

Centro Salesiano Pastorale Giovanile
(a cura di MARIO DELPIANO)

LA RELAZIONE CERCATA

Un progetto di animazione culturale
con i preadolescenti

EDITRICE ELLE DI CI
10096 LEUMANN (TORINO)

Hanno collaborato:

GIANCARLO DE Nicotò

PIERO LUCISANO

MARIO POLLO

Prefazione

Torniamo a scrivere di preadolescenti, a ripensare con attenzione e interesse *all'età negata*.

Questa volta lo facciamo da educatori, attenti a cogliere non solo il dato, il fatto, ma l'evento: i segni di vita e di umanizzazione presenti nel loro mondo in divenire.

Per questo parliamo di animazione.

La ricerca psico-sociologica sui preadolescenti in Italia, pubblicata nel precedente volume di questa serie, ha avuto il pregio di richiamare l'attenzione di tanti educatori verso questo universo di soggetti in fase di «cambio».

La situazione analizzata e descritta ci sembra sia stata ampiamente recepita e condivisa dal mondo delle agenzie formative ed educative; sono stati così formulati interrogativi nuovi, colte sfide profonde, individuati spazi impensati per l'educativo.

Anche se i ragazzi e le ragazze di oggi risultano tali da mettere in crisi ambienti tradizionali e progettazioni che non hanno compiuto la fatica di ripensarsi e di riformularsi nell'attuale momento culturale, crediamo sia possibile, anche oggi, intessere una relazione costruttiva e umanizzante con le nuove generazioni.

L'educazione non solo è possibile; essa appare davvero come la grande svolta di consapevolezza epocale per poter guardare al futuro dell'uomo con speranza.

Solo se non si desiste dalla fatica di dar vita a una relazione di scambio e di comunicazione reciproca, attraverso la ricerca sofferta dei sentieri adeguati, solo cercando e attendendo con pazienza lo sbocciare di autentiche relazioni interpersonali sul terreno della «cultura», cioè della produzione della vita in nuove forme simboliche e stili significativi di esistenza, solo a questa condizione, crediamo (perché di scommessa si tratta), che la preadolescenza di oggi non sarà più «età negata», ma momento evolutivo prezioso di liberazione della vita, di promozione della soggettività e premessa di una profonda rigenerazione culturale e sociale.

Non si tratta di fare del giovanilismo o dell'adolescenzialismo; si tratta invece di riconoscere il potenziale di umanizzazione e di cambiamento di cui questi «nuovi e fragili soggetti» sono portatori; essi rappresentano in ogni caso il nostro futuro.

Ed è appunto la dimensione di futuro e di progetto che l'educazione intende liberare e servire.

Ci siamo accorti, in quanto educatori, che i rischi in cui si incorre oggi, nella prassi educativa, sono fondamentalmente due: da una parte la tentazione, sempre ricorrente in un tempo di sgretolamento delle sicurezze facili e onnipotenti, di aggrapparsi accanitamente a modelli impositivi e autoritari di gestire l'educativo. Dall'altra la tentazione di sottrarsi alla responsabilità storica della «consegna» e perciò di latitanza e rifugio in modelli permissivi e ingenuamente rinunciatari.

Nella coscienza del pluralismo educativo odierno abbiamo scelto, scommettendo in una direzione ben precisa. Il contesto ricco e stimolante in cui si realizza la nostra esperienza educativa offre una storia ormai assodata di prassi che si reinventa, perché fedele al cambio culturale e ai soggetti nuovi emergenti: è la scelta dell'animazione culturale come modello educativo, come qualità della *relazione da cercare* e da intessere con passione.

Sull'animazione culturale, quale modello educativo per l'oggi, il CSPG riflette ormai da un decennio, arricchito dal feedback di tanti operatori sul campo, e qualificato dal confronto vitale sull'esperienza delle tante scuole per animatori.

La novità della presente proposta è dunque altrove: di animazione e di progettazione di una prassi educativa, qualificata nello «stile», si parla da anni per quanto riguarda i giovani e gli adolescenti. Con i preadolescenti invece molto di meno. È a questa carenza che intendiamo sopperire.

Questo strumento intende offrire, a chi crede nei preadolescenti e nella loro educazione, il contributo del lavoro di riflessione e ricerca sul progetto dell'animazione culturale, riformulato a partire dai preadolescenti di oggi; un tentativo realizzato da un ampio gruppo di persone che vivono con simpatia l'avventura educativa con questi soggetti.

Dopo la *prima parte* di tipo analitico, dedicata a una lettura a più voci dei preadolescenti, nella *seconda* si tenta la formulazione dell'obiettivo generale dell'animazione e l'individuazione delle sue traiettorie privilegiate di realizzazione.

Il capitolo sulle scelte di metodo rispecchia un'esperienza particolarmente ricca e felice di metodologia educativa attenta ai preadolescenti: lo scautismo.

Non intende essere la riproposta del metodo scout, bensì la individuazione di alcune scelte di metodo, qualificanti il modello stesso dell'animazione, che trovano già una originale attuazione all'interno di una prassi da tanti conosciuta, richiamata dall'autore a mo' di concreta esemplificazione.

È un tentativo!

Ci auguriamo ne sboccino altri.

Andiamo alla ricerca del confronto arricchente e della compagnia dei preadolescenti, ma anche di quella di altri educatori.

PRIMA PARTE

L'ANALISI

1.

**VIVERE DA PREADOLESCENTI
NELLA SOCIETÀ COMPLESSA**

(Approccio sociologico)

Giancarlo DE NICOLÒ

Scrivere sui giovani oggi risulta relativamente facile.

Non perché essi siano una realtà sociale ormai molto conosciuta, accettata, valorizzata; o perché ogni problema conoscitivo, interpretativo e di azione politico-sociale nei loro confronti sia stato positivamente risolto; il motivo sta nel fatto che la mole di studi e ricerche sul campo — a livello nazionale, regionale, locale — risulta così ampia che non è difficile rintracciare gli elementi (strutturali e sovrastrutturali, omogenei e differenzianti) attorno a cui delineare i tratti del volto del giovane che abita questo scorcio di decennio.

Prospettiva sociologica e psicologica, analisi storica e culturale, interessi sociali e di mercato: tutto ha contribuito da alcuni anni a centrare l'attenzione di studiosi, educatori, politici, ecclesiastici, operatori di mercato e di mass media, su quel settore di popolazione che è denominato «condizione giovanile», e a frugarne interessi, bisogni, comportamenti, valori, aspettative e prospettive nelle loro più svariate aree di vita.

1.1. PERCHÉ UNA PROSPETTIVA SOCIOLOGICA?

Un'analisi di segno esattamente contrario potrebbe essere fatta nei confronti dei fratelli minori dei giovani: quelli che, con termine contorto e probabilmente infelice, vengono chiamati i *preadolescenti*: i ragazzi dai 10 ai 14 anni, tanto per intenderci, quelli che perlopiù (ma non del tutto) frequentano la «scuola media».

Il disinteresse (o la presunzione di conoscenza) nei loro confronti sono indicati dal pochissimo numero di ricerche-studi, dalla genericità delle offerte istituzionali ed educative loro rivolte, dall'assimilazione al mondo dell'adolescenza (che viene a sua volta perlopiù assimilata al mondo dei giovani).

In questo contesto sottolineiamo tentativi di inversione di tendenza, come il ripensamento radicale delle proposte di aggregazione di alcune

associazioni ecclesiali e, in termini di ricerche, l'analisi psicosociale globale che sta alla base del volume dal significativo titolo *L'età negata* (Elle Di Ci, 1986).

Non entriamo nel merito di questo volume, che si distingue per l'accurata analisi e il tentativo di un approccio sistemico al mondo della preadolescenza (che sottolinea quindi le interazioni dell'ambiente esterno, soprattutto sociale).

Resta tuttavia l'impressione che finora l'approccio di studio, l'accostamento a questa realtà, sia stato quasi esclusivamente di natura psicologica.

Non che questo sia un modo di approccio errato o superato: l'età della preadolescenza è ricca di dinamismi psicologici in azione: lo sviluppo dell'io, i processi di identificazione, i bisogni e interessi emergenti, l'apertura sociale, lo sviluppo cognitivo, emozionale, motivazionale... tutti ampiamente descritti e spiegati dalla psicologia.

Un approccio unicamente di questo genere, tuttavia, tende quasi a tracciare i tratti strutturali, generici, tipici della preadolescenza, quasi fosse una condizione «naturale», «oggettiva», valida per tutte le epoche e in ogni luogo. Non per nulla si parla — e le parole tradiscono precisi presupposti — del «mondo del preadolescente», come fosse un mondo a sé, un'isola regolata dal gioco delle forze interne della pulsionalità del soggetto, come una specie di infanzia protratta, in cui «gli altri» unicamente funzionano come garanti e testimoni di ciò che accade «dentro».

Un approccio di questo genere — che qui abbiamo esagerato come tipo ideale — non tiene affatto conto che nell'uomo (nel piccolo uomo che è il preadolescente) non esiste nulla di solo naturale, ma tutto è anche culturale e sociale. E questo in modo ben più rilevante del semplice fatto per cui anche il processo di identificazione, e quindi dell'identità, si avvale di persone e modelli che esistono «fuori» del mondo del preadolescente. Difatti tutti i processi psicologici accennati possono essere (e di fatto lo sono) anticipati, posticipati, modificati sotto l'influsso di fenomeni culturali e sociali. E, cosa ben più importante, tutto il processo di socializzazione (che consideriamo centrale e decisivo per la preadolescenza, e che potrebbe sembrare «di natura eterna» date le funzioni che esercita) viene di fatto ad assumere caratteristiche nuove (inedite) in questo periodo storico che stiamo vivendo, in questa società in cui il preadolescente vive oggi. Senza dire delle cosiddette agenzie di socializzazione, estremamente modificate rispetto a quelle tradizionali.

Quanto finora affermato permette di intravedere l'importanza — almeno l'importanza complementare — che oggi assume la prospettiva sociologica anche per quanto riguarda la preadolescenza. In fondo, questa prospettiva permette di rispondere in qualche modo alla domanda che pone chi si interessa di tali soggetti, alla ricerca di una maggior concretezza «storica»: ma chi è il preadolescente, oggi?

