e con un forte senso di appartenenza e radicamento. Questo vissuto è legato alla consapevolezza che il gruppo ha costituito un momento e un punto di riferimento importante «nell'attraversamento» della preadolescenza. Il gruppo ha svolto la funzione di sostegno e di spinta verso la liberazione delle energie di crescita.

Nel considerare il cammino percorso il preadolescente si ritrova enormemente cambiato rispetto a quando aveva dieci anni. Dal bambino, tutto preso a consolidare la sua immagine agli occhi dei genitori e degli insegnanti, a confermarsi come «bravo, intelligente e ubbidiente», si passa al ragazzo che ha tolto dal piedistallo gli adulti, poco disposto e insofferente verso chi vuole gestirlo, alle prese con il rebus del rapporto alla pari e con il rompicapo del suo mondo interno. È chiamato a fare i conti con situazioni e problemi che lo riguardano in prima persona, come quelli di dare consistenza e direzione alla propria vita, avvertendo nel contempo la gravosità di questi compiti. Insomma, le cose sono davvero cambiate. In tutto questo anche il gruppo ha svolto un ruolo positivo. Ha favorito l'apertura di nuovi orizzonti personali e ha sostenuto emotivamente e affettivamente il cammino.

## La personalizzazione

Il lavoro che resta da fare, e che rappresenta il compito più rilevante in questa fase, è quello di una progressiva personalizzazione.

È necessario far sì che quanto elaborato dal gruppo a livello di quadro di riferimento possa venire assunto e integrato all'interno della soggettività del preadolescente.

La cultura del gruppo, così come è stata specificata nelle fasi precedenti, non deve rimanere qualcosa di esterno rispetto al mondo dei significati e del senso del preadolescente, bensì diventare un elemento propulsore e catalizzatore dei processi di costruzione dell'identità. In tal modo si gettano le basi per la costruzione di un centro personale, che diverrà poi compito specifico dell'adolescenza.

È chiaro che non si tratta di svolgere tutto il lavoro in questa fase. Gran parte di esso è stato già realizzato nelle fasi precedenti. Ora si deve rifinire questo lavoro e curarne l'integrazione personale.

Il discorso della personalizzazione diviene urgente sia all'interno del cammino di gruppo che a livello di cammino personale. In questo senso il periodo appena vissuto dal preadolescente rappresenta un'importante sperimentazione ed esplorazione di aspetti nuovi del sé. L'area sessuale, l'area affettiva, l'area emotiva, quella corporea, cognitiva e relazionale sono state il luogo della maturazione e presentazione di novità significative. Il preadolescente ha dovuto fare i conti con queste novità, e li ha fatti in termini essenzialmente esperienziali. Travolto, per così dire, da questi cambiamenti in maniera totalizzante e non preoccupato di inserirli in un quadro ben preciso, egli si trova a questo punto con molto «materiale» accumulato, relativo a se stesso. Ha la necessità di fare verifiche e valutazioni più precise e puntuali.

Dall'esplorazione e sperimentazione si passa adesso alla *verifica, valutazione, selezione e sintesi* dei contenuti esperienziali nuovi del sé. Oltre al lavoro sulla riconfigurazione dell'immagine di sé (sé reale), il preadolescente è anche alle prese con la definizione di ciò che vuole diventare e con i criteri che intende utilizzare per farlo (sé ideale).

In questo delicato e particolare momento della sua fase di crescita, gli si offre la possibilità di individuare e puntare su qualcosa che egli intuisce come potenzialmente significativo per la sua vita. Si può dire che è proprio durante la preadolescenza che vengono stabiliti certi orientamenti di fondo, in base ai quali si fanno proprie certe prospettive e se ne escludono altre. E questo non solo e non tanto sulla base di riflessioni e

considerazioni ponderate e approfondite, ma sull'onda di decisioni fondate sul vissuto globale. Queste decisioni, per quanto non pienamente motivate e dettagliatamente articolate dal punto di vista linguistico, sono però assai forti e danno al preadolescente una direzione particolare nella costruzione di sé. In seguito a questo lavoro individua alcuni possibili percorsi vitali e ne scarta altri. Comincia inoltre ad approfondire determinati discorsi e problematiche. Sorgono a livello di soggettività nuove domande, di fronte alle quali si trova spaesato. In base alle sempre maggiori capacità di cogliere e gestire le informazioni e i dati dal punto di vista cognitivo, il preadolescente ha sprazzi di consapevolezza forte su se stesso, sugli altri e sulla realtà. Ed è proprio da questi sguardi sulla realtà senza veli e immediato dal punto di vista emotivo che il preadolescente si trova *a tu per tu con la vita senza mediazioni*. È qui che fa esperienza degli appelli che lo chiamano in causa a prendersi la responsabilità della sua esistenza. Ed è proprio qui che sorgono le domande e si aprono orizzonti di senso. Lo spaesamento che ne consegue è dovuto alla immediatezza di queste percezioni, alle intuizioni dei problemi e delle implicazioni, alla consapevolezza di non avere ancora gli strumenti linguistici, esperienziali ed emotivi per fare i conti in maniera adeguata.

A questo punto il pericolo è che proprio per i motivi suddetti il preadolescente lasci scivolare queste percezioni e domande. La ricchezza di questi materiali personali potrebbe quindi essere persa e rimanere alla superficie delle cose.

Nel gioco complesso e intricato tra percorso evolutivo del gruppo e maturazione personale del preadolescente, si apre a questo punto un orizzonte nuovo e affascinante, che riguarda proprio gli spazi inediti della soggettività dei ragazzi.

Se il cammino del gruppo ha portato a questa situazione, si può dire che abbia svolto efficacemente la sua funzione educativa. Si è inserito nello spazio potenziale dell'azione educativa e ha portato i suoi frutti.

### Lo sbocco del cammino di gruppo

L'altra questione con cui ci si trova a fare i conti è quella dell'esito del cammino del gruppo. Ci sono indicatori rilevabili all'interno della vita del gruppo, che possono costituire un segnale del fatto che il gruppo è arrivato a un momento decisivo da un punto di vista evolutivo:

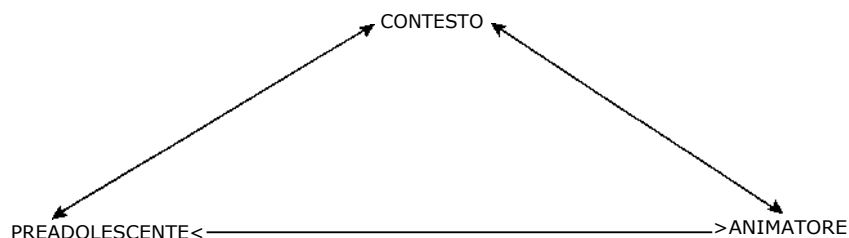
- maggiore partecipazione e responsabilità;
- più attenzione a discorsi e a tematiche generali;

- maggiore scambio su esperienze e punti di vista personali;
- apertura di nuovi territori di riflessione;
- nuove amicizie e diversificazione di interessi;
- cambiamenti nelle abitudini della vita di gruppo.

Si evidenziano aspetti contraddittori: da una parte il gruppo è più maturo e più funzionale, dall'altra si possono manifestare difficoltà a mantenere una certa organizzazione e una certa stabilità nella vita di gruppo.

Questo è il segnale che sono in atto dei cambiamenti, legati sia alla crescita personale che a quella di gruppo; essi fanno avvertire che il modo di fare gruppo tipico della preadolescenza comincia ad andare stretto. Si pone quindi il problema di affrontare questa situazione, con la consapevolezza che il gruppo di animazione, pensato e misurato sui preadolescenti, ha svolto la sua funzione di sostegno ai compiti evolutivi di questa età; occorre dunque definirne il possibile esito.

In generale, l'esito del gruppo dipende dall'azione reciproca di tre ordini di fattori:



Anzitutto occorre prendere in considerazione il contesto e vedere quali risorse sono presenti. Esistono altre possibilità di continuare per i ragazzi un'esperienza di gruppo più in sintonia con le nuove esigenze e le nuove disponibilità? Esiste una varietà di alternative o le scelte si riducono a poche?

In secondo luogo va valutata la situazione dell'animatore. Alcuni animatori preferiscono portare avanti un gruppo in tutto il suo percorso evolutivo, anche se questo si pone a cavallo di fasce di età diverse; altri ancora invece preferiscono lavorare specificamente sulla preadolescenza e affidano ad altri animatori o ad altre situazioni la possibile continuazione della vita del gruppo.

Infine va valutata la situazione del gruppo. Va verificato il livello di coesione del gruppo, se esista un nucleo base di persone e altre girano in-

torno; se la situazione si vada man mano sfilacciando e non sia già in atto una tendenza centrifuga.

## I POSSIBILI ESITI

Sulla base della valutazione di questi diversi aspetti, è possibile configurare tre possibili esiti.

### Fine dell'esperienza di gruppo

Una possibilità è che l'esperienza termini con il raggiungimento della maturazione evolutiva del gruppo. In corrispondenza dell'ultima fase, il gruppo si scioglie; non dà seguito alla propria esperienza e non si rendono presenti le condizioni per un suo proseguimento. Questa eventualità si può presentare per una o più delle situazioni seguenti:

- l'animatore non può garantire una continuità all'esperienza di gruppo e nel contesto non sono presenti altre opportunità o altre risorse;
- il gruppo comincia a «centrifugare» e i preadolescenti non si rendono più disponibili per portare avanti l'esperienza di gruppo;
- gli interessi e le spinte evolutive dei ragazzi/e cresciuti li spingono altrove, verso esperienze, appartenenze, ambienti, capaci di riconoscere e rilanciare la novità dell'ingresso nell'adolescenza.

### Continuità dell'esperienza di gruppo

In questo secondo caso sia i preadolescenti che l'animatore sono disponibili a dar un seguito alla propria esperienza. Si rende però necessaria una ridefinizione degli obiettivi e quindi una revisione della relazione educativa.

Con il sopraggiungere dell'adolescenza il problema non è più quello di garantire un'attenzione e permettere un'accettazione e integrazione della vita nuova che sta emergendo, ma è quello di permettere di costruire una identità e un progetto personale.

In questa ottica può risultare utile prevedere l'ingresso di nuove persone, così da dare un segnale forte di cambiamento di prospettiva, pur nella continuità dell'esperienza.

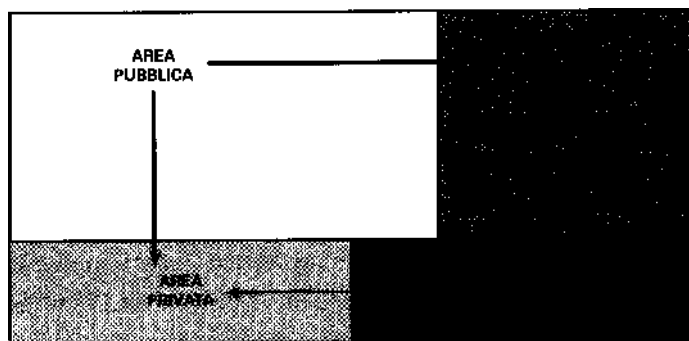
## Discontinuità dell'esperienza

Una terza possibilità è rappresentata dall'esperienza di gruppo che continua sotto forme e situazioni diverse. Magari l'animatore non è disposto a dare un seguito alla sua esperienza, ma il gruppo, nella sua totalità o in buona parte, può confluire in altri gruppi o avere un nuovo animatore. In questo caso viene a terminare l'esperienza precedente, ma, pur in maniera discontinua, l'esperienza stessa ha un suo seguito.

Come si può notare e come anche risulta dall'esperienza concreta, i possibili esiti del gruppo di preadolescenti possono essere diversi, e per ognuno si pongono problemi e modalità diverse di affrontarli.

Secondo la finestra di Johary, siamo in presenza di una fase in cui non ci sono cambiamenti qualitativi rispetto ai processi dei periodi precedenti. Si tratta di cambiamenti di carattere quantitativo riguardante le dimensioni delle finestre, nel senso che aumenta ancora l'area pubblica, diminuisce l'area privata e anche l'area cieca. Dall'area buia emergono nuovi contenuti che possono seguire la strada della consapevolezza (area privata); a quel punto la persona interessata si trova nella situazione di decidere se far partecipi o meno gli altri di qualcosa di nuovo che ha scoperto o elaborato, oppure no. Grazie alla percezione più approfondita e alla maggiore conoscenza che si ha delle altre persone, queste possono individuare aspetti nuovi o più profondi di cui la persona interessata non ha ancora coscienza. Si può trattare di aspetti negativi, di problemi e limiti, ma anche di aspetti positivi, come capacità, interessi, competenze, abilità.

A questo punto, se la situazione relazionale è sufficientemente positiva, i difetti non saranno utilizzati in termini aggressivi e si cercherà il modo per aiutare la persona a riconoscerli e fare i conti con essi. Al con-



trario, i problemi e i difetti degli altri possono anche essere usati funzionalmente come prove per la svalutazione e motivi di denigrazione, e gli aspetti positivi come motivo per scatenare invidie e gelosie.

In linea di massima, arrivati a questo punto del cammino di gruppo, è difficile che possano emergere aspetti completamente nuovi. Occorrerebbe infatti assicurare un contesto relazionale completamente nuovo, capace di riconoscere e non misurare differenze e distanziamenti (gruppo adolescenti). O almeno, nel contesto ormai definito e strutturato stabilmente in un certo modo, i membri del gruppo usano e fanno vedere alcuni aspetti di sé che risultano più funzionali all'interno di quella particolare dinamica. Si è verificato un certo assestamento in cui difficilmente il preadolescente può fare esperienza e far emergere altri aspetti presenti o potenziali. In questo senso, lo schema della finestra di Johary non va considerato come uno strumento che copre tutta l'esistenza della persona, ma va sempre relativizzato a un contesto relazionale preciso. Il fatto che l'area buia si sia progressivamente ridotta, non significa che in assoluto la persona non abbia più l'area buia, ma che rispetto a quella situazione e a quel contesto socio-relazionale essa è diminuita.

## LA COMUNICAZIONE ANIMATORE-GRUPPO

Prima di descrivere le vicissitudini di questa fase nel rapporto tra animatore e gruppo, è utile ripercorrere, per grandi linee, i momenti più significativi di questo rapporto per meglio contestualizzarli.

Così all'inizio erano evidenti le forti richieste simbiotiche che i preadolescenti, singolarmente, rivolgevano all'animatore. A ciò si univa un senso di timore e deferenza in quanto all'animatore venivano attribuite capacità, risorse e autorità particolari.

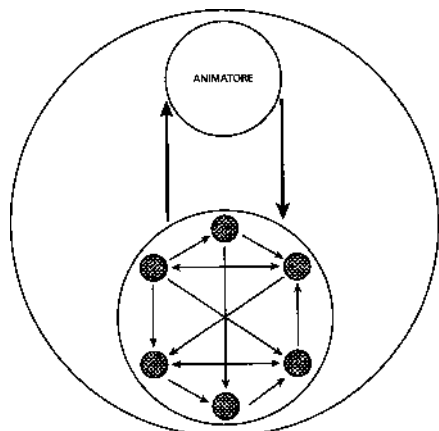
Le interazioni attivate e pazientemente intessute nel concreto della vita del gruppo con l'animatore e dei preadolescenti tra loro hanno portato progressivamente:

- a riconfigurare in termini più realistici la rappresentazione dell'animatore;
- al costituirsi di un senso del «noi» dei preadolescenti, al sentirsi gruppo, con la conseguente definizione di un confine di separazione e distinzione nei riguardi dell'animatore.

A partire da queste conquiste, in questa fase si rende possibile un tra-

sferimento ulteriore di funzioni, e quindi di potere, dall'animatore al gruppo.

Si realizzano così le condizioni per una relazione comunicativa che, pur essendo segnata da una distinzione tra i due poli (animatore e gruppo), ora può essere maggiormente segnata dalla parità e dalla collaborazione. Si è verificato quindi un riequilibrio del potere tra animatore e gruppo; questo in relazione al lavoro che intenzionalmente l'animatore ha svolto per dare sempre maggiore spazio al protagonismo del gruppo; nel contempo, il gruppo stesso si è conquistato questo spazio e ha fatto pratica di una gestione più attiva e responsabile del suo andamento.



Tutto ciò ha permesso il realizzarsi di una situazione relazionale salda, segnata da fiducia e da alleanza. Questo, tra l'altro, permette di ritenere reciprocamente stabile e sicuro il livello della relazione, e di poter discutere e anche scontrarsi sui contenuti, senza che venga messo in crisi il livello della relazione.

In questa fase vengono a maturare i frutti dell'impostazione della relazione educativa: l'animatore viene percepito come una persona più grande, vicina ma non simbiotica, ferma ma non dura né autoritaria.

Su queste basi l'animatore può permettersi di sottolineare le incongruenze tra ciò che il gruppo proclama e ciò che vive; di far notare aspetti disfunzionali, di confrontare i membri del gruppo rispetto ai loro comportamenti.

Per molti versi si apre uno spazio ampio di collaborazione e integrazione tra animatore e gruppo. Il gruppo ha oramai assunto diverse fun-

zioni svolte in precedenza dall'animatore e, per molti aspetti, si procede quindi su un piano di parità e di intercambiabilità.

## LA COMUNICAZIONE ALL'INTERNO DEL GRUPPO

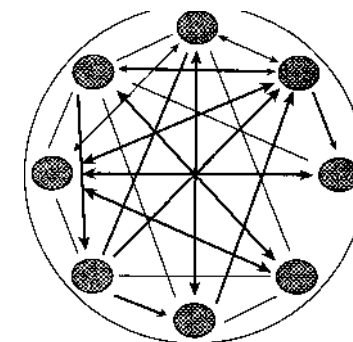
### Il livello socio-organizzativo

In questa fase viene raggiunto il livello massimo di funzionalità organizzativa del gruppo. Esso manifesta una sua maturità rispetto alle capacità di definire, realizzare e verificare quanto progetta. Riesce quindi a dare direzionalità autonoma alla sua vita e ad essere autoriflessivo.

Da un punto di vista più formale, si viene a realizzare una maggiore diffusione di canali comunicativi.

C'è però da dire che non tutti i canali potenzialmente presenti nella rete di comunicazione vengono effettivamente attivati. È assai difficile che, realisticamente, un gruppo riesca a sfruttare tutto il suo potenziale comunicativo. Nei fatti, solo una parte o una gran parte vengono attivati. Inoltre, quando in un gruppo si è configurata una certa rete di comunicazione, è difficile apportare cambiamenti.

Le possibilità di incidere sulla rete di comunicazione, nel senso di attivare nuovi canali e di promuovere una configurazione funzionale, è maggiore nelle fasi iniziali della vita del gruppo, mentre risulta via via più problematica e faticosa nelle fasi successive. Quando un gruppo ha raggiunto il suo punto massimo di espansione e di organizzazione, è riusci-



- 1 - CANALE BIDIREZIONALE ATTIVATO
- 2 - CANALE MONODIREZIONALE ATTIVATO
- 3 - CANALE POTENZIALE

to ad attivare una certa parte del suo potenziale comunicativo e tenderà a funzionare secondo le modalità che si è dato. La conseguenza di ciò è che un gruppo, arrivato a questo punto del suo cammino, ha maggiori capacità di organizzarsi e di gestirsi rispetto all'inizio; ma non è detto che tutti i gruppi arrivino a funzionare allo stesso modo o che comunque non siano presenti lacune strutturali che rendono difficile la comunicazione.

### *Protagonismo, interdipendenza e ruoli*

Come accennato nelle fasi precedenti, alla rete di comunicazione è legato il discorso più generale della partecipazione e del protagonismo del gruppo.