La prospettiva sociologica nello studio della preadolescenza consente di indagare circa la possibilità (e il modo) per tali soggetti di essere oggi una specie di «condizione sociale» (del tutto improbabile per la mancanza di risposta cosciente e collettiva alla oggettiva situazione in cui sono collocati), o almeno circa il modo con cui essi vivono il passaggio (se e come) da soggetti passivi a soggetti attivi all'interno della cultura sociale. Non vi è alcun dubbio che — a riguardo della condizione del ragazzo — siano ancor più valide le categorie di interpretazione usate per il mondo degli adolescenti: quelle soprattutto della «marginalità» se non dell'*emarginazione*: in una società in cui solamente lo «status adulto», con l'insieme dei suoi diritti e responsabilità, sembra essere riconosciuto e poter reggere, ogni altro status che si collochi nel tempo prima o dopo conta sempre meno.

Come è stato altrove rilevato, ci troviamo di fronte a fasce non solo marginali, deboli, incerte, ma anche dipendenti per motivi facilmente comprensibili: determinate da una parte dal forte peso del processo di identificazione e dalla carica emotiva in esso racchiuso, e dall'altra dall'impossibilità materiale di essere economicamente e socialmente autonomi a questa età.

La loro *situazione di dipendenza* li rende del tutto impossibilitati a una presenza attiva nella società, e la loro stessa soggettività non ha «strumenti» né possibilità di esprimersi o di influire sui meccanismi «di potere»: manipolazione e strumentalizzazione sono le modalità più pericolose (ma non meno reali) di accostamento al mondo della preadolescenza, e non da parte di una astratta società, ma delle sue mediazioni che sono le varie agenzie di socializzazione e di educazione, e dai modelli culturali che stanno alla base di fenomeni come il consumismo e le comunicazioni di massa.

I compiti di sviluppo tipici della preadolescenza (e che riguardano il cambiamento fisico, le relazioni coi coetanei e i rapporti con le istituzioni sociali, la partecipazione a gruppi, l'indipendenza e autonomia, la scelta dei valori e la coscienza di sé, le prospettive del futuro...) vengono dunque a intrecciarsi in vario modo con le variabili della situazione socio-

culturale, che non è certo delle più favorevoli alla possibilità di espressione né offre spazio di protagonismo e di creatività.

Pensiamo che questo sia il campo proprio di un accostamento sociologico al mondo della preadolescenza.

I problemi che affronteremo in questo capitolo riguardano dunque l'esame della società e della cultura del mondo d'oggi e i condizionamenti esercitati, soprattutto attraverso la forma dei modelli formativi ed educativi correnti e dunque delle agenzie socializzanti. Il tema della socializzazione (e il concetto di ruolo) sarà il necessario ponte gettato tra preadolescenti e società: attraverso esso giungono infatti al preadolescente messaggi e modelli che possono rendere il soggetto sempre più passivo o attivo e critico, dunque un vero «soggetto sociale», almeno in prospettiva.

1.2. SOCIETÀ E CULTURA OGGI

Il preadolescente non fa esperienza diretta e immediata della società: sono le varie istituzioni a cui di volta in volta partecipa che lo mettono in contatto con la «società» più in generale.

L'esperienza della società non è possibile infatti al di fuori delle sue mediazioni istituzionali, anche se non si riduce alla vita delle singole istituzioni ed è qualcosa di più della loro somma.

Ora, il modo di essere della società, il suo sviluppo, le sue trasformazioni determinano mutamenti, sia di struttura che di funzione, delle istituzioni che si occupano più direttamente del mondo dei ragazzi.

Quali sono le caratteristiche peculiari della società di oggi, che informano di sé le agenzie di cui dobbiamo occuparci?

La società è profondamente cambiata rispetto a quella del passato, anche recente, e procede in una direzione di mutamento sempre più accentuato, anche se non è così facile leggerne la direzione o individuarne il destino. E (cosa che particolarmente conta) di questo cambiamento si ha oggi maggiore diretta consapevolezza: il mutamento assume quindi nella coscienza il senso di una certa ineluttabilità.

1.2.1. La società complessa e differenziata

Il mutamento a cui la società è inevitabilmente sottoposta avviene lungo la direttrice «semplicità-complessità». Il che è dire che la società di oggi

si caratterizza per il crescente grado di complessità e di complessificazione.

Anzi, sembra che la «complessità» sia oggi in grado di identificare il modo di funzionamento, se non addirittura la struttura della società contemporanea.

Complessità non significa crisi (anche se il tema della crisi vi è concettualmente legato), ma significa l'enorme differenziazione funzionale interna, la moltiplicazione dei processi di istituzionalizzazione, la complicazione e disarticolazione di strutture e meccanismi di funzionamento dei singoli sottosistemi e dei loro reciproci rapporti, la presenza di tendenze ambivalenti e contraddittorie non risolvibili all'interno del sistema sociale, l'alterazione degli spazi di azione e di decisione dei soggetti con la messa in difficoltà dei tradizionali processi decisionali.

Acquistano così un peso decisivo i modi nuovi con cui si integrano e si rapportano i sottosistemi economico, politico e socio-culturale, in quest'ambito di sviluppo e di mutamento in cui sono coinvolti attori sociali o istituzioni.

Se si vuole, l'immagine più nitida della società complessa è quella della società a-centrata, senza un centro preciso e definito (come era avvenuto — pur nominando diversamente il centro — fino a pochi decenni fa), o policentrica, con infiniti centri (il che è la stessa cosa).

Ciò dà l'idea immediata della non riducibilità all'unità degli elementi che compongono il sistema (e, in campo politico-sociale, della non governabilità del sistema stesso) in mancanza di una egemonia strutturale e culturale stabile e dotata di fondamento etico-valoriale. O, se si vuole, l'immagine della società-labirinto richiama in modo altrettanto forte il senso di dispersione e di smarrimento provocato.

La frantumazione del centro e la conseguente moltiplicazione dei centri stessi è stata letta sia come molteplicità di opzioni offerte e di modelli culturali nuovi che arricchiscono la vita sociale e dei singoli, sia come anomia produttrice di ansia e incertezza.

Certamente, la società oggi offre la ricchezza di molteplici possibilità, il più delle volte anche avvertite soggettivamente. Ci riferiamo, come si è da più parti sottolineato, alle condizioni di vita che si aprono a nuovi interessi e occasioni, alla pluralità di possibili scelte, alla molteplicità di appartenenze e di modelli di identificazione (quindi alle molte possibili identità), alla possibilità di sperimentare nuovi ruoli.

Tutto ciò per i soggetti (e ancor più per i preadolescenti) è ovviamente condizionato dallo status socio-economico, dal peso della cultura fa-

miliare, dalle pressioni dei mass media e modelli di consumo, e inoltre dai modelli sociali dei gruppi di appartenenza.

Non si può tuttavia tralasciare il fatto che non sempre necessariamente ciò è avvertito come ricchezza: anche per il ragazzo «normale», che non vive di situazioni di particolare svantaggio, questo stato è anche avvertito come disorientamento, incertezza, perdita di riferimenti valoriali, ansia, pressione dall'esterno su una identità ancora in formazione e quindi debole; e produce anche quella «sindrome di sperimentalismo» che è così tipica del giovane oggi.

Non entriamo ovviamente nel merito di tali giudizi o modi di lettura del fenomeno; comunque non ci sentiamo di collocarci agli estremi, né con chi intende l'esperienza sociale odierna come una sorta di paradiso terrestre contraddistinto dalla immediata e personale conoscenza del bene e del male, né con chi invece la interpreta come una sorta di esperienza infernale di sofferenza e disperazione.

Strettamente connessa con la complessificazione della società è la *differenziazione socio-culturale* (si dice appunto che la società è oggi complessa e differenziata), con riferimento soprattutto alla dimensione simbolica: intendiamo il pluralismo di fatto (e legittimato di principio) delle società odierne, da cui deriva la relativizzazione dei sistemi di significato elaborati e dei processi di socializzazione che intendono trasmetterli.

Dunque, la socializzazione stessa come processo, mediata da quelle istituzioni (come famiglia e scuola) che sono direttamente colpite dai mutamenti attraversati dalla società, viene oggi ad assumere un volto nuovo.

1.2.2. La fase «post-industriale» della società

Accanto alla categoria della complessità, come categoria di interpretazione della società odierna, che privilegia soprattutto l'aspetto «organizzativo» della società stessa, un'altra categoria descrive e interpreta il mondo sociale che stiamo vivendo: quella di *società post-industriale*.

Essa privilegia il punto di vista del modo di produzione, e fa risaltare l'attuale importanza data ai «servizi» e al terziario (avanzato), alle risorse dell'informazione e alle tecnologie intellettuali, alla nuova divisione sociale del lavoro, su scala internazionale.

Tale riorganizzazione dei processi produttivi genera, a livello strutturale, un'ampia modificazione della stratificazione delle relazioni sociali.

Ciò ha un impatto immediato e rilevante proprio su quelle istituzioni di base che dovrebbero «socializzare» a nuovi stili di vita, orientamenti culturali e aspettative. Ma famiglia e scuola vengono «spiazzate» e si ri-

trovano marginalizzate (almeno di fatto), rese obsolete, costrette a rincorrere il cambio (con buona dose di ansia e frustrazione), in grado forse solamente di preparare a un mondo «che non c'è più».

Senza contare i livelli di ansia dei genitori, che non riescono a stare al passo, o non riescono a prevedere un futuro «sicuro» ai figli, o che non sanno verso quali offerte (di istruzione, di occupazione) indirizzarli; o della scuola e degli insegnanti, che avvertono uno scadimento della funzione formativo-educativa a tutto vantaggio della funzione di istruzione (ma quale istruzione?) e quindi di continui nuovi contenuti da scoprire e da rincorrere.

Un'ulteriore rilevante conseguenza — sul piano più propriamente culturale — è la percezione dell'insoddisfazione generalizzata che sempre più produce la semplice risposta ai bisogni «materiali», e la conseguente apertura a quella serie di bisogni-valori denominati «espressivi», che sembrano tracciare nuovi modelli di identificazione e di realizzazione di sé, e insieme portare al limite un senso di esasperata ricerca di soddisfazione-felicità (che può non essere mai saturata o saturarsi all'interno di forme socialmente non accettabili).

Come effetto direttamente connesso e intrecciato, emerge una tendenza alla cosiddetta «cultura del bisogno soggettivo»: come riduzione interiore del livello di complessità esterna, e come linea di unificazione di base del pluralismo culturale sociale.

1.3. I PROCESSI DI SOCIALIZZAZIONE OGGI

Si diceva che una delle conseguenze più rilevanti prodotte dalla complessificazione della società era la pluralizzazione dei sistemi di significato, e ipso facto la loro relativizzazione.

Ma vengono anche relativizzati (ed entrano in crisi) i processi di socializzazione che intendono trasmetterli, che fungono da collegamento tra la società e cultura nel suo complesso e i soggetti, gli individui.

Parlando della socializzazione, si tocca uno degli argomenti sociologicamente più rilevanti per il rapporto preadolescenti-società.

È quindi necessario esplicitarne la funzione e il mutamento avvenuto.

1.3.1. Cos'è la socializzazione?

La socializzazione è l'insieme dei processi mediante i quali un individuo impara a diventare membro della società; è, se si vuole, l'imposizione

di modelli sociali sul comportamento. La socializzazione non è un fenomeno poco rilevante: è la garanzia della sopravvivenza della società, della possibilità che una società trasmetta il patrimonio culturale accumulato nel tempo; ma è anche la garanzia dell'esperienza sociale dell'individuo stesso, anzi, è fondamentalmente alla base della formazione della sua identità, personale e sociale: non vi è nessun altro modo in cui la società «entra nel mondo» dell'individuo e l'individuo «entra nel mondo» della società.

I meccanismi utilizzati sono essenzialmente il processo di interazione e di identificazione con gli altri, da quelli più vicini fino all'altro generalizzato che è la società nel suo complesso. Attraverso tali processi (in cui si impara ad assumere l'atteggiamento dell'altro e il suo ruolo), il mondo sociale viene interiorizzato con le sue norme, significati, proibizioni, fino a diventare «interno» all'individuo, connaturale a lui.

Ovviamente questo non è un processo lineare, né avviene in un asettico ambiente di laboratorio. Alla base vi sono esperienze sociali precise, storico-culturali concrete, e ambienti dove esso è vissuto: principalmente, all'inizio, la famiglia con i suoi ambiti di appartenenza e di riferimento.

Per questo il risultato non è mai scontato, data la vulnerabilità psicologica di ogni soggetto, la situazione della famiglia stessa (o delle altre «agenzie»), e le diverse pressioni provenienti dal mondo sociale.

1.3.2. Le fasi della socializzazione

Se i processi di socializzazione sono essenzialmente i medesimi, diverse sono le *fasi in* cui avviene l'ingresso nella società.

Accanto dunque a una socializzazione «primaria», che ha luogo nei primi anni di vita e porta alla interiorizzazione del «mondo base», vi è un'altra socializzazione, «secondaria», che permette l'interiorizzazione di «sottomondi» legati a un'istituzione, nell'assunzione di ruoli connessi con situazioni sociali specifiche (come il mondo della scuola, del lavoro, i nuovi rapporti sociali...).

La preadolescenza, come età specifica, si definisce appunto come «l'età della transizione» tra la socializzazione primaria e quella secondaria, cioè come quell'età di sviluppo e di crescita che, sulla spinta di una nuova pulsionalità, di nuove motivazioni e interessi, esce da ambiti primari e ristretti, come quelli determinati dalla famiglia di origine, e si apre a nuove forme di socialità e relazione, a nuovi «mondi istituzionali» coi tipici modelli di riferimento.

Questo passaggio si presenta oggi problematico e difficile, sia per la novità che comporta, sia per la complessità sociale di cui si è detto.

Ne vengono coinvolti infatti tanto il processo stesso della socializzazione che gli ambiti in cui essa avviene, cioè le precise esperienze sociali che ne fanno da supporto e da tramite.

In tal modo, dunque, quello che un tempo era semplicemente un processo omogeneo, relativamente poco problematico, dagli esiti sufficientemente prevedibili, diventa oggi il processo chiave che struttura le nuove identità in forme diverse o anche opposte ai modelli sociali tipici e legittimati.

Intanto le stesse istituzioni vengono direttamente coinvolte dalla complessificazione sociale, e l'effetto più evidente è quello della perdita di legittimazione.

Ogni istituzione nella società, per così dire, gioca per se stessa, perde il collegamento unitario con le altre istituzioni e la società nel suo complesso, con la cultura che per lunghi secoli di storia aveva avuto la funzione di collante sociale di norme e valori.

Ogni istituzione (oggi) si sviluppa secondo la sua logica, si differenzia, punta tutto su alcune funzioni specifiche; alcune poi perdono ogni rilevanza sociale e restano significative unicamente a livello degli individui.

In generale, le istituzioni vengono ritenute incapaci di rappresentare la risposta sociale ai bisogni individuali, e vengono dunque strumentalmente sentite e utilizzate esasperando le funzioni peculiari, e perdendo di vista la loro funzione di collegamento e di rappresentazione dell'intera società.

Così pure per quelle istituzioni che esistono come apparati socializzanti (per così dire, dal tempo della loro nascita): in particolare la famiglia e la scuola.

Sulla loro specifica «crisi» esiste un'abbondante serie di studi. Ne riprendiamo le conclusioni più significative.

1.4. LE AGENZIE DELLA SOCIALIZZAZIONE OGGI

Vi sono agenzie di socializzazione «vecchie» e agenzie «nuove». Intendiamo parlare di famiglia, scuola, gruppo e associazioni, mass media.

1.4.1. La tenuta critica della famiglia

Circa la famiglia, le mutazioni strutturali avvenute (famiglia mononucleare con riduzione tendenziale del nucleo e quindi la scomparsa della

cosiddetta «società fraterna»; isolamento sempre più accentuato all'interno del tessuto sociale e urbano) le hanno fatto perdere il monopolio della funzione socializzante (delegandola al di fuori di essa), e nello stesso tempo l'hanno portata ad accentuare aspetti privatizzanti nella sua funzione stessa (affettivo-espressivi e di consumo).

Si parla in questo caso di particolare vulnerabilità sociale della famiglia, le cui conseguenze a livello di socializzazione sono state individuate soprattutto nella spinta al conformismo, quando non alla totale dipendenza: in ogni caso una carente apertura al sociale.

Quando poi si rivolge l'attenzione alla posizione e al ruolo dei genitori, risalta anche una particolare vulnerabilità psicologica: dovuta alla crisi dei modelli educazionali (sempre in bilico tra permissivismo e autoritarismo), alla percezione della difficoltà a fare oggi i genitori, alle paure del futuro (che, tra l'altro, determinano anche il fatto di non volere figli).

Non solo. Circa la percezione che i genitori hanno del proprio ruolo e della propria capacità di esercitarlo, si nota — alcune ricerche recenti lo evidenziano — la difficoltà dei genitori a percepire correttamente i bisogni espressi dai figli (essi tendono a sopravvalutare le esigenze materiali rispetto a quelle affettive e di autonomia): il punto nodale della crisi sembra appunto la non facilità della comprensione dei modelli comunicazionali e di lettura dei messaggi «simbolici» espressi dai figli.

La famiglia finisce col diventare «strumentalizzata» non solo, come si è detto, per la funzione di sostegno affettivo necessario per il consolidamento della propria identità e le necessarie sperimentazioni, ma anche per la tipica funzione di «sostegno economico» e quindi di propensione al consumo individuale.

Essa diventa una «stazione di passaggio», dove manca il tempo per la stabilizzazione dei rapporti, per i confronti generazionali e quindi per la conquista della necessaria autonomia.

Ricerche recenti mettono tuttavia in guardia contro l'eccessivo pessimismo nei confronti della famiglia.

Se è vero che la proiezione nel futuro dei desideri più rilevanti per i preadolescenti non permette di giurare sull'effettiva persistenza della famiglia come istituzione così come oggi si presenta, essa tuttavia resta un fondamentale punto di riferimento e di appoggio (pur con tutti i guai che le si addebitano) per la socializzazione del preadolescente, senza la quale mancherebbero quelle sicurezze «alle spalle» che permettono di buttarsi nel nuovo mondo che si apre davanti ai ragazzi.

1.4.2. Una scuola senza direzione?

Anche l'altra grande agenzia istituzionale di socializzazione, la scuola, è investita in pieno dalla complessità sociale, e non sembra aver intravisto la direzione del possibile mutamento e adeguamento al «nuovo» sociale.

Oggi, nel valutarne complessivamente la funzione, si è meno attenti alle tradizionali critiche della scuola come strumento ideologico di conservazione e legittimazione dei rapporti di potere in atto.

Si sottolineano invece altri livelli di critica: uno più a rilevanza sociale (isolamento dalla realtà sociale, ghettizzazione e riduzione ad area di parcheggio per lo scadimento dei contenuti formativi e di conoscenza e il distacco dal mondo del lavoro; continua ambivalenza tra la funzione di educazione e quella di istruzione; tendenza a creare nuove stratificazioni a tutto vantaggio delle quote più avvantaggiate culturalmente ed economicamente; poca apertura alle innovazioni...); l'altro si riferisce al rapporto educativo e di comunicazione tra insegnanti e allievi, perlopiù improntati a modelli eccessivamente «formali».

Dalla parte dei ragazzi, le ricerche mettono in risalto una certa qual accettazione, grosso modo, della scuola e valorizzazione delle sue funzioni «istituzionali» (insegnamento e preparazione professionale).

Essa comunque sembra aver perso un'altra delle sue funzioni (latenti ma essenziali), quella di essere occasione di nuove socializzazioni «orizzontali».

Se negli anni passati questo era stato vissuto in modo molto intenso, oggi la situazione appare alquanto mutata: ciò avviene in minima percentuale ed è espressione di un crescente individualismo nei rapporti tra coetanei, che fa sì che gli amici vengano cercati «fuori» e le attività di studio insieme siano sempre più ridotte.

E ancora, tale crescente individualismo si sposa con l'accettazione passiva dell'istituzione così com'è, con le sue funzioni e 'carenze; o, comunque, questo da alcuni viene vissuto come periodo di passiva attesa (ma con quali effettive speranze?) di un futuro dai contorni incerti, senza manifestare l'esigenza di gestire in prima persona la tensione al mutamento.

1.4.3. Il gruppo dei pari: il luogo della «nuova» socializzazione

Parallelamente alla crisi o all'indebolimento delle agenzie socializzanti istituzionali, si assiste a un progressivo spostamento del momento socializzante verso agenzie «informali» (gruppo dei pari e mass media).