A una certa rete di comunicazione che un gruppo si è dato corrisponderà un certo livello di partecipazione e dunque di protagonismo.

Un altro fenomeno a cui si può assistere in questa fase è quello dell'interdipendenza. L'interdipendenza implica che il gruppo si muova in maniera sempre maggiore come un tutto integrato. C'è la coscienza piena di essere gruppo e che ciò che un membro fa o non fa ha ripercussioni su tutti gli altri. Si tratta di un momento importante da un punto di vista maturativo. Dietro questo discorso c'è il raggiungimento del senso di essere in relazione e in collegamento e quindi che il comportamento e gli atteggiamenti individuali hanno ripercussioni, siano esse positive o negative, su tutto il gruppo. Per altri versi, si tratta della consapevolezza delle proprie responsabilità.

Rispetto al discorso dei ruoli è presente un'ulteriore evoluzione dei processi delle fasi precedenti. Anzitutto, con il passare del tempo si assiste a una sempre più chiara e precisa assunzione di certe funzioni da parte delle persone del gruppo. Ognuno cioè ha un suo ruolo e il gruppo si aspetta che la persona risponda a queste attese. Si ha il senso che sia importante, anche per il discorso dell'interdipendenza, che ognuno abbia e metta in atto uno o più ruoli. Alle persone del gruppo si dà però la possibilità di svolgerlo in maniera personale, secondo una propria originalità e, soprattutto, si riesce a fare la distinzione minima tra la funzione che si riveste e ciò che si è in maniera più generale come persona.

In particolare può presentarsi in questa fase l'esigenza di manifestare e dare spazio alla propria originalità. L'ambito dei ruoli diviene allora assai importante per questo aspetto. Attraverso un modo originale di svolgere alcuni compiti nel gruppo, il preadolescente può davvero avere

la grossa opportunità di far emergere la propria creatività e le prime espressioni di un processo di personalizzazione in atto.

Va poi sottolineato come questi discorsi vadano rapportati concretamente ai livelli di maturazione dei preadolescenti.

### **Il livello emotivo-affettivo**

Il vissuto prevalente, nel considerare il livello emotivo-affettivo, è caratterizzato da un senso di sicurezza e di stabilità. I preadolescenti sentono di appartenere in maniera significativa al gruppo. Sentono che possono fare affidamento su di esso e lo colgono come un contesto non pericoloso. Tutto ciò è il segnale che si è progressivamente venuto realizzando un contesto di integrazione in cui ci si sente sufficientemente a proprio agio. Inoltre in questa fase si viene ad attenuare una conflittualità relazionale più sistematica, maggiormente legata a fasi precedenti, mentre è caratteristica una conflittualità di posizioni più limitata e occasionale, legata all'individualità e alla soggettività emergenti. Un fattore che, in questo ambito, funge da stimolo per attuare cambiamenti rispetto agli equilibri raggiunti, è il manifestarsi del bisogno di individuazione. Questo bisogno viene vissuto intensamente a livello personale dai preadolescenti e ha, inevitabilmente, conseguenze in senso più generale sulla vita di gruppo.

### *L'individuazione e la diversità*

Il bisogno di individuazione implica, nel suo manifestarsi, un cambiamento di prospettiva. Se i bisogni caratteristici delle fasi precedenti presupponavano la focalizzazione sugli altri (animatore, gruppo) per essere riconosciuti, per sentirsi appartenenti e per essere valorizzati, con il bisogno di individuazione il preadolescente si focalizza maggiormente su di sé. Invece che essere preoccupato di ciò che può venirgli dagli altri, è più attento a esprimere e ad affermare se stesso o alcuni aspetti di sé verso gli altri.

Il bisogno di individuazione è qualcosa di più e **da considerarsi successivo** al bisogno di autonomia. Il bisogno di **autonomia Regna la necessità** di distanziamento e di mettere il confine **rispetto a qualcuno** da cui si dipende. Permette quindi di delimitare e **differenziare** in maniera completa due mondi personali precedentemente in **simbiosi**.

Il bisogno di individuazione presuppone **l'avvenuta delimitazione** dei confini e implica la necessità di definire e **configurare in ~Mara pie**.

naie e originale questo spazio. Si affaccia così l'esigenza di autodefinizione e di assunzione della responsabilità nella gestione e nella costruzione della propria vita.

Il sorgere del bisogno di individuazione segna quindi un momento importante a livello personale e a livello di gruppo.

A livello personale segnala l'inizio di una fase di riorganizzazione e di iniziale autodefinizione, dopo che si era dato spazio alla sperimentazione e all'esplorazione di sé nelle diverse esperienze. Segnala quindi la necessità che il preadolescente avverte di inserire le sue esperienze in contesti soggettivi più ampi e di costruire così una struttura di riferimento interna.

In senso più generale questo indica che è in atto un movimento di differenziazione rispetto al gruppo. Il gruppo diviene il contesto dove iniziare a dare spazio alla propria originalità, alle caratteristiche più personali, al cominciare a distinguersi dagli altri. Il gruppo diviene importante in quanto può permettere a questo bisogno complesso di esprimersi in termini positivi, oppure pone ostacoli che ne impediscono la canalizzazione esplicita e ne determinano una manifestazione in forme negative.

Nel primo caso il gruppo favorisce l'espressione di sé e della originalità e creatività che ognuno possiede. Vede con favore la diversità e la considera come una ricchezza per il gruppo.

Nel secondo caso, quando cioè l'individuazione viene vista più come un pericolo che come una ricchezza, il bisogno stesso di individuazione viene soffocato, oppure viene vissuto come ribellione, contrapposizione, scontro e atteggiamento di controdipendenza verso il gruppo in generale. Viene così a porsi un aumento della competitività e per molti versi della conflittualità nel gruppo. Si tratta però di una conflittualità che può diventare preziosa, in quanto permette l'emergere di posizioni, punti di vista e contributi diversi tra di loro. Si tratta anche di una conflittualità che deve trovare una composizione e portare a un equilibrio, comunque diverso da quello iniziale.

Dal punto di vista emotivo il gruppo, nel suo insieme, ha raggiunto una sua stabilità. Si è creato un livello abbastanza alto di coinvolgimento. Questo induce la tendenza a mantenere le cose così come stanno.

Una volta che a livello individuale si è fatto affidamento su questo contesto come luogo in cui ci si sente sostenuti, ogni possibile cambiamento di questa situazione viene avvertito come un pericolo.

Questa realtà può entrare in conflitto con il fatto che in questa fase è molto facile che i membri del gruppo comincino a frequentare realtà, ami-

nie o gruppi di altro genere. A livello profondo questo può essere vissuto come un tradimento. Ancora in questa ottica possono essere viste le reazioni più o meno visibili rispetto alla creazione di coppie stabili a livello amicale o affettivo.

### **Il livello normativo-culturale**

In questa fase il gruppo possiede una chiara e precisa identità e strutturazione, sia dal punto di vista interno (la percezione personale dei membri rispetto al gruppo) sia da quello esterno (la percezione che del gruppo hanno le persone esterne).

L'identità che il gruppo si è venuto man mano dando nel corso della sua storia, come risultato dell'interazione al suo interno e con l'esterno, ruota essenzialmente intorno a tre aspetti.

#### *Valori, prospettive, posizioni su cui il gruppo si riconosce*

Il gruppo si riconosce in modo abbastanza chiaro intorno a un nucleo di valori e di idee che sono il precipitato delle esperienze fatte insieme, delle discussioni e degli scambi che ne sono seguiti, della scoperta di punti di vista diversi e più ampi di quello personale, della definizione progressiva di un punto di vista più grande sulla vita, sul quale ci si è man mano ritrovati. Senza accorgersene, il gruppo ha quindi costruito una sua prospettiva originale sulla realtà, su se stessi, sugli altri; ognuno sente di avervi contribuito portando il contributo prezioso della propria esperienza e del proprio modo di vedere le cose. Proprio per questo esiste un legame vitale tra i singoli preadolescenti e il quadro di riferimento del gruppo.

Grazie a questi processi il quadro di riferimento del gruppo viene piano piano assorbito e fatto proprio da coloro che ne fanno parte. Tutto ciò risulta facilitato proprio perché i preadolescenti si sono sentiti protagonisti e partecipi di questa storia e non percepiscono il quadro di riferimento del gruppo come qualcosa di estraneo da cui difendersi, o da assumere in maniera adattata.

Rispetto a questo discorso più generale vanno chiariti alcuni punti.

Anzitutto è probabile che non tutti i preadolescenti sentano nella maniera sopra descritta il rapporto con ciò che il gruppo ha elaborato. Alcuni lo avvertiranno maggiormente come qualcosa di proprio e per queste persone risulterà più facile l'integrazione e l'assunzione a livelli centrali del sé. Si realizzerà quindi una identificazione vitale con il punto di

vista del gruppo. Altri invece lo percepiranno con un senso maggiore di distanza e di estraneità, per cui risulterà più problematica l'integrazione. I motivi di ciò sono diversi e ruotano essenzialmente intorno alla percezione che le diverse persone hanno rispetto alla loro posizione nel gruppo (più o meno centrale) e al contributo che pensano di aver dato o che hanno loro permesso di dare.

In secondo luogo, il quadro di riferimento del gruppo non va inteso come qualcosa di pienamente esplicito e chiaro per i preadolescenti. Molto probabilmente alcuni aspetti saranno più espliciti, mentre altri rimarranno piuttosto a livello implicito. Per alcuni aspetti ci sarà una chiara consapevolezza a livello cognitivo e altri saranno più presenti a livello di vissuto e di orientamento globale.

### *La storia vissuta del gruppo presente sotto forma di memoria*

Un altro aspetto che costituisce l'identità del gruppo è la memoria della storia vissuta insieme.

Il gruppo nel suo cammino ha vissuto situazioni, fatti, esperienze di vario genere e mentre vive la situazione presente si ricollega a quanto accaduto in precedenza. Sente un senso di continuità, avverte un filo invisibile che collega gli avvenimenti e le vicissitudini tra di loro.