L'ipotesi su cui è costruita ogni ricerca su soggetti che escono dalla fanciullezza sottolinea imprescindibilmente questo aspetto: dovuto non solo ai nuovi bisogni-interessi tipici di un'età appunto di sviluppo e «transizione», ma anche al «bisogno di socializzazione», per riempire il «vuoto» personale e sociale lasciato dalle socializzazioni precedenti, e per esigenza di scoperta di un ruolo più attivo o protagonista. Le energie lasciate libere — o quasi — dal profondo coinvolgimento emotivo vissuto nella famiglia (o dall'impiego tipico scolastico) trovano spazi aperti in cui i preadolescenti possono buttarsi.

Si è parlato di una nuova fase della socializzazione succeduta a quella familiare: «spontanea» (o selvaggia), che si nutrirebbe di disimpegno e mancanza di vincoli istituzionali, e «dal basso».

Oggi si preferisce parlare di nuovi luoghi e modi di socializzazione: il passaggio da quella primaria a quella secondaria, il passaggio da meccanismi verticali a quelli orizzontali: «Alla famiglia come centro dei processi di socializzazione si è andata progressivamente sostituendo una struttura policentrica di cui la scuola e le diverse forme di aggregazione di tipo generazionale — dalle più fluide e informali alle più istituzionalizzate — costituiscono gli elementi portanti... Ma il cambiamento investe anche i modi, oltre che i luoghi, della socializzazione, cioè i meccanismi attraverso cui i modelli culturali si costituiscono: ad una trasmissione di tipo verticale — dai padri ai figli, "da generazione a generazione" — tende a sostituirsi un altro tipo di trasmissione, che procede per linee orizzontali, da una leva giovanile all'altra. Anzi, più che di "trasmissione", a questo punto occorrerebbe parlare di "interazione": il fatto che la trasmissione avvenga lungo linee orizzontali, in cui prevalgono le relazioni tra pari, fa sì che la trasmissione stessa non sia più riducibile a mera riproduzione di modelli dati, ma possa anche funzionare come produzione di contenuti nuovi».

Dal punto di vista «strutturale» si sono allora sovente messi in risalto i seguenti aspetti.

Per quanto riguarda il gruppo dei pari, si sottolinea in genere il fatto che esso soddisfa principalmente tre esigenze: fornisce un modo e dei luoghi di apprendimento del sociale; dà conferma o legittima il rifiuto di modelli di comportamento e/o di conoscenza altrimenti acquisiti; dà fiducia al ragazzo che vive pratiche di socializzazione poco definite e rassicuranti.

Si sottolinea inoltre che il gruppo spontaneo si presenta con modalità omogenee, e con alcune differenziazioni dovute al sesso, all'età e al ceto

sociale (i maschi si frequentano con maggior assiduità; con l'età si passa da modalità prevalentemente unisessuali a eterosessuali; le difficoltà a inserirsi nei gruppi misti, la povertà delle scelte di attività e degli argomenti di discussione — prevalentemente di tipo evasivo — penalizzano i ragazzi a «basso» livello di estrazione socio-culturale).

In ogni caso, il gruppo «spontaneo» sembra prevalentemente orientato a essere un contesto di «attività comuni», di volontà di «fare insieme», piuttosto che di «stare insieme»; quest'ultimo modello diventa sempre più tipico di fasi di età più avanzate e di modalità nuove (adolescenziali) di relazioni e di crescita del sé.

Quanto ai gruppi «associati per attività», si notano alcune grandi aree associative (decrementi quanto a percentuali di frequentanti): sportiva, formativa, espressiva, culturale.

Anche qui, tuttavia, l'esperienza di gruppo e di attività svolte assumono propriamente un carattere di «auto-centramento», nel senso che gruppo e attività sono vissuti come supporto alla auto-espansione, luogo di espressione e rafforzamento di sé, di riconoscimento reciproco e di valorizzazione.

Una certa tradizione sociologica nell'analisi del gruppo dei pari accertava la loro funzione innovativa — a volte dirompente — nell'apprendimento sociale, almeno rispetto alle agenzie familiari e scolastiche: venivano messi in risalto i contenuti sostitutivi o anche alternativi, oltre che le modalità nuove di socializzazione. Forse questa è stata un'indebita trasposizione, al campo della preadolescenza, del gruppo giovanile o adolescenziale dei pari, e in periodi segnati da precise esperienze sociali.

Oggi sembra che si debba accentuare la funzione integratrice del gruppo, quando non di adattamento passivo e legittimante di comportamenti consumistici, di moda, imposti dall'esterno.

1.4.4. I mass media: l'agenzia vincente?

Circa i mass media (la televisione in particolare, come la forma più frequentemente utilizzata; non si devono dimenticare quelle legate all'industria della musica, del fumetto e dei «nuovi consumi»), è anzitutto da osservare come per questo settore si possa davvero parlare di vera, alternativa «scuola dell'obbligo». Sia per il numero delle ore ad essi dedicate (il tempo trascorso in ascolto-visione della TV o in ascolto della musica è di gran lunga superiore a quello «passato coi familiari»), sia perché la TV cattura più facilmente attenzione e interesse, sia perché essa offre

contenuti che per tecnica e varietà risultano «vincenti», capaci di trasportare nel mondo della fantasia, dell'immediatezza, del facile protagonismo.

Gli studi più recenti mettono in risalto la precarietà e la limitatezza (soprattutto del mezzo televisivo) per quanto riguarda gli effetti di socializzazione. E in particolare: i contenuti della socializzazione sono essenzialmente (al di là degli aspetti «informativi») legati a modelli di identificazione del mondo dello sport e dello spettacolo, grappoli di valori costruiti sull'effimero e sulla moda, sul successo, sull'aver. E le modalità della realizzazione stessa sono collegate con la passività della ricezione TV, che sostituisce il dialogo-confronto con gli altri, con l'impoverimento della capacità di fare esperienze e di percezione del reale, con fughe nell'immaginario e presunzioni di onnipotenza, con la semplificazione delle situazioni e dei giudizi anche morali e l'impoverimento della capacità espressiva e del linguaggio.

In una parola, il bagaglio culturale di cui lentamente si appropria il preadolescente sembra sempre più legato ai mezzi di comunicazione di massa che non all'incontro con il reale nell'esperienza diretta (che implica l'uso del tempo, l'esperienza del limite, la responsabilità e la capacità di collaborazione, di intelligenza creativa) e nel rapporto con persone significative.

Non devono tuttavia essere sottaciuti gli elementi positivi, legati alla novità e ricchezza di tanti interessi e contenuti offerti, alla creazione di nuovi atteggiamenti verso il reale, alla possibilità di «scarica» di diverse tensioni e dell'atteggiamento di violenza, alla sollecitazione della fantasia, all'offerta di nuove possibilità espressive.

Tutto ciò sembra comunque possibile soltanto ai più avvantaggiati, e pertanto a coloro che sono «favoriti» da condizioni (familiari, di ceto) socio-economiche e culturali o associative.

1.5. CON QUALI ESITI? LE IDENTITÀ «IMPERFETTE»

Dopo un esame (relativamente affrettato) di tipo sociologico sulla società oggi, sulle mutazioni di struttura e di funzione delle cosiddette agenzie socializzanti, sulle modalità della cultura, resta aperta la domanda sugli esiti (probabili) della socializzazione, sul tipo di adolescente che ne verrà fuori: in una parola, sui possibili esiti dell'identità.

Uno studio recente ha coniato l'espressione «identità imperfette» per riferire del probabile esito dei processi descritti. La pluralizzazione dei sistemi di significato (con la conseguente relativizzazione, competi-

tività e frammentazione), l'emergere di una dimensione «debole» nei confronti della realtà (come unica in grado di sopportare la complessità), il presentismo come dimensione del vivere (perché solo il presente è sicuro e dominabile), il consumismo come modello di comportamento e di uso del tempo libero, il freno alla tensione alla crescita, il mutamento della gerarchia delle agenzie socializzanti, le carenze di relazione educativa e di un ruolo di presenza-sostegno degli adulti... disegnano per i preadolescenti uno spazio di vita sostanzialmente di vuoto, di abbandono, di solitudine: proprio nel momento di crescita in cui diventa prorompente l'esigenza di un cammino dove incanalare le energie e le spinte vitali. Sostanzialmente, alle cosiddette «identità imperfette» si arriva attraverso una duplice esperienza di socializzazione, esperienza che sembra essere l'usuale esito della situazione odierna: *l' iposocializzazione e l' ipersocializzazione*.

La prima è l'esperienza di interiorizzazione carente o poco sviluppata (da parte del soggetto) della cultura sociale elaborata collettivamente: essa lascia il preadolescente indifeso nei confronti della realtà, senza gli strumenti per la sua crescita individuale e sociale, con grandi carichi di ansia, socialmente portato al gregarismo o alla dipendenza.

Il preadolescente iposocializzato trova difficoltà a individuare e canalizzare in forme socialmente accettabili i suoi bisogni, o comunque privatizza a suo uso e consumo ciò che viene offerto come risposta nelle relazioni o dalla società, attraverso pratiche occasionali, utilitariste, tese immediatamente alla soddisfazione del bisogno; si dimostra inoltre incapace a gestire con successo la precarietà, e i suoi atteggiamenti sono caratterizzati da incoerenza e pragmatismo, quando non da cinismo.

L'esito più tipico è quello dell'isolamento, del rifiuto degli altri, o della fuga (in qualunque modo gestita); egli si trova facile preda di proposte autoritarie e totalizzanti, dell'integrismo, come pratica di gruppo o vissuto individuale.

L'esperienza opposta è quella dell'ipersocializzazione, o socializzazione eccessiva: la tendenza ad assumere atteggiamenti di risposte ideologiche rigide, che danno il senso della sicurezza e denotano incapacità ad accettare il pluralismo, e un alto grado di manipolabilità, conformismo e mancanza di criticità. Il preadolescente ipersocializzato è sempre alla ricerca di conferma o consenso, lega la sua identità alla risposta degli altri, limita la sua capacità di autonomia e di personalità, ricerca gli

altri come unico conforto e sostegno delle sue paure, unica possibilità di realizzazione.

L'esito più tipico è quello dell'indottrinamento o dell'intruppamento all'interno dei gruppi «forti», accettazione acritica del leader con identificazione fortemente emotiva, forte carica di aggressività e paura delle differenze.