Il gruppo fa continuamente i conti con la sua storia presente sotto forma di memoria. La memoria del gruppo, rispetto alla sua storia, non è da intendersi come una semplice registrazione dei fatti accaduti, ma è la ricostruzione e la narrazione dei fatti così come il gruppo li ha vissuti e percepiti nel momento in cui accadevano; ricostruzione e narrazione che subiscono riaggiustamenti man mano che il gruppo vive altre esperienze e mette in relazione le cose nuove con la memoria del passato.

La memoria del gruppo è da considerarsi quindi come la versione che il gruppo costruisce rispetto ai fatti accaduti. La memoria del gruppo, mantenuta attraverso la rievocazione e la narrazione, man mano rielaborata e arricchita dai nuovi fatti e situazioni che il gruppo si trova a vivere, rappresenta così un elemento importante del sentirsi appartenente al gruppo e della conseguente identificazione con esso. Rappresenta il tessuto connettivo vitale; il senso di essere inserito in un contesto significativo. Da questo punto di vista la memoria del gruppo rispetto alla sua storia ha un alto valore emotivo. I ragazzi sentono che la propria storia personale si è incontrata e intrecciata con la storia del gruppo. Questo incontro di storie ha permesso loro di contare su un contesto umano ricco

e disponibile, che ha favorito lo «sgancio» dalla famiglia e ha reso possibile l'affacciarsi e il concretizzarsi delle energie di crescita.

La memoria del gruppo ha anche una funzione normativa, nel senso che le decisioni da prendere, le cose da fare vengono valutate in base alla loro continuità o meno con le linee seguite dal gruppo fino a quel momento.

### *Linguaggio comune*

L'altro aspetto dell'identità è rappresentato dalla creazione di un «linguaggio» proprio del gruppo. Chiaramente questo linguaggio nasce e fa riferimento alle esperienze di vita del gruppo. Per descrivere e raccontare queste esperienze il gruppo utilizza e in parte crea un mondo linguistico particolare.

Le parole che il gruppo usa non hanno solamente una funzione descrittiva, ma comprendono anche il vissuto più globale, le ripercussioni soggettive e intersoggettive. Chi non appartiene al gruppo e sente parlare le persone del gruppo, probabilmente troverà difficoltà a capire fino in fondo. Sono parole che conosce, ma quelle stesse parole hanno valenze e significati più complessi e più ampi a cui l'osservatore esterno non può accedere, per cui una parte sostanziale della comunicazione e dei messaggi non può essere colta. Chi invece fa parte del gruppo e ha vissuto le esperienze del gruppo, ha contribuito a dare parole confacenti a queste stesse esperienze e ha la possibilità di accedere a questo ambito di significati.

Il linguaggio comune è dunque il codice, all'interno delle possibilità della lingua madre, che il gruppo si è costruito per intendersi rispetto alle esperienze fatte in comune e rispetto ai punti di vista e alla visione della vita su cui ci si è incontrati. È quindi il frutto della elaborazione culturale del gruppo e, sostanzialmente, esprime la cultura del gruppo.

### *La cultura del gruppo*

A partire da quanto detto, appare chiaro che il gruppo, nel corso del suo cammino, ha costruito non solo un contesto sociale e psicologico, ma anche un contesto più propriamente ed esplicitamente culturale. Il gruppo ha una sua cultura, una serie cioè di punti di vista, una visione abbastanza precisa della vita e della realtà. Ora il lavoro che resta da fare, per completare quanto fin qui realizzato, è permettere una integrazione e assunzione più consapevole e personalizzata da parte di ognuno di ciò che il gruppo ha elaborato, in modo da fornire ai preadolescenti elementi utili per costruzione di una identità personale.

In questo senso il livello normativo-culturale è quello che risulta centrale in questa ultima fase.

Partendo dal presupposto che il gruppo è ormai una realtà psicologica, sociale e organizzativa sufficientemente integrata e funzionante, si apre la possibilità, all'animatore e al gruppo di focalizzarsi più sui contenuti del quadro di riferimento del gruppo e sulle ripercussioni a livello personale.

Nel promuovere questo lavoro l'animatore può contare su un alleato in più: si tratta delle nuove e più sofisticate capacità di pensiero maturate da parte dei preadolescenti. A questo punto i preadolescenti hanno acquisito la capacità di pensiero astratto: riescono a mettere insieme tutti i dati di un problema, riescono a cogliere aspetti incongruenti o poco convincenti, sono più consapevoli delle proprie aspettative e delle proprie domande. Sono capaci di guardare con occhi maggiormente consapevoli e più profondi la propria soggettività e la propria interiorità.

Questo permette di lavorare maggiormente in profondità.

Il preadolescente coglie l'importanza dell'esperienza di gruppo, sente di aver fatto propri alcuni aspetti caratterizzanti dell'identità del gruppo. Avverte anche, diversamente dal passato, che ha fatto sue in maniera implicita certe cose, ma che su altre non è pienamente convinto, ha dubbi e perplessità; su altri punti vede le cose diversamente dal gruppo, ma non sa se è il caso di parlarne e di esporle agli altri e all'animatore. Si accorge inoltre che comincia a porsi problemi, a coltivare domande che nascono dalle sue riflessioni, o prendono spunto da ciò che gli accade intorno e a cui non riesce a trovare risposte, o magari non riesce nemmeno a formulare. Si tratta di processi iniziali che segnano di fatto un momento di passaggio tra fasi evolutive diverse. È il momento forte della scoperta consapevole e riflessa della propria soggettività e del proprio mondo interno.

È una situazione ricca di opportunità e allo stesso tempo molto delicata. È importante quindi che venga data la possibilità di aprire e affrontare questi spazi nuovi che si schiudono.

Il gruppo può diventare allora il luogo in cui si comincia a focalizzarsi su questi spazi interiori che nascono dall'incontro tra esperienze, aspettative e domande e la cultura elaborata dal gruppo.

Data la delicatezza dei processi in gioco, l'animatore deve porre particolare cura che si creino le condizioni ideali affinché tutto ciò possa avvenire. In questa maniera si permette ai preadolescenti di andare oltre l'assunzione in positivo delle energie di crescita e del cambio, e di spor-

gersi verso la costruzione di un centro personale da cui partono gli orientamenti esistenziali.

Per creare queste particolari condizioni ci sono alcuni aspetti da affrontare in maniera accurata.

Anzitutto va flessibilizzata la dinamica normalità-devianza. Il rischio è che l'apertura ai dubbi e alle domande personali di ognuno obblighi il gruppo a rivedere, a riformulare la propria prospettiva di fondo. Si possono porre problemi e questioni non affrontate.

Se il gruppo si pone in termini rigidi nei riguardi di questa possibilità di allargare i confini e rivedere il proprio quadro di riferimento, inevitabilmente ci sarà poco spazio per le domande più profonde e per i dubbi di cui sono portatori i membri del gruppo. In gran parte l'esito è legato all'atteggiamento dell'animatore, che viene considerato il garante della cultura del gruppo.

Quindi dall'atteggiamento più o meno esplicito dell'animatore si prenderà o meno lo spunto per dare spazio e voce a queste esigenze e richieste personali.

Anche in questo ambito si deve fare i conti con l'emergere del bisogno di individuazione. I preadolescenti non si accontentano di acquisire gli orientamenti elaborati e definiti nel gruppo, ma desiderano che venga considerato e valorizzato l'impatto che si realizza tra questi orientamenti e la soggettività di ognuno, con tutto ciò che da questo impatto consegue a livello di domande, dubbi, richieste.

Un'altra condizione di base è la disponibilità a permettere il manifestarsi di idee, opinioni e posizioni diverse, nei diversi ambiti della vita e dell'esperienza del gruppo. La diversità di posizioni, se non viene bloccata o ostacolata dalla necessità di mantenere una certa prospettiva, può diventare una ricchezza importante che il gruppo e i singoli possono utilizzare per allargare i propri orizzonti.

## **LA COMUNICAZIONE DEL GRUPPO CON L'ESTERNO**

Rispetto alla comunicazione con l'esterno, va ripreso e approfondito il discorso sull'identità fatto in precedenza.

Il gruppo a questo punto non ha solamente un forte senso di identità a partire dalla percezione che ne hanno i suoi membri, ma anche per la percezione che ne ha il contesto esterno.

Il gruppo, a questo proposito, possiede una chiara visibilità esterna.

È conosciuto e viene considerato parte del sistema. Le persone che ne fanno parte vengono identificate in quanto persone singole ma anche come membri del gruppo.

Per quanto riguarda l'atteggiamento che la comunità circostante ha nei confronti del gruppo, c'è da dire che, trattandosi di un gruppo di preadolescenti, all'inizio e per gran parte del tempo ha prevalso quello di attesa, di dare il tempo per orientarsi e per costruire una prospettiva.

Arrivati a questa fase l'atteggiamento comincia a cambiare.

I preadolescenti, proprio perché hanno fatto un cammino significativo per esperienza e per continuità temporale, cominciano ad essere considerati come membri competenti.

Se questo da una parte è da considerarsi positivo rispetto ai processi sociali che segnalano l'avvenuto abbandono dell'infanzia e l'inizio dell'inserimento nella comunità adulta, dall'altra può nascondere insidie. Le insidie si riferiscono al fatto che questo atteggiamento potrebbe essere motivato dalla necessità di «reclutare» persone nuove rispetto a progetti o attività importanti per la comunità.

Da parte dei preadolescenti c'è il senso di riconoscimento e appartenenza alla realtà del gruppo, ma è maturata anche l'idea di appartenere, in quanto gruppo, a una realtà più ampia con caratteristiche, problematiche ed esigenze ben precise.

Il frutto più maturo del processo educativo rispetto alla realtà esterna, per un gruppo di preadolescenti, può essere considerato proprio questo: il riconoscimento di un legame vitale con il mondo circostante, la sensibilità nei confronti delle problematiche che sono presenti e il desiderio di dare in qualche maniera un contributo personale. È questa la soglia maturativa.

## L'INTERVENTO EDUCATIVO

### L'obiettivo globale

Il cammino fin qui percorso richiede, per essere portato a compimento, un lavoro finalizzato alla rielaborazione e successiva integrazione a livello personale del ricco patrimonio di esperienze e di valori creati dal gruppo. *In senso generale in questa fase l'obiettivo da raggiungere è quello di fare in modo che i preadolescenti possano integrare, in manie-*

*ra personale e rispettosa della propria soggettività, il patrimonio di idee, valori e vissuti elaborati all'interno del percorso evolutivo del gruppo.*

### Obiettivi intermedi

Il raggiungimento di questa ultima e delicata finalità viene reso possibile lavorando sui seguenti obiettivi intermedi.

#### *Stimolare e dare spazio al livello cognitivo*

L'ampliamento delle competenze cognitive dei preadolescenti rendono molto ricco e fertile questo momento. L'animatore può fare affidamento sulle persone meglio capaci di comprendere le questioni, di saper cogliere, nel senso di essere consapevoli e saper simbolizzare, **la propria** esperienza interiore e gli aspetti più rilevanti della realtà esterna. Si tratta di capacità e abilità ancora funzionanti a basso regime. Il **pericolo** è che l'animatore non le noti o che, in qualche maniera, consideri **troppo** faticoso e lungo il processo di esplicitazione. È importante allora che l'animatore se ne renda conto, e si ponga nella prospettiva di stimolare e dare spazio a queste capacità che si affacciano. Questo comporta che venga richiesto il punto di vista e le riflessioni dei preadolescenti rispetto alle questioni che si affrontano; che vengano sottolineati i modi differenti, originali e personali di guardare alle cose; che ci sia anche un confronto e una valutazione più ampia dei diversi punti di vista; che vengano messi in luce i problemi e le domande non risolte.

L'obiettivo è quindi di favorire il rinforzarsi delle capacità di ragionare su se stessi e sulle cose, non nei termini di una fredda razionalità, ma in quelli di una attenta considerazione delle diverse sfaccettature di ciò che si prende in considerazione. L'idea è quella di aiutare il preadolescente a costruirsi un «centro» di osservazione e di elaborazione delle informazioni che lo riguardano direttamente o indirettamente.

#### *Dare la possibilità di fare il punto su di sé*

Strettamente collegato all'obiettivo precedente si pone quello di permettere ai preadolescenti di fare il punto su se stessi. L'aumento delle competenze cognitive fornisce loro strumenti più potenti di consapevolezza del proprio mondo personale: delle proprie caratteristiche ma anche dei propri progetti e valori.

L'acquisizione delle competenze cognitive permette loro di valorizzare al meglio le esperienze che si realizzano in gruppo. Tutto ciò che ac-

cade in gruppo, che riguardi in modo sia diretto che indiretto il preadolescente, che si riferisca a iniziative che prende o a reazioni rispetto a ciò che gli altri fanno, rappresenta un materiale prezioso.

Questo materiale grezzo, rappresentato dai diversi aspetti di sé che ha avuto modo di sperimentare all'interno del gruppo, gli permette di cominciare a fare i conti con due aspetti fondamentali della sua personalità. Il primo si riferisce alla definizione di quelle che sono le sue caratteristiche fondamentali come persona (sé reale), e il secondo alla scelta di ciò che sogna di diventare (sé ideale). Nel primo caso il preadolescente, grazie e alle esperienze che fa di sé nel gruppo e alla capacità di simbolizzarle e considerarle in termini più consapevoli, ha la possibilità di formarsi un'idea più chiara, più differenziata, più globale e soprattutto più personale su di sé. Nel secondo caso comincia a individuare ciò a cui tiene di più, ciò che, a partire da come è al presente, vuole diventare nel futuro. Se, all'inizio, queste esperienze di sé vengono vissute senza considerarle in maniera più approfondita e senza metterle in relazione tra loro, man mano che passa il tempo il preadolescente si pone il problema di mettere in relazione tra di loro i diversi aspetti di sé, di valutarli, di fare selezioni e infine di formulare sintesi provvisorie.

In base a ciò i preadolescenti in questa fase sono più interessati e capaci di descrivere se stessi in termini realistici e di precisare anche alcune cose che sono importanti per definire il proprio progetto personale. L'animatore dovrebbe quindi focalizzare il suo intervento nel fornire stimoli e opportunità affinché i ragazzi compiano questo lavoro di sintesi e di definizione provvisoria di sé in maniera più organica e sistematica.

#### *Focalizzarsi sulle domande di senso*

Si è fatto diverse volte riferimento alla possibilità che, con il proseguire del cammino personale e di gruppo, si aprano spazi inediti nella soggettività dei preadolescenti.

A un primo livello possiamo immaginare che i preadolescenti siano consapevoli di essere fortemente attratti da certe attività e iniziative e che siano afferrati totalmente dal procurarsele e dal viverle intensamente.

A un secondo livello c'è l'esigenza di capire, di conoscere, di spiegarci le cose. Cominciano a emergere richieste e domande che vanno al di là del consumare esperienze. A questo punto i ragazzi cominciano a fare i conti con un livello ulteriore che rimane aperto anche quando sono state fatte cose piacevoli, anche quando le cose sono chiare e si ha un quadro preciso della situazione.

Si tratta del presentarsi alla coscienza della domanda di senso. Questa domanda fa scoprire al ragazzo che la vita non è semplicemente uno spazio da riempire con cose piacevoli o da assoggettare e conquistare con la razionalità. C'è qualcosa che rimane fuori e suscita inquietudine; c'è la necessità di inquadrare la propria esistenza in un'ottica più globale che le dia un senso e la faccia risultare piena e degna di essere vissuta. Questo però non si presenta automaticamente, e richiede tutto il lavoro fatto in precedenza. Dagli interessi alla domanda iniziale di senso, con cui fa i conti il preadolescente, c'è tutto un percorso evolutivo che in parte rientra nella dinamica maturativa (le possibilità nuove che si presentano) e in parte è il frutto della gestione intenzionalmente educativa delle esperienze realizzate in gruppo.

Inoltre è necessario che l'inquietudine e il senso di spaesamento relativi all'aver preso contatto con il livello della domanda di senso vengano distinti e messi in relazione a vissuti simili, ma che hanno origine all'interno delle dinamiche e dei disagi legati alla crescita.

Infine, è necessario che l'animatore prenda in considerazione questa domanda di senso in maniera rispettosa. Non deve cioè essere preso dall'ansia di dare lui una risposta onnicomprensiva e valida una volta per tutte a questa domanda. Deve aiutare il ragazzo a porsi in un atteggiamento di ricerca, a non dover dare quindi immediatamente una risposta; a sentirsi lui in prima persona il responsabile di questo cammino, anche se può contare sul contributo e sulla vicinanza degli altri. Data la forte valenza religiosa di questa domanda, il rischio maggiore è appunto quello che venga data una risposta preconfezionata, che ne blocchi le preziose possibilità di crescita. Anche in questo caso il criterio della personalizzazione è quello da tenere in considerazione.

L'altro aspetto in cui l'animatore può essere d'aiuto è quello di aiutare i ragazzi a capire come di fatto, soprattutto nei termini di un'esperienza vitale e affettiva, abbiano cominciato a dare una risposta a questa domanda. Hanno già fatto certe opzioni rispetto all'atteggiamento globale nei confronti della vita.

#### *Favorire il rafforzamento dell'identità del gruppo*

Nel momento in cui il gruppo ha una identità chiara e definita e i membri del gruppo si sentono partecipi e protagonisti, ognuno per parte propria, nella creazione di questa identità, aumentano le possibilità che il patrimonio culturale e ideale del gruppo venga assunto e assimilato in maniera convinta a livello di coscienza personale. L'animatore può aiu-

tare i preadolescenti ad appropriarsi di quanto il gruppo ha elaborato nel corso del suo cammino evolutivo rafforzando il senso di identità e di appartenenza al gruppo.

In questa fase ciò può essere ottenuto in vari modi.

Il primo è legato a processi di tipo esterno. Ormai il gruppo è riconosciuto e considerato dall'ambiente in cui vive. Le persone vengono riconosciute in quanto facenti parte di un gruppo.

Il secondo è legato maggiormente a processi interni. Al di là di quanto verificatosi nelle fasi precedenti, il contributo specifico che può essere dato rispetto al senso di identità del gruppo è relativo alla esplicitazione della memoria del gruppo. Può essere utile approfittare dei momenti in cui questo viene fatto spontaneamente da parte dei preadolescenti, oppure pensare a situazioni specifiche in cui si ripercorre il cammino del gruppo attraverso le voci delle persone che lo hanno percorso, si ricordano i momenti forti della vita comune. Lo scopo di ciò è quello di far emergere e condividere con gli altri un vissuto di appartenenza e di coinvolgimento vitale che il gruppo ha permesso di realizzare.

Accanto a questi momenti di carattere più emotivo è opportuno pensare momenti in cui invece si fa il punto sui «contenuti» specifici che caratterizzano l'identità del gruppo. Si tratta quindi di mettere insieme un lavoro più «caldo» sul vissuto e uno più «freddo» di considerazioni, riflessioni e puntualizzazioni intorno a ciò che il gruppo condivide, al di là del vissuto e dell'esperienza affettiva.

#### *Aiutare ad allargare gli orizzonti*

Se da una parte risulta utile che il gruppo operi una sorta di rifocalizzazione su se stesso, sulla sua storia e sulla sua identità, dall'altra può risultare altrettanto utile l'aiutare il gruppo a decentrarsi da se stesso e allargare i propri orizzonti.

Il decentramento e l'allargamento degli orizzonti vanno intesi in diversi sensi.