L'esperienza sociale della preadolescenza si presenta così come una esperienza di assenza e di sradicamento: al vuoto prodotto dallo scadimento delle istituzioni socializzanti, alla crisi comunicazionale con la società e con gli adulti, col ripiegamento sul presente, col diffondersi di interessi e consumi segmentati ed estremamente settorializzati... non fa meraviglia che corrisponda una specie di riempimento di atteggiamenti volti sempre più al consumo come forma surrogatoria; e, come sembrano rilevare ricerche recenti, però perlopiù riferite agli adolescenti, la ricerca di «nuove autorevolezze» o sulla strada di nuovi valori o nell'ambito «materno» di nuove appartenenze.

La «personalità preadolescenziale» che ne deriva, come ipotesi, per effetto di mancata o eccessiva socializzazione, sembra il terreno sempre più debole del gioco delle diverse componenti sociali, facile preda dell'appiattimento e dell'omogeneizzazione.

1.6. UN RUOLO PER I PREADOLESCENTI?

Tale analisi individua un pesante condizionamento della struttura e cultura sociale sul mondo della preadolescenza: essa ne viene modellata, forse anche schiacciata. La connaturale debolezza o fragilità di questa età si scontra con l'enorme influsso «esterno», in assenza di un'adeguata rete protettiva stesa dalle istituzioni educative che funga da filtro. I «messaggi» provenienti dall'esterno si sposano così con la naturale tendenza all'apertura verso il mondo tipica dell'età e fanno saltare la progressione delle tappe.

La socializzazione si presenta allora come il canale attraverso cui la società prevarica nel mondo della preadolescenza, attraverso meccanismi impositivi, obbliganti, che tendono a ottenere il consenso, la conformità, l'adattamento. Il preadolescente finisce per essere un soggetto (ma quanto soggetto?) prevalentemente passivo, adattivo, senza grosse possibilità di intervento personale.

Tale socializzazione, lo si è visto, passa attraverso l'assunzione dei

ruoli (i ruoli sono intesi come l'insieme delle norme e delle aspettative che convergono su un individuo in quanto occupa una determinata posizione in una rete di relazioni sociali), cioè attraverso l'assunzione di atteggiamenti che rendono il proprio comportamento prevedibile e complementare a quello degli altri con cui entra in relazione.

Fin qui nulla di nuovo.

Ma forse quella del «ruolo» è una prospettiva che permette di far entrare nella socializzazione stessa quella parte di «protagonismo» attivo nella relazione dei preadolescenti con la società che è il primo passo per un discorso in chiave educativa.

Essa è una via per prendere coscienza e assumere attivamente la propria crescita e sviluppo sociale.

Due sono i motivi per sottolineare l'importanza di questa prospettiva. Anzitutto i ruoli sono il modo concreto di entrare in contatto con la società e le istituzioni, con «gli altri». Oltre a indirizzare la pulsionalità e frenare l'istintualità, permettono un certo protagonismo, sono modi di assunzione di responsabilità limitate e guidate, aumentano e dirigono gli interessi, aprono a nuove possibilità e vie di realizzazione.

Entrare nel mondo della scuola, per il preadolescente, significa immediatamente «fare lo scolaro», in atteggiamento di passiva e acritica accettazione di ciò che l'istituzione scolastica propone (impone?) in vista dei suoi compiti precisi.

Assumere come soggetto il ruolo dello scolaro — quando questo è possibile e si è sollecitati a farlo — esige un contatto critico con il mondo della cultura, di valutare il collegamento realtà sociale-cose studiate, di entrare in relazioni «corrispondenti» con gli adulti chiamati a vivere il ruolo di insegnanti. La relazione corrispondente e significativa scolaro-insegnante permette di entrare in contatto attivo col mondo istituzionale che la scuola presenta e offre, dove la tendenziale passività finora ordinaria nel ruolo di scolaro viene sollecitata, potenzialmente frantumata, dalla presenza del ruolo corrispondente da parte dell'adulto, più ricco di mezzi e strumenti critici.

Il secondo motivo dell'importanza del ruolo è che esso è la via per l'identità personale e sociale. *Si diventa qualcuno*, se stessi, assumendo compiti, interagendo, diventando soggetto non manovrato, di volta in volta figlio, scolaro, amico, membro del gruppo, appartenente a qualche associazione... costruttore della propria vita. In una parola, *differenziandosi e relazionandosi*.

Ma, ancora una volta, cosa succede oggi nella società a tale riguar-

do? Per il preadolescente, i ruoli che gli sono conferiti e che dovrebbero via via permettergli di sperimentare la vita sociale e di acquisire un'identità, sono segnati da una strutturale (imposta?) ricettività e passività, da assenza del riconoscimento di protagonismo/attività/responsabilità.

Egli assume il ruolo di figlio, scolaro, catechizzato, consumatore... sperimentando ancora una volta la costrittività di relazioni verticali che lasciano poco spazio di attività e reazione, l'imposizione di modelli ritenuti indiscutibili, il compito di pura ripetizione dell'esistente che non permette variazioni e che impone il consolidamento del modello stesso.

Dal punto di vista della società, il preadolescente è solo soggetto di doveri, di compiti, di imposizioni: quasi un freno alla ricchezza di pulsioni e attività tipiche dell'età. Non solo, ma egli deve accettare positivamente di essere «passivo», pena il rifiuto o l'emarginazione, l'imposizione di sensi di colpa.

Non ne deriva, oltre una strutturale debolezza e fragilità dei soggetti, una predisposizione a lasciarsi catturare da modelli «forti» o che almeno si impongono in virtù di un'estrema semplificazione delle cose, potenzialmente distruttivi?

A ciò si aggiunga il fatto che molte volte la strutturale forza degli adulti permette loro di non stare «alle regole del gioco», con atteggiamenti non corrispondenti; o che le diverse agenzie (in contraddizione tra loro) fanno entrare in «conflitto di ruolo», senza offrire i necessari strumenti per farvi fronte.

Tutto ciò può spiegare facilmente atteggiamenti, da parte del preadolescente, di rifiuto, fuga, aggressività, autoemarginazione, devianza...

Non per nulla — anche da questo punto di vista emerge l'importanza del gruppo dei pari o delle associazioni — forse soltanto nel ruolo di compagno-amico-membro del gruppo emergono possibilità di protagonismo, di attività, di novità: pur con tutti i rischi connessi alla realtà del gruppo (quale modello di gruppo diventa predominante nelle scelte — anche inconsce — del ragazzo? come metterla con la povertà della cultura del gruppo stesso?).

Paradossalmente, a volte sono proprio i mass media a offrire la possibilità di esercitare ruoli potenzialmente più attivi, quando viene sollecitata la fantasia o la capacità critica, o quel certo distacco che si assume quando si riesce a «discutere» dei programmi visti.

La prospettiva sociologica del ruolo — adeguatamente compresa e assunta all'interno di una presenza educativa adatta e personalizzante da parte degli adulti — può essere una modalità più critica e attiva nel pro-

cesso di «entrare nella società» da parte del preadolescente; e può sottolineare quegli aspetti che vengono invece negati o sottaciuti nei processi di socializzazione finora attuati. La proponiamo come domanda non solo per comprendere meglio il mondo dei preadolescenti, ma anche per permettere di intravedere nuovi itinerari di crescita, nuovi piccoli «centri» di attività e di atteggiamento unificanti e strutturanti.

2.
PREADOLESCENTI:
VIVERE IL MONDO
COME UN ETERNO PRESENTE
(Approccio antropologico-culturale)

Mario POLLO

Per prima cosa è necessario ribadire che non esiste una subcultura tipica della condizione preadolescenziale.

I preadolescenti, infatti, non hanno ancora voce, né come singoli, né come alquanto improbabile collettivo.

Si può affermare che il preadolescente vive il passaggio (la crisi) da soggetto passivo a soggetto attivo, all'interno del gioco della produzione, consumo e conservazione della cultura sociale.

Questo determina un modo particolare, da parte del preadolescente, di vivere e interpretare la cultura sociale.

Questo modo particolare, in bilico tra il non più e il non ancora, costituisce in qualche modo l'identità e il modo specifico del preadolescente di appartenere alla cultura sociale.

2.1. IL PENDOLARISMO TRA MONDO VITALE E UNIVERSALISMO DEI CONSUMI

Il preadolescente vive la cultura sociale, oltre che all'interno di un momento personale di crisi, anche all'interno di un disequilibrio della propria appartenenza sociale.

Egli infatti vive una sorta di *pendolarismo*, apparentemente paradossale, tra la realtà del proprio mondo vitale e quella dell'universalismo dei consumi di massa.

Il mondo vitale del preadolescente è intessuto della trama delle relazioni familiari, di quelle di vicinato, di quelle scolari e amicali in genere, all'interno di un territorio alquanto circoscritto e comunque esplorabile, senza particolari mezzi di comunicazione.

Questo mondo vitale ha la caratteristica singolare di non essere inserito all'interno di una comunità locale più ampia: città, regione e nazione, ma all'interno di uno spazio-tempo universale, più o meno reale, disegnato dai mezzi di consumo di massa, unificato e reso significativo dalla musica inglese/americana, dalla moda e dai consumi di massa.

L'universalità è data dal fatto che questo spazio-tempo culturale si espande in molte parti del nostro globo terracqueo. Di sicuro in quelle *in* cui si estende l'influenza della cultura nordamericana o tecnologica in genere.

Questo significa che il preadolescente ha come riferimento alla sua identità socio-culturale da un lato il mondo culturale disegnato da questo universalismo, dall'altro quello di un piccolo frammento di storia e cultura sociale che è il mondo vitale in cui vive.

Il risultato è che il preadolescente *non abita più una cultura sociale* vera e propria, dotata cioè di una ben definita storia e identità, ma una sorta di limbo sospeso tra un astratto universale e un molto concreto particolare.

2.1.1. Consumismo e anonimato culturale

La caratteristica di questo limbo è, necessariamente, l'anonimato storico culturale. Infatti, quello dell'universalismo dei consumi di massa è un mondo privo di storia, perché è prodotto, da un lato, dalla razionalità tecnico-scientifica priva di memoria e, dall'altro lato, dal consumismo, che è uno dei modi in cui si dice oggi la distruzione della memoria culturale della gente.

Il consumismo distrugge la memoria e quindi l'identità culturale delle persone, perché introduce modi di soddisfazione dei bisogni primari e secondari che sono totalmente estranei alla tradizione e alla storia del gruppo sociale locale.

Vi è ormai un modo molto simile di consumare e quindi di nutrirsi, vestire, divertirsi e acquisire informazioni, in quasi tutte le parti del mondo toccate profondamente dallo sviluppo industriale.

Vi è di più. Il consumismo introduce non solo risposte a bisogni, ma anche il sorgere di nuovi bisogni artificiali. Questi nuovi bisogni sradicano sempre di più la gente, e in modo particolare il preadolescente, dalla storia, dalle tradizioni, e quindi dalla cultura locale. Questi bisogni disegnano un modo di costruire se stessi, di pensare alla propria persona e alla propria vita, che è sufficientemente universale e artificiale, tanto da non consentire più al preadolescente un ancoramento alla comunità e alla storia concreta del luogo e del tempo in cui ha la ventura di vivere.

Da questo punto di vista *il consumismo* è una sorta di *progetto artificiale di uomo*, sganciato sia dalle necessità vere e primarie del corpo sia

da quelle dello spirito, che interferisce profondamente con il progetto che gli educatori e i genitori solitamente propongono.

Il consumismo, in quanto tende a disancorare l'uomo dalla storia, è anche una vittoria dello spazio sul tempo. Una vittoria cioè del mondo delle cose (lo spazio) sul mondo dell'essere (il tempo). È la rottura dell'unità profonda tra lo spazio e il tempo, tra l'avere e l'essere, al fine di sottomettere l'essere all'avere.

Infatti il tempo, il suo dipanarsi nella storia, è il luogo in cui l'uomo riconosce se stesso e sente risuonare la profondità dello spirito. Lo spazio, le cose, sono il luogo dell'esercizio del potere dell'uomo sulla natura.

2.1.2. La somma di tanti presenti

Il preadolescente si trova a vivere all'interno di una cultura la cui unica dimensione è quella dello spazio e del suo guardiano: il potere. Il presente gli appare come l'unica dimensione possibile dell'essere.

Il mondo vitale non riesce ad essere un luogo di memoria culturale, anche se lo potrebbe, perché in esso sovente non sono operanti i canali di comunicazione intergenerazionali.

La famiglia, che ovunque è oramai di tipo mononucleare, formata cioè solo dai genitori e dai figli, non riesce più ad assicurare la trasmissione della memoria del passato vissuto ai suoi figli. A ciò si aggiunga il fatto che gli anziani sono stati praticamente espulsi dalla trasmissione culturale e che la televisione ha sostituito nelle famiglie anche le più semplici forme di racconto delle esperienze e dei vissuti presenti e passati.

Il risultato di tutto questo, come ho già detto, è una sorta di limbo fuori del tempo.

Il presente è ormai l'unica dimensione costitutiva dell'esperienza esistenziale del preadolescente.

La vita si presenta a lui come la monotona somma di tanti presenti.

Si potrebbe dire che il preadolescente riceve una proposta di mondo in cui si è offuscato il senso dello scorrere del tempo da un passato, attraverso il presente, verso un futuro. Il tempo non è più costellato da ritmi e intensità diversa, e quindi di qualità esistenziali differenziate.

Non vi è più la capacità di sentire crescere l'erba, di percepire cioè il suono del farsi e del disfarsi della propria esistenza.

Infine, non ci sono più i santuari del tempo costituiti dalle feste, che sono giorni sottratti al dominio dello spazio con le sue ferree necessità

di sopravvivenza e di potere; giorni in cui ogni uomo può dedicarsi alla cura di se stesso e del proprio amore di Dio.

L'assenza di memoria del passato e di conseguenza del sogno desiderante il futuro, che caratterizza la cultura sociale universalistica, determina, all'interno dell'esperienza del preadolescente di apertura al mondo, il nascere di un angosciante senso di precarietà e del sentimento, inquietante, di sentirsi legato al circolo vizioso del comunicare e del consumare per potersi sentire riconosciuto come esistente.

2.2. IMPOVERIMENTO DEL LINGUAGGIO E FUGA IN UN MONDO IMMAGINARIO

La lingua e la cultura che i mass media propongono al preadolescente, in conseguenza del disancoramento dalle radici del passato, hanno perduto il senso più profondo e nascosto delle cose che popolano il mondo. Lo spazio senza tempo immiserisce la propria capacità di significare.

Le parole, prive del contrappeso di una storia e di una tradizione, tendono a dimenticare quella parte di significato che deriva loro dal rapporto con gli oggetti, fisici o mentali non importa, che in qualche modo rappresentano.

La parola «pane», ad esempio, deriva il suo significato anche dal fatto che essa in qualche modo rappresenta, sta, per l'oggetto pane.

Di conseguenza essa contiene nel proprio significato anche le esperienze che un determinato gruppo sociale e la persona che parla hanno avuto intorno al rapporto uomo-pane.

Oggi la parola «pane» tende a ricavare il proprio significato solo dal fatto di essere un segno particolare di una data lingua, inserito quindi in un determinato vocabolario e utilizzato in uno specifico contesto.

In altre parole, questo significa che la parola «pane» ha nella lingua attuale un significato astratto, quasi quanto quel simulacro di pane prodotto industrialmente e venduto nei grandi magazzini.

La parola «pane», in conseguenza di questo, non evoca più ricordi di un passato più o meno prossimo, storie e racconti legati alla sua presenza o assenza sul desco domestico, oppure di una infanzia legata a uno scorrere diverso del tempo e di un rapporto diverso con la natura.

La parola «pane», per un preadolescente oggi, evoca solo quell'impasto lievitato di acqua, farina e altre non meglio precisate sostanze, che viene cotto nel forno e venduto in particolari negozi.

Non c'è più storia, memoria e nemmeno poesia nella parola «pane». Non c'è più neanche la differenza all'interno del significato di questa parola. Il pane evoca, infatti, un'immagine omogenea ormai in tutta Italia. La diversità di forma, di sapore, di consistenza del pane, che si registrava passando da una zona geografica all'altra, non appartiene più all'esperienza culturale del ragazzo. La differenza, come ricchezza culturale, tra i vari tipi di pane è stata distrutta dalla industrializzazione universal-consumista.

Lo stesso discorso potrebbe essere esteso ad altre parole di uso quotidiano della nostra lingua e si sperimenterebbe lo stesso *svuotamento di capacità delle parole di rimandare a un vissuto*, individuale e collettivo, tipico dell'esperienza culturale di un gruppo sociale.

Da un punto di vista le parole sono sempre più veicoli in un mondo astratto che ha la sua origine fuori, lontano dalla storia locale, in un immaginario creato artificialmente dagli apparati dei consumi, delle produzioni e delle comunicazioni di massa.

Le differenze culturali, così utili alla creatività dell'esistenza, lasciano il posto all'anonimato dell'universalismo privo di vera universalità.

Infatti nessun universalismo è vero, se non nasce dalla comprensione della profonda ricchezza che c'è dietro ogni differenza del particolare. Nessun universalismo può essere imperialista, nel senso che l'universalità vera nasce dalla capacità di far convivere in armonia le differenze che le varie culture locali manifestano, all'interno però di un sistema di valori, questo sì, comune a tutte le culture locali. Valori non legati però alla utilità pratica e alla sopravvivenza, ma al piano trascendente dell'esistenza umana. Sia chiaro che la parola «trascendente» qui sta a indicare non solo l'esperienza religiosa, ma anche quella delle idealità civili, umanistiche e politiche.

2.2.1. Cultura e linguaggio

Mi sono soffermato su alcuni aspetti del linguaggio per il semplice motivo che il linguaggio di una società è una manifestazione concreta della cultura della stessa società.

Si può infatti affermare che il linguaggio, così come tutte le altre forme di comunicazione di una società, è il modo attraverso cui la cultura si manifesta storicamente. La cultura è l'insieme potenziale di tutti gli atti di comunicazione che possono essere compiuti in una data società.

La cultura sociale non va cercata nell'astratto mondo delle idee, ma

all'interno dei linguaggi che sono utilizzati quotidianamente dalla gente per comunicare.

Se il linguaggio manifesta lo sradicamento della concreta storia spirituale e materiale di un popolo, allora questo significa che la cultura sociale ha perso la dimensione del tempo storico, per collocarsi all'interno di un mondo immaginario disegnato dal potere e, cioè, dal possesso dello spazio e degli esseri che lo abitano.

2.2.2. Cultura dell'immaginario e perdita della libertà

Il discorso dello sradicamento della cultura dalla realtà storica è rinforzato, se si prende in considerazione un altro fenomeno preoccupante, che è indotto dalle comunicazioni di massa. Oggi si diffonde sempre più la convinzione, non sempre consapevole, che le cose esistano e siano vere e reali solo se compaiono all'interno dello spettacolo delle comunicazioni di massa.

Dice a questo proposito uno studioso americano delle comunicazioni di massa: «Se un albero cade nella foresta e la televisione non lo riprende, quell'albero è veramente caduto?».

Le cose storiche concrete esistono solo se, oltre ad accadere nel mondo della natura, vengono inserite nel mondo della comunicazione di massa.

Non solo; oggi è più reale un qualcosa di inventato in uno studio televisivo o cinematografico, di un fatto che accade nella realtà, ma che per qualche motivo non viene registrato, direttamente o indirettamente, dal sistema di comunicazione.

Di fatto *il linguaggio*, con le caratteristiche prima descritte, attraverso la sua alleanza con i mezzi di comunicazione di massa, *tende ad allontanare il preadolescente dalla realtà* concreta locale e dal suo tempo storico, per condurlo in un mondo immaginario, la cui artificialità è garanzia della sua realtà.

All'interno di questo immaginario collettivo nessun progetto etico è possibile, nessuna profonda libertà può esistere, se non quella inerente la scelta di una parte tra un limitato numero di ruoli.

Il progetto etico non è possibile perché esso introduce delle variabili disgreganti rispetto ai codici comportamentali previsti dalla parodia etica costituita dagli pseudo-valori del mondo dei consumi e della comunicazione di massa.

Un uomo etico è, infatti, un uomo che sa vivere in modo originale, coerente e anche solitario, la propria costruzione di sé. Le mode, i bisogni

artificiali, il mondo falso del **look**, dei clips, non hanno su di lui alcuna presa.