Lo scopo fondamentale è comunque quello di dare stimoli e opportunità affinché il gruppo e i singoli membri comincino a guardare oltre i confini della propria esperienza. Il rischio infatti è che l'esperienza positiva realizzata e vissuta in gruppo venga vista come qualcosa che bisogna far durare e che non deve finire. Ci può quindi essere il tentativo di congelare questa situazione, di fare in modo che non avvengano cambiamenti; di fermare in qualche maniera il tempo. Se da una parte questo è l'indicatore che l'esperienza realizzata in gruppo è considerata positiva e

significativa, dall'altra può portare al tentativo di fissare rigidamente le cose nel modo in cui si sono strutturate. All'interno di questa ottica, qualsiasi cambiamento può essere visto come un pericolo. Il fatto che un membro del gruppo non partecipi più alle attività, oppure che passi meno tempo in gruppo perché preso da altre attività, l'entrata di membri nuovi, vengono considerati come pericoli proprio perché apportano cambiamenti significativi rispetto alla situazione precedente.

Proprio in questa prospettiva è necessario che il gruppo venga aiutato a cogliere il carattere evolutivo dei cambiamenti, a vederli come qualcosa che fa parte della vita stessa del gruppo, e focalizzarsi non tanto su ciò che i cambiamenti comportano di negativo, ma a convalidarli come opportunità di andare avanti e di crescita.

#### *Individuare insieme il modo di continuare, rilanciare o di concludere l'esperienza di gruppo*

Il punto fondamentale da affrontare in quanto gruppo in questa fase consiste nel definire l'esito del gruppo stesso.

Se infatti il gruppo ha fornito un sostegno rilevante rispetto all'affrontare in maniera positiva i compiti evolutivi della preadolescenza, è anche vero che il cammino di crescita non è affatto terminato. L'esperienza di gruppo può risultare fondamentale anche per il periodo adolescenziale e giovanile, durante i quali vanno puntualizzati e inizialmente concretizzati gli orientamenti di fondo della propria esistenza. Ora il punto da chiarire è se ci sono le condizioni per continuare o meno, e in quale termini, l'esperienza di gruppo.

Questo è un problema che riguarda l'animatore, il gruppo e la comunità di appartenenza del gruppo. Va quindi fatto il punto della situazione per verificare le intenzioni di coloro che sono coinvolti in questa esperienza, la disponibilità o meno a continuare l'esperienza stessa ed eventuali altre possibilità. Quello che deve comunque essere chiaro è il senso che si sta chiudendo una parentesi personale e collettiva, anche se, paradossalmente, il gruppo continua il suo cammino con lo stesso animatore e con gli stessi membri.

Un gruppo impostato sulle problematiche della preadolescenza è sostanzialmente diverso da uno impostato su quelle adolescenziali. Gli obiettivi e la relazione educativa devono necessariamente essere risintonizzati a partire dalle esperienze, dalle domande e quindi dai compiti evolutivi della nuova fase di crescita.

Inoltre, può essere utile per i ragazzi di oggi sottolineare in maniera esplicita questo particolare momento di «snodo» evolutivo, permettendo così loro di contare su un segnale chiaro che si è cresciuti; una sorta di riconoscimento micro-sociale e micro-culturale (il gruppo e la comunità di appartenenza) di un passaggio evolutivo che si è realizzato.

## INDICAZIONI PER L'ANIMATORE

La metafora che meglio dà il senso delle dinamiche e degli interventi educativi è quella del «passaggio».

### Il passaggio come metafora della fase finale

L'ultima fase è caratterizzata da una serie di movimenti di uscita e contemporaneamente di entrata verso nuove realtà.

Se durante il cammino fin qui percorso dal gruppo si sono realizzati passaggi, scatti evolutivi sottolineati e valorizzati dall'animatore, in questa fase viene a rendersi possibile un passaggio particolarmente significativo. Infatti, il gruppo porta a termine il compito evolutivo complessivo sul quale si era cimentato: permettere ai preadolescenti di far emergere, esplicitare e integrare le energie di crescita che stavano emergendo in maniera irruente ha permesso di gestire la fase di destrutturazione e quella iniziale di ristrutturazione. Ora il gruppo sta «cambiando pelle»: da contenitore della delicata fase di transizione a luogo in cui lavorare alla definizione più articolata del progetto personale di identità.

Accanto a questo passaggio (sintonizzazione sulle problematiche e sui compiti evolutivi dell'adolescenza), che di fatto sancisce il «fine corsa» rispetto al ciclo evolutivo del gruppo di preadolescenti, se ne realizza un altro altrettanto decisivo. Si tratta dell'assunzione di un nuovo atteggiamento da parte della comunità di appartenenza nei confronti degli ormai «ex» preadolescenti.

Da un atteggiamento fondamentale di benevola attesa rispetto alla loro crescita che caratterizzava il periodo precedente, si passa a una richiesta iniziale di definizione e di attiva, seppur minima, assunzione di responsabilità. Il fatto nuovo è quindi la presenza di aspettative nei confronti dei preadolescenti rispetto all'iniziale sospensione di aspettative. Questa novità segnala implicitamente il riconoscimento della crescita e dell'avvenuta maturazione.

Tutto ciò non può passare inosservato né essere fatto oggetto di una lettura superficiale: in un periodo come quello attuale in cui il tempo rischia di appiattirsi in un eterno presente, la presenza di fatti individuali, e in questo caso sociali, che aiutano a scandire il tempo, ad avere il senso di un passaggio e di una progressione maturativa, assume un valore inestimabile.

Il gruppo e la comunità di appartenenza rappresentano una fetta importante del mondo vitale del preadolescente; il cambiamento e la crescita realizzata in gruppo, che acquista rilevanza e visibilità sociale attraverso momenti di convalida di questi cambiamenti che assumono il significato di «rito di passaggio», possono assumere un valore rilevante rispetto al cammino compiuto, oltre che rilanciare verso nuove mete.

Concretamente, si può pensare a una festa di comunità, dentro la quale viene dato spazio e viene celebrato questo momento di riconoscimento di un cammino svolto («ora i preadolescenti non sono più piccoli») e di inizio di un altro cammino («ora si può cominciare a contare su di loro») rispetto al quale la comunità si offre come contesto ulteriore di crescita, ma anche come luogo in cui iniziare a restituire in maniera solidale i frutti maturati a livello personale in gruppo.

### Stile relazionale

Nel dare indicazioni rispetto allo stile relazionale più adeguato in questa fase da parte dell'animatore, consideriamo, qui di seguito, quali sono gli atteggiamenti da evitare e quelli invece da attivare.

#### *Pericoli da evitare*

Si è più volte detto che questa fase risulta assai delicata perché, in quanto l'ultima, prevede la necessità di definire e portare a compimento i processi educativi attivati.

Dal punto di vista dello stile relazionale i pericoli da evitare da parte dell'animatore ruotano essenzialmente intorno a un possibile misconoscimento delle competenze, del ruolo e della maturazione nel frattempo realizzatisi nei preadolescenti. L'animatore, cioè, potrebbe essere portato a pensare che il compito di rifinire e concludere l'esperienza educativa realizzata con i ragazzi sia essenzialmente suo o che i preadolescenti non abbiano la possibilità di svolgere un qualche ruolo significativo a questo riguardo.

Il pericolo maggiore è quindi quello che l'animatore, dopo aver lavorato per far crescere in capacità e protagonismo i preadolescenti del gruppo, non riconosca loro queste capacità.

### *Aspetti da privilegiare*

L'idea di fondo che l'animatore dovrebbe tenere presente è che anche questa fase presenta situazioni e compiti che possiedono una grossa valenza educativa. Ciò significa che i preadolescenti devono essere resi partecipi e sentirsi coinvolti in modo diretto nell'affrontarli. Il messaggio che deve arrivare è che si tratta di questioni che riguardano tutti e ciascuno in particolare e quindi tutti devono dare il proprio contributo. A livello relazionale l'animatore deve puntare a sensibilizzare e responsabilizzare i preadolescenti rispetto a questa situazione. È importante che tutti possano fare le proprie valutazioni, che si possano esprimere sulle intenzioni e sui progetti che hanno rispetto al gruppo.

Proprio perché il gruppo ha sviluppato in modo ampio le proprie potenzialità organizzative e comunicative, ci sono le condizioni per impostare la relazione in termini maggiormente paritari da parte dell'animatore. Egli, in questa fase, fa i conti con un gruppo sufficientemente maturo. Quindi la linea da seguire è quella della collaborazione. Il suo potere non deve essere inteso come l'aver l'ultima parola rispetto alle decisioni da prendere o il fare in modo che il gruppo si muova comunque nella prospettiva che lui vuole. Deve avere invece chiaro che c'è da gestire in maniera collegiale il potere, facendo affidamento sulle competenze e sulle risorse che il gruppo nel frattempo si è costruito.

Il potere dell'animatore, in modo ancora maggiore in questa fase, è quello legato alla sua autorevolezza: di essere ascoltato e tenuto in considerazione in quanto persona affidabile e significativa.

## **TECNICHE DI ANIMAZIONE RELATIVE ALLA QUINTA FASE**

### **1 • GLI SCOPI DELLA MIA VITA**

**ACC**

#### **Obiettivo**

Questo esercizio si ripropone di stimolare i ragazzi a riflettere intorno agli scopi che orientano la propria esistenza. Per i ragazzi questo risulta importante in quanto hanno scopi per lo più a livello implicito, quindi scarsamente consapevolizzati e fortemente influenzati dall'ambiente circostante (famiglia, gruppo, televisione...).

#### **Tempo**

Un'ora.

#### **Materiali**

**IF** Fogli e penne.

**rie**

#### **Conduzione del gioco**

Si invitano i ragazzi a rispondere su un foglio, in due minuti, alla domanda: «Quali sono gli scopi della mia vita?». Alla fine si invitano i ragazzi a rileggere ciò che hanno scritto ed eventualmente aggiungere qualcosa.

Nello stesso modo si procede con la domanda: «Come vorrei trascorrere i prossimi tre anni?», «Come vorrei vivere i prossimi sei mesi, se sapessi che sono gli ultimi della mia vita?».