2.3. L'EDUCAZIONE DEL PREADOLESCENTE COME EDUCAZIONE ALLA STORIA

Questa constatazione motiva l'affermazione che qualsiasi progetto educativo rivolto ai preadolescenti deve consentire il loro radicamento in una storia, in un ritmo del tempo dotato di un senso. Solo se l'uomo è radicato in un passato può vivere nella sua pienezza il desiderio del futuro. L'identità umana stessa non si dà, se l'individuo non affonda le radici del proprio presente nella storia che ha vissuto, come individuo e come parte di un gruppo sociale.

È necessario però, perché questo avvenga, che la lingua, oltre a fornire dei significati astratti, faccia risuonare la memoria viva di una storia, di cui chi parla è un protagonista anche solo come postero.

La lingua e la storia non sono maledette per sempre e condannate a vivere solamente nel delirio dell'immaginario. È ancora possibile redimerle e renderle lo strumento di una efficace educazione.

È però necessario che gli educatori dei preadolescenti avviino una comunicazione intergenerazionale basata, oltre che sull'asettica e scientifica trasmissione di dati, sulla narrazione della vita e del sapere culturale degli adulti.

Narrazione intesa come ospitalità, come invito dell'adulto al giovane a partecipare, condividendola, alla propria storia personale e collettiva.

Narrare, infatti, è invitare qualcuno ad abitare un frammento del proprio tempo, della propria vita vissuta o sognata.

La narrazione è l'unica forma di comunicazione intergenerazionale che può offrire quella profondità di significati esistenziali alle parole che la cultura universal-consumista sembra negare. Parlare del proprio rapporto di contadino inurbato con il pane, è un modo per caricare di significato la parola «pane» nell'universo linguistico del proprio figlio.

La lingua non si insegna solo con il vocabolario e la grammatica, ma con il racconto vivo della vita che fluisce lungo l'asse del tempo scandito dalla melodia dell'essere.

La lingua povera, il racconto semplice del proprio essere nel mondo, alla fine vince e rende fruibili, a un livello meno alienante, il rumore del-

la comunicazione di massa e aiuta l'espansione del controllo cosciente di sé del preadolescente sulla propria vita. Cosa questa che costituisce, tra l'altro, una delle novità, delle aperture della sua condizione evolutiva.

2.4. COMPUTERS E VIDEOGAMES TRA COSTRUZIONE E DISTRUZIONE DELLA PERSONA

I videogiochi e i computers offrono oggi al preadolescente un nuovo e potente strumento di dominio sulla realtà.

È indubbio che consentono di attuare il dominio dello spazio a un livello di intelligenza e di controllo sinora mai raggiunto. Tuttavia, come ogni strumento umano, essi sono armi a doppio taglio. Infatti, se da un lato consentono alla persona di potenziare le proprie capacità di controllo e possesso cosciente della realtà e della sua logica, dall'altro lato possono anche divenire strumenti della distruzione senza scopo della vita umana. Infatti quando il potere, e la volontà che lo sorregge, perde il legame con l'essere, diventa la forma più perversa di nichilismo distruttivo, privo di speranza.

Lo spazio senza il tempo non consente la crescita della persona umana verso quei livelli di autenticità e di perfezione che pure essa ha a sua disposizione.

La volontà di possedere, disgiunta dalla volontà di essere, crea morte, o vita che della morte è il simulacro.

Il computer è uno strumento come un altro, solo più moderno e potente; basta che il suo uso sia all'interno della scansione di un tempo della vita che vuole costruire l'uomo e non il dominio dell'uomo sul mondo.

Un discorso astratto questo? Forse, ma basta pensare a quel ragazzo americano appartenente a un club di piccoli geni, che si è nascosto in un inestricabile labirinto di canyons ed ha affidato la propria posizione ad un complesso videogioco. Se non lo avessero trovato in tempo, risolvendo il gioco, egli sarebbe morto. Ma anche senza questo esempio estremo di distruttività attraverso il gioco dell'intelligenza artificiale del computer, gli episodi che negli USA vedono ragazzini protagonisti in furti elettronici, sabotaggi in grande stile, rendono evidente il discorso di potere fine a se stesso, sganciato da ogni discorso etico, che può nascere dall'uso di questi potenti mezzi tecnologici.

Non è inutile ricordare che anche questi mezzi spingono il preadolescente verso la realtà dell'astratto immaginario, scissa da quella della vita concreta nella fisicità dei corpi della natura. Riscoprire la corporeità propria e del mondo, può essere un buon antidoto a questa tendenza.



3.

PROBLEMI E SFIDE ALL'ANIMAZIONE DALL'«ETÀ NEGATA»

(Una lettura educativa)

Mario DELPIANO

I molteplici approcci al mondo della preadolescenza, ad opera delle scienze umane, ci possono offrire, e di fatto ci hanno offerto, diversi contributi ricchi e indispensabili.

Una lettura in chiave sociologica e una in chiave antropologico-culturale sono state presentate nei capitoli che precedono.

Ad altri contributi rimandiamo, soprattutto alla ricerca sui preadolescenti italiani disponibile nel libro: *L'età negata*, dai cui dati e tendenze questo progetto intende prendere avvio per una problematizzazione in chiave educativa.

Sul momento analitico-interpretativo, tuttavia, anche l'animazione ha qualcosa da dire e da offrire di suo, in quanto solo attraverso il filtro di una lettura educativa è possibile ricavare dalla realtà sfide e priorità per la predisposizione di un intervento su di essa.

3.1. DALLA PROSPETTIVA DELL'ANIMAZIONE: PERCHÉ?

L'approccio educativo alla realtà umana è qualcosa di ulteriore alle letture settoriali, è qualcosa di originale: come lo sguardo panoramico e creativo dell'artista sul mondo, è uno sguardo diverso da quello analitico dell'uomo di «scienza».

E l'animazione, come attività educativa, è appunto un'arte.

In realtà anche i contributi offerti in precedenza avevano sottesa un'attenzione educativa, ma essa rimaneva implicita, non tematizzata. È questa appunto che nel presente capitolo si intende esplicitare.

3.1.1. Le condizioni per progettare

Elaborare un progetto, definendo obiettivi e delineando sentieri preferenziali, predisporre un intervento per far evolvere la realtà, è cosa possibile soltanto dopo che della realtà (nel nostro caso la preadolescenza) si

è tentato di cogliere non solo il «fatto», ma la «promessa» che contiene; dopo che si sono individuate anche «le possibilità di nuovo» che la complessa realtà umana si porta dentro.

Ecco perché si legittima (e in certi casi viene richiesta come prioritaria) una lettura in chiave educativa della condizione dei preadolescenti, finora studiata da altre prospettive.

Rileggiamo allora il mondo della preadolescenza, per portare alla luce quei nodi, quasi punti nevralgici, che più di altri interpellano l'animazione e generano sfide a coloro che intendono agire su questa realtà per farla crescere.

3.1.2. La domanda educativa

Tutto ciò esige di specificare come si esprime e quale volto assume la «domanda educativa».

Per *domanda educativa* indichiamo quella istanza di umanizzazione che l'educatore, attraverso la sua precomprensione, riesce a cogliere nei preadolescenti, come appello a che venga promossa la loro vita nelle sue forme, e come richiesta di porsi al servizio di essa, della sua liberazione.

Sono dunque da ricercare quegli aspetti peculiari della preadolescenza attuale, carichi di potenziale vitale, che sono capaci di lanciare il preadolescente oltre se stesso, oltre il suo presente.

Per questo si guarderà con attenzione e simpatia al «nuovo» che si manifesta, ai germi di futuro nascosti nelle pieghe dell'esistente, ai modi caratteristici attraverso cui i preadolescenti cercano la propria e comune realizzazione, nel momento in cui si liberano dal guscio di quel che sono e si proiettano verso ciò che saranno.

Sarà una lettura ingenua, sognatrice, dimentica del reale?

Il limite, il negativo, lo scacco, sono aspetti della realtà che non possono essere taciuti; l'animazione coglie non solo i «segni di vita», bensì anche i «segni di morte», le minacce contenute nell'ambiente e quelle incorporate dagli stessi soggetti nella loro ambivalente realtà.

L'attenzione alla domanda educativa costringe di conseguenza a ripensare l'offerta, a commisurarla alla domanda, a collocarsi in un rapporto comunicativo di sintonia con il destinatario.

Ecco l'inevitabile punto di partenza: le domande di vita, per quanto povere e inesprese appaiano. Esse all'animatore appariranno infinitamente grandi e ricche, cariche di dignità, perché potenziali generatrici di nuove e ulteriori domande.

3.2. PREADOLESCENZA: MOMENTO ESPLOSIVO DELLA DOMANDA DI VITA

I preadolescenti si caratterizzano immediatamente per una intensa, esplosiva domanda di vita.

Dove cogliere questa domanda e come essa si configura?

3.2.1. Una pulsionalità erompente: la liberazione del desiderio

Chi vive a contatto coi preadolescenti rimane istantaneamente colpito, quando non anche spiazzato, da una vera e propria esplosione di pulsionalità.

È tutto un potenziale enorme di vita che rompe gli argini, che cerca nuove canalizzazioni e forme espressive, sempre nel provvisorio e nel mutevole; un potenziale che sembra travolgere incontinentemente i modelli di comportamento propri dell'età precedente.

Non sono solo i vestiti a divenire corti o stretti, ma anche i modelli di vita della fanciullezza.

Siamo di fronte a una fase nuova e importante di emergenza del desiderio, nelle sue componenti bio-psicologiche, individuali e collettive più profonde.

L'inconscio riemerge nel tentativo di liberarsi dalle rimozioni che avevano caratterizzato la fanciullezza (periodo di latenza).

È questo il momento in cui affiora e bussa, alle soglie della coscienza, quello che è stato chiamato l'affascinante e minaccioso «mondo degli inferi».

È un desiderio però che sembra impigliato in forme espressive inadeguate, e che a stento sa darsi forme nuove; incapace di tradursi nella realtà, non sfugge alla tentazione di preferire vie facili e sostitutive come quelle della fuga dalla realtà e dell'immaginario.

L'ottica dell'animazione comunque interpreta tutto ciò come *la nascita di una domanda di vita qualitativamente nuova*.

3.2.2. Le caratteristiche della domanda di vita

La domanda di vita del preadolescente presenta alcune caratteristiche ben definite. Proviamo ad elencarle, senza la pretesa di esaurirle e con il rischio di rimanere nel generico circa l'approfondimento di ognuna.

— La domanda appare anzitutto *esplosiva e disorganizzante*, quasi una provocazione all'intenzionalità ordinatrice dell'educatore.