Alla fine, esaminando i quattro elenchi, si invitano i ragazzi a verificare:

- i tre scopi più importanti che sono stati elencati;
- eventuali temi ricorrenti;
- le aree a cui appartengono (familiare, sociale, personale, professionale...);
- somiglianze e differenze con gli altri.

## 2. ANIMALI\*



### Obiettivi

I membri del gruppo attraverso questo gioco di immaginazione vengono a conoscersi rapidamente. Sperimentano aspetti essenziali della loro attuale situazione personale e ricevono un'impressione autentica della personalità degli altri, poco accordata alla desiderabilità sociale.



### Conduzione del gioco

«Chiudete gli occhi. Vorrei invitarvi a un piccolo gioco di fantasia, che può aiutarvi a prendere contatto con voi stessi e con altri.

Sedetevi comodamente.

Immaginate di guardare una piccola tela bianca ombreggiata.

Lentamente la tela si fa più chiara. Subito vedete un animale, che siete voi.

(Dopo 30 secondi) Cercate di riconoscere con precisione l'animale. Che aspetto ha? Che atteggiamento ha? In quale ambiente si trova l'animale? Potete accarezzarlo? Gli date qualcosa da mangiare? Come reagisce l'animale?

(Dopo 30 secondi) Dite addio all'animale. Conservatelo nella memoria e riportate lentamente la vostra attenzione nel gruppo (altri 30 secondi).

(Quando tutti hanno riaperto gli occhi, potete iniziare la valutazione. A turno ogni partecipante deve per prima cosa riferire ciò che ha visto).

### Spunti di valutazione

- Come mi sono sentito durante l'esperimento?
- Che tipo di animale ho visto? Quali erano le sue principali caratteristiche?
- Come si sentiva l'animale nel suo ambiente?
- Quali sentimenti aveva l'animale nei miei confronti?
- Quali sentimenti avevo io nei confronti dell'animale?
- Desideravo accarezzare e dar da mangiare all'animale? Come reagiva?

- L'animale esprime qualcosa di ciò che io al momento penso e sento, spero e temo? Se sì, cosa?

## 3. HO IMPARATO...\*



### Obiettivi

Questo esperimento offre al singolo componente di un gruppo di apprendimento l'opportunità di prendere maggiore consapevolezza di ciò che nel corso della vita di gruppo ha imparato da un punto di vista tecnico e personale.

# or

### Conduzione del gioco

Vi propongo ora un gioco in cui potrete acquisire consapevolezza del punto in cui vi trovate a riguardo del vostro successo nell'apprendimento all'interno di questo gruppo. A turno uno del gruppo può sedersi in mezzo al cerchio e là illustrare in un minuto ciò che ha imparato finora in questo gruppo.

Se la persona in questione ha terminato prima che il minuto sia passato, va bene anche così, deve solo spiegarlo brevemente. Mentre lui sta seduto nel mezzo, gli altri gli dicono quali successi nell'apprendimento hanno rilevato in lui. Anche per questo c'è un minuto di tempo.

Cercate di parlare in maniera concisa e precisa, cosicché anche gli altri possano dire qualcosa.

Chi vuole iniziare?

*(Potete dare al gioco anche una struttura più rigida lasciando che il vostro vicino di sinistra o di destra inizi, e invitando poi il vicino di questi ad andare nel mezzo e via dicendo.*

*Fate attenzione che i tempi vengano rispettati e che si sia brevi.*

*Non dimenticate di andare voi stessi nel mezzo alla fine del gioco!).*

### Spunti di valutazione

- In che misura la valutazione personale del mio successo

nell'apprendimento concordava con la valutazione fatta dagli altri partecipanti?

– A cosa darò maggiore considerazione in futuro durante il processo di apprendimento all'interno di questo gruppo?

## 4. CAPACITÀ INSOSPETTATE\*



### Obiettivi

Molti non conoscono le loro forze interiori che potrebbero invece aiutarli a maturare. Restano fedeli a una identità, limitata e in parte dannosa, che un giorno è stata così definita dai genitori o da altre persone di riferimento, oppure che hanno stabilito loro stessi una volta e che poi non è mai stata più presa in considerazione.

Con questo gioco i partecipanti del vostro gruppo possono capire quali sono le caratteristiche fondamentali che essi collegano alla loro persona, e quali invece passano più facilmente inosservate. Essi possono domandarsi: «Chi sono io e chi vorrei essere?».

151

### Materiale

Carta e matita per ogni partecipante.

## or Conduzione del gioco

Il gioco di fantasia che segue può stimolarvi a osservare per una volta più da vicino le macchie bianche sulla carta geografica della vostra personalità.

Sedetevi comodi e chiudete gli occhi. Rilassate il vostro corpo. Respirate tranquilli e profondamente, lasciate che il respiro vada e venga come le placide acque del mare (1 minuto).

Pensate adesso a 3 aggettivi che voi utilizzereste per descrivervi, qualora voleste esprimere le caratteristiche più importanti della vostra personalità.

Hai tempo sufficiente per pensare con tranquillità quali sono gli aggettivi che mettono a fuoco e descrivono la tua persona (2 minuti).

Adesso pensa invece quali sono i 3 aggettivi contrari a quelli poco prima scelti (30 secondi).

Adesso diventa, nella tua fantasia, una persona che ha queste caratteristiche opposte. Identificati con queste nuove qualità e descrivi te stesso e la tua vita. Come sei? Come scorre la tua vita? Quali altre nuove possibilità hai? Che cosa non ti è più possibile fare? Cosa fai? Cosa ti piace della tua nuova esistenza? (2 minuti).

Adesso torna ad essere te stesso. Hai ancora 30 secondi di tempo per tornare di nuovo con la tua coscienza al gruppo. Io ti inviterò allora a raccontare con una storiella l'esperienza che hai vissuto in quella insolita esistenza. Scrivi poi una breve storia sul tema:

UN ALTRO IO.

Descrivi perché tu sei questa persona, come vive, come si sente, cosa pensa, cosa gli succede. Attieniti a una storia breve, lunga 10 frasi circa.

Aprite gli occhi e cominciate a buttar giù sul foglio la vostra storia.

*(Alla fine fate leggere a voce alta i racconti).*

### Spunti di valutazione

– Come mi sono sentito durante il gioco?

– Come mi sento ora?

– Quali vantaggi trae la mia esistenza dalle prime tre caratteristiche?

– Quali vantaggi avrebbe invece l'altra esistenza con le caratteristiche opposte?

– Quante possibilità di sviluppo voglio dare a quelle caratteristiche insolite nella mia vita?

– Quali sono state le mie reazioni alle storie degli altri partecipanti?

## 5. ANEDDOTI DI GRUPPO



### Obiettivo

Questo esercizio vuole stimolare i ragazzi a prendere contatto in modo divertente e rilassante con la propria storia,

focalizzandosi sugli episodi simpatici verificatisi nel gruppo durante la sua storia e che rappresentano l'aneddotica del gruppo stesso. È quindi una tecnica che ha senso nelle ultime fasi della vita del gruppo, quando si è percorso insieme un lungo tratto di strada e c'è forte il senso di appartenere al gruppo.

## **or** **Conduzione del gioco**

Molto semplicemente, in occasioni di serate o di uscite, si può trovare lo spazio per i «ti ricordi quella volta che...». In genere ciò avviene spontaneamente, ma qualche volta può essere opportuno che l'animatore si incarichi di... accendere la miccia.

## **6. LA BILANCIA DEL GRUPPO**

### **ACC**

#### **Obiettivo**

Questo esercizio serve ad aiutare i ragazzi a fare il bilancio rispetto a ciò che hanno preso dal gruppo e a ciò che pensano di aver dato. È indicato quando si è già abbastanza avanti nel cammino del gruppo.

#### **Tempo**

Un'ora.



#### **Conduzione del gioco**

Si dice ai ragazzi di prendere un foglio e disegnare una bilancia con due piatti. Su un piatto segneranno tutto ciò che pensano di aver preso dal gruppo e sull'altro tutto ciò che pensano di aver dato al gruppo. Dopo aver riflettuto e scritto, si dice anche di valutare se i contributi sono in equilibrio o se c'è uno squilibrio e in quale direzione (ho dato di più, ho ricevuto di più). Alla fine si comunica agli altri la propria riflessione e le proprie considerazioni su come sono andate le cose.

## **7. UN'ALTRA VITA...**



#### **Obiettivo**

Lo scopo dell'esercizio è di stimolare i ragazzi a prendere coscienza dell'importanza che ha avuto il gruppo nel loro processo di crescita.

#### **Tempo**

Un'ora.

## **or** **Conduzione del gioco**

Si invitano i ragazzi a mettersi comodi, a chiudere gli occhi e a rilassarsi. Si dice poi di immaginare, andando dietro nel tempo, di non aver fatto parte del gruppo... di pensare cosa avrebbero fatto di diverso... quali interessi avrebbero perseguito, come sarebbero andate le cose.

#### **Spunti di valutazione**

↳ Dopo un po' si invita a raccontare l'esperienza fatta e rispondere alle seguenti domande:

– Confrontando ciò che hai immaginato con come sono andate realmente le cose, che reazioni hai avuto? Cosa ti sarebbe mancato di più dell'esperienza di gruppo? Su cosa pensi che il gruppo ti abbia maggiormente stimolato?

## **8. I MIEI VALORI**



#### **Obiettivo**

Questo esercizio dà alcuni stimoli che aiutano i ragazzi a definire gli aspetti soggettivamente più importanti della propria vita.

#### **Tempo**

Un'ora e mezza.



#### **Materiali**

Cartelloni e pennarelli.

**or** **Conduzione del gioco**  
È più utile che i ragazzi sappiano in anticipo che verrà realizzato questo esercizio, in modo che abbiano la possibilità di pensarci in precedenza.

Si chiede loro di fare un elenco degli aspetti della vita (valori, beni...) per essi più importanti, suddividendoli in quelli a cui non rinuncerebbero mai in nessun modo e quelli a cui sarebbero disposti a rinunciare per qualche motivo importante.

Dopo che ognuno ha espresso i propri, tutti vengono riportati in due cartelloni da appendere al muro.

Va sottolineato che la chiarificazione dei valori va intesa come un processo aperto e non una sentenza di giudizio. Se ci sono disaccordi tra le persone, queste vanno incoraggiate a discutere i propri punti di vista in altri momenti, piuttosto che nel contesto della tecnica.

## 9 - DIZIONARIO DI GRUPPO



### Obiettivo

Invitare il gruppo a prendere in esame il proprio mondo linguistico per individuare: le parole più frequentemente usate e le parole-chiave (le parole che sintetizzano, racchiudono o descrivono in maniera efficace il modo di «pensare» del gruppo).

### Tempo

Due ore.

### Materiali.

Fogli, cartelloni e pennarelli.

**or** **Conduzione del gioco**  
In un primo momento si invitano individualmente i ragazzi a scrivere su un foglio le parole più usate dal gruppo e quelle che ritengono parole-chiave. Successivamente ci si riunisce in gruppo e su un cartellone si riportano tutte le

parole individuate singolarmente. Alla fine si analizzano le diverse parole, ci si confronta e si scelgono quelle che il gruppo ritiene le più significative; le parole scelte vengono riportate su un cartellone.

### Spunti di valutazione

Dopo aver individuato e trascritte le parole significative, si prova a reagire ai seguenti stimoli:

- Dalle parole chiave quale immagine di gruppo emerge?
- Cos'è che caratterizza in maniera specifica il gruppo?
- Quali sono i valori e le scommesse del gruppo? quali sono i punti critici?
- Emerge qualche incongruenza tra le parole «ufficiali» e le parole «informali»?

## 10. IL MIO CREDO



### Obiettivo

Dare ai ragazzi l'opportunità di rielaborare in termini personali il credo del gruppo.

### Tempo

Due ore.

### Materiali

Fogli e pennarelli.

**Far** **Conduzione del gioco**  
Si fornisce a tutti una copia del **credo del gruppo**. Si invitano i ragazzi a leggerlo in maniera **approfondita**. Dopo questa fase si chiede loro di tradurre **questo materiale** in modo che rispecchi la sensibilità e le **prospettive personali**. Si può dare la possibilità di scegliere anche il **modo** per ridire il credo del gruppo a livello personale: una poesia, una canzone, un racconto...  
Alla fine ognuno presenta al gruppo il frutto della propria rielaborazione.

## BIBLIOGRAFIA

- AMERIO P., BOGGI CAVALLO P., PALMONARI A., POMBENI M.L., *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Il Mulino, Bologna 1990.
- AA. VV., *Quaderni dell'animatore*. Collana per la qualificazione degli animatori di gruppo, Elle Di Ci, Leumann 1983-1984.
- COMOGLIO M., *Il ciclo vitale del gruppo di animazione*, ivi, 1987.
- C.S.P.G., *La relazione cercata. Un progetto di animazione culturale*, ivi, 1988.
- DE PIERI S., TONOLO G., DELPIANO M. (a cura di), *L'età negata. Ricerca sui preadolescenti in Italia*, ivi 1986.
- DE PIERI S., TONOLO G. (a cura di), *Educare i preadolescenti*, ivi, 1990.
- DE PIERI S., TONOLO G. (a cura di), *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Armando, Roma 1990.
- DELPIANO M., *Pastorale dei preadolescenti. Ragazzi, educazione alla fede e comunità ecclesiale*, Elle Di Ci, Leumann 1991.
- ID., *L'animatore dei preadolescenti: la sua formazione*, in NPG 3/1994.
- ID., (voce) *Preadolescenza*, in *Dizionario di pastorale giovanile*, ivi, 1992.
- ID., *Quale catechesi: un modello come proposta*, in «Note di Pastorale Giovanile» (=NPG), 10/1991.
- ID., *L'educatore e il problema della comunicazione*, in ID., *Quale comunicazione con i preadolescenti*, in NPG 3/1993.
- Documento redazionale, *Il gruppo dei preadolescenti come luogo della relazione educativa*, in NPG, 3/1994 (in stampa).
- FLORIS F., DELPIANO M., *L'oratorio dei giovani*, Elle Di Ci, Leumann 1992.
- FONZI A., MENESINI E., *Conformismo e autonomia: la funzione del gruppo dei pari nell'adolescenza*, in «Rivista di psicologia analitica» 37/1988, Astrolabio, Roma.
- LUCARINI V., *Preadolescenti, interessi e attività sportiva*, in NPG, 9/1989.
- ID., *L'identità dell'animatore a partire dall'altro che è il preadolescente*, in NPG 3/1994.
- LUTTE G., *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, il Mulino, Bologna 1986.
- POLLO M., *Quale uomo? La ricerca di modelli*, Piemme, Casale Monferrato 1985.
- ID., *Animazione culturale. Una proposta educativa*, Elle Di Ci, Leumann 1986.
- ID., *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*, ivi, 1988.
- ID., *Educazione come animazione: i concetti*, ivi, 1992.
- ID., *Educazione come animazione: il metodo*, ivi, 1994.
- SIGALINI D., *Il gruppo dei preadolescenti: alla ricerca di un metodo*, in NPG, 3/1987.
- ID., *Da massa a classe e gruppo*, in NPG, 5/1987.
- ID., *La pluralità dei gruppi*, in NPG, 8/1987.
- SIGALINI D., *Il gruppo dei preadolescenti: un ponte tra interessi e domanda*, in NPG, 9/1990.
- TONELLI R., *Pastorale giovanile e animazione. Una collaborazione per la vita e la speranza*, Elle Di Ci, Leumann 1985.
- VANNI F. (a cura), *Psicologia dei gruppi nell'età evolutiva*, UNICOPLI, Milano 1989.
- VOPEL K., *Giochi interattivi*, (6 voll.), Elle Di Ci, Leumann 1994.

# INDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Presentazione</b>   |           |
| <b>Introduzione</b> .....  | <b>ii</b> |
| Quale gruppo? .....  | 7         |
| I processi comunicativi di gruppo .....                            | e         |
| Il gruppo come luogo di <b>comunicazione educativa</b> ..,         | 11        |
| Il percorso evolutivo <b>del gruppo: considerazioni generali</b> , | 12        |
| Le fasi di sviluppo del gruppo di animazione .....                 | 13        |

## Prima fase LA NASCITA DEL GRUPPO «INSIEME PER FARE»

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Come «agganciare» i preadolescenti</b> .....  | <b>21</b> |
| E dopo l'aggancio, come far camminare? .....   | 22        |
| L'adesione del preadolescente all'esperienza di gruppo<br>e le sue vicissitudini ..... | 26        |
| Considerazioni globali sulla fase .....  | 27        |
| La comunicazione animatore-gruppo .....  | 30        |
| La comunicazione all'interno del gruppo .....  | 35        |
| La comunicazione del gruppo con l'esterno .....  | 40        |
| Considerazioni educative: obiettivo della fase .....                                   | 40        |
| Indicazioni per l'animatore .....  | 43        |
| <b>Tecniche di animazione relative alla prima fase</b> .....                           | <b>48</b> |

## Seconda fase LA CREAZIONE DEI LEGAMI INTERPERSONALI «FARE IN GRUPPO»

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Caratteristiche della fase</b> .....         | <b>57</b> |
| La comunicazione animatore-gruppo .....         | 61        |
| La comunicazione all'interno del gruppo .....   | 66        |
| La comunicazione del gruppo con l'esterno ..... | 77        |
| Considerazioni educative .....                  | 78        |

|  |           |
|--|-----------|
| Indicazioni per l'animatore                                    | 81        |
| <b>Tecniche di animazione relative alla seconda fase</b> ..... | <b>85</b> |

Terza fase  
**L'ORGANIZZAZIONE DEL GRUPPO**  
**«FARE COL GRUPPO»**

|  |            |
|--|------------|
| <b>Caratteristiche della fase</b> .....                | <b>99</b>  |
| La comunicazione animatore-gruppo .....                | 103        |
| La comunicazione all'interno del gruppo . . .          | 107        |
| La comunicazione del gruppo con l'esterno .....        | 120        |
| Gli interventi nella prospettiva educativa . . .       | 121        |
| Indicazioni per l'animatore                            | 124        |
| <b>Tecniche di animazione relative alla terza fase</b> | <b>128</b> |

Quarta fase  
**UN QUADRO DI RIFERIMENTO: «L'ESPERIENZA**  
**DEL GRUPPO PER ORIENTARSI»**

|   |            |
|---|------------|
| <b>Caratteristiche della fase</b> .....                       | <b>141</b> |
| La comunicazione animatore-gruppo .....                       | 145        |
| La comunicazione all'interno del gruppo .....                 | 149        |
| La comunicazione del gruppo con l'esterno .....               | 161        |
| L'intervento educativo .....                                  | 162        |
| Indicazioni per l'animatore                                   | 166        |
| <b>Tecniche di animazione relative alla quarta fase</b> ..... | <b>170</b> |

Quinta fase  
**DEFINIZIONE DI SÉ ALL'INTERNO DEL GRUPPO**  
**«IL GRUPPO MATURO PER LIBERARE LA SOGGETTIVITÀ»**

|   |            |
|---|------------|
| <b>Caratteristiche della fase</b> .....                       | <b>185</b> |
| I possibili esiti   | 189        |
| La comunicazione animatore-gruppo .....                       | 191        |
| La comunicazione all'interno del gruppo .....                 | 193        |
| La comunicazione del gruppo con l'esterno .....               | 201        |
| L'intervento educativo .....                                  | 202        |
| Indicazioni per l'animatore                                   | 208        |
| <b>Tecniche di animazione relative alla quinta fase</b> ..... | <b>211</b> |
| <b>Bibliografia</b> esteme41 .....                            | <b>220</b> |