L'esuberanza di questo momento evolutivo risulta disorganizzante anzitutto nell'esistenza stessa del preadolescente: egli vive una fase di confusione, quasi di disorganizzazione non solo «organismica» (come è stata anche definita) ma esperienziale ed esistenziale.

In realtà, con uno sguardo globale, è anche possibile intuire l'esistenza di un processo germinale di ricostruzione e di riorganizzazione, che pone le fondamenta vere e proprie all'adolescenza successiva.

La preadolescenza inoltre appare sconvolgere particolarmente il progetto e i piani d'intervento elaborati dagli adulti dell'ambiente educativo. Essa infatti richiede novità di progetto, ristrutturazione dell'ambiente, mutamento di relazione educativa: una reale modificazione degli equilibri pacificamente instaurati nel corso della fanciullezza.

In questo senso l'offerta educativa, quando si esprime in termini di aumento delle strategie di controllo o di allarmistico contenimento della vitalità, appare perdente e rivelatrice di una interpretazione errata della domanda dei soggetti. È rifiuto della loro crescita, del cambio in atto.

— Questa domanda si esprime *in modo implicito e inconsapevole*: essa non sa «dirsi» in un linguaggio appropriato.

Rimane perciò tutta da decodificare. I preadolescenti, infatti, si esprimono soprattutto col «fare», col loro corpo in movimento, e vivono il nuovo in maniera prevalentemente inconsapevole ed emotiva.

Una domanda implicita e inconsapevole che perciò rischia di essere manipolata dall'ambiente e legata a bisogni indotti.

— È una domanda accompagnata da profonde risonanze soggettive, che si esprime in un entusiastico, quasi euforico, *gusto della vita*.

Il preadolescente non solo sta dilatando il proprio spazio di avventura, ma anche si appassiona alla vita in un modo globale e ingenuo, che lo coinvolge tutto, soprattutto nella sua emotività.

— Una domanda di protagonismo. I preadolescenti cercano uno spazio più ampio di gestione della loro crescita, entro cui si sentano di *vivere non più «gestiti», ma in prima persona*.

Essi chiedono di essere considerati finalmente soggetti nella elaborazione delle domande e delle offerte educative, anziché oggetti di un'azione unidirezionale.

Ma di fatto questi spazi di protagonismo sembrano indotti a ricercarli lontano, quasi in alternativa a quelli istituzionali.

— Infine una nota non trascurabile: *la fragilità* di questa domanda.

Fattori personali e ambientali (cultura educativa familiare di iperprotezione, sovrastimolazione consumistica) concorrono alla configurazione di un preadolescente passivo, facilmente arrendevole, impreparato a sostenere lo sforzo della crescita, debole davanti alla lotta necessaria per il conseguimento di mete e gratificazioni non immediatamente fruibili.

Molte volte allora il confronto con l'adulto, portatore della norma, diventa poco gratificante; lo scontro con il reale troppo duro da sostenere; i costi richiesti di rinuncia troppo elevati; e la voglia di vivere, il gusto della vita, il protagonismo dei preadolescenti, sembrano stemperarsi con la facilità con cui sono sorti.

3.2.3. Una domanda che sfida l'animazione

L'animazione si sente provocata anzitutto da quei preadolescenti nei quali il gusto di vivere non sembra sbocciato, o appare sopito; da coloro la cui voglia di vivere si esprime attraverso meccanismi perversi di autodistruzione, o è orientata a saturarsi attraverso risposte alienanti.

Tutte queste preadolescenze chiedono all'animazione di ripensarsi come forza di liberazione della vita, come fantasia capace di scorgere il fuoco anche sotto la cenere, di sognare il possibile dentro il reale.

La fragilità della domanda la provoca a inventarsi come relazione di aiuto, come presenza e compagnia che accoglie, riconosce, rassicura, stimola all'ulteriore.

L'esuberanza vitale la sollecita invece alla valorizzazione del potenziale esistente, perché la vita non ripieghi in forme distruttive o si cristallizzi nella rassegnazione autodistruttiva.

Il «gusto di vivere in prima persona» inoltre chiede all'animazione di andare oltre la pura retorica sul protagonismo.

Ai preadolescenti si riconosce spazio di protagonismo soltanto nella gestione delle risposte, ma non nella definizione delle domande educative e nella loro interpretazione; esse rimangono quasi monopolio delle agenzie educative, che sembrano riconoscere protagonismo, responsabilizzazione, coinvolgimento attivo dei soggetti solo «fino a un certo punto».

Ci sono inoltre reali difficoltà al coinvolgimento dei preadolescenti, soprattutto perché la loro riflessività critica, la loro capacità di autodefinirsi e valutarsi, risultano alquanto ridotte e poco sviluppate; come possono in tali condizioni divenire realmente dei protagonisti?

La stessa domanda di protagonismo inoltre contiene elementi di am-

biguità: l'istanza della soggettività protagonista, la voglia di vivere in prima persona, non appaiono anche connesse al riemergere di un tratto culturale alquanto problematico: un'autoaffermazione che si esprime nella ricerca del successo individuale, nella competitività e nella comparazione?

La domanda di protagonismo suona perciò come una sfida all'animazione: essa deve rivelarsi capace di valorizzarla per la maturazione di individui responsabili e solidali, che non assolutizzano l'autorealizzazione collocandola al di fuori di un «progetto di vita insieme».

3.3. IL COMPITO DELL'ANIMAZIONE: DECODIFICARE LA DOMANDA

Una lettura educativa della domanda di vita deve procedere oltre: essa va colta in concreto, perché si esprime attraverso il manifestarsi di quei dinamismi che sono gli interessi e i bisogni reali dei preadolescenti.

Tali dinamismi vanno identificati e interpretati perché rivelino, oltre l'ambiguità della loro espressione culturale, quel potenziale che è capace di far maturare il preadolescente oltre il suo presente.

3.3.1. L'importanza degli interessi

Il maggior rispetto e la più attenta considerazione degli interessi dei preadolescenti esige che **essi** vengano assunti in tutta la loro serietà e valenza maturativa, perciò accolti, valorizzati, senza manipolazione: gli interessi non sono solo capricci o superficiale espressione dell'effimero.

Ecco alcune motivazioni per tale esigenza di accoglienza e valorizzazione.

— L'interesse, nel preadolescente, costituisce la traduzione immediata e inconsapevole sul piano operativo (del «fare») e relazionale (del «fare insieme») di alcuni bisogni fondamentali che è importante identificare.

Esso però rappresenta **una** modalità di risposta, tra le tante, a determinati bisogni soggettivi, condizionata in maniera piuttosto massiccia da certe agenzie di colonizzazione culturale (quelle che veicolano la cultura del consumo).

— L'interesse è sempre una struttura motivazionale che spinge all'azione, alla realizzazione pratica. **Esso** rivela l'ineludibile atteggiamento del soggetto verso qualcosa di «esterno a sé» e nello stesso tempo profondamente «legato a se stesso» (anche se in maniera sconosciuta per lui).

È dunque il segno positivo dell'esistenza (o anche solo della sua possibilità) di un «*ponte*» *gettato tra soggetto e mondo* sociale e culturale.

— L'interesse contiene in sé una ambiguità nascosta: in quanto modalità culturalmente orientata di canalizzazione del bisogno, esso è anche sempre modellato su «interessi di altri», misurato da soggettività e intenzionalità estranee al soggetto direttamente «interessato».

Nell'interesse concreto dunque è latente, soprattutto nella preadolescenza, il rischio della manipolazione e dell'inautenticità.

Per riprendere l'immagine precedente: questo «ponte» tra soggettività e mondo non solo è «artefatto» (artificiale, modellato e legato cioè alla concreta cultura in cui il soggetto è collocato), ma può rivelarsi perfino «illusorio», mancare cioè di appoggio, come un ponte sospeso per aria, sganciato dalle sue basi. Le fondamenta di questo ponte infatti sono da un lato i bisogni reali emergenti nel soggetto da portare alla coscienza, dall'altro il mondo culturale e sociale verso cui l'interesse stesso è proteso.

Quali i motivi di tale carattere di «illusorietà» dell'interesse?

Ne sottolineiamo due. Da un lato il fatto che la società distorce l'interpretazione autentica dei bisogni soggettivi attraverso il consumismo e l'induzione di falsi interessi e bisogni, per cui il preadolescente riesce con difficoltà a dar nome e discernere i bisogni autentici che in lui emergono. Dall'altro il fatto che quel mondo verso cui il soggetto si sente spinto perché ritenuto «interessante», è in realtà non-vero, apparente soltanto, immaginario, disegnato dai media e dalla fantasia del preadolescente, e non è invece quello reale, col suo spessore e il suo disincanto.

3.3.2. L'interesse nell'ottica dell'animazione

Tutto ciò chiama in causa la funzione dell'animazione.

L'animatore viene a collocarsi tra il soggetto, coi suoi interessi e bisogni, e la realtà del mondo (natura, società, cultura).

La sua funzione è di provocare l'interpretazione e l'autenticazione degli interessi, di condurre il preadolescente a «chiamare le cose per nome».

Gli interessi, vissuti in maniera scarsamente consapevole, senza mediazione di progetto, devono essere fatti emergere alla consapevolezza dei preadolescenti stessi, collegati alla soggettività e al mondo attraverso la parola, il linguaggio.

Le agenzie educative molte volte invece si rivelano impreparate a tale compito, sottoposte anch'esse all'azione dei potenti mezzi di manipolazione e di omologazione degli interessi, e d'altra parte non riescono

spesso a offrire proposte significative, capaci di raggiungere i soggetti senza catturarli o senza lasciarli «disinteressati».

L'interesse inoltre, s'è detto, è ciò che media il rapporto tra i bisogni vissuti, ma non riconosciuti, e le concrete possibilità di risposta dentro determinate forme culturali. Attraverso di essi l'animazione scorge una grande possibilità educativa: quella di far uscire il preadolescente dall'isolamento culturale e dalla chiusura narcisistica, di inventare forme di incontro/scontro con la realtà della cultura sociale.

L'interesse porta dunque la dignità di una *indiretta domanda di radicamento culturale*, si rivela occasione per far incontrare i preadolescenti con le cose, gli altri, la natura, la cultura di una comunità concreta. Un incontro che a poco a poco si condenserà in una rappresentazione ordinata e coerente del mondo del preadolescente e diverrà il «suo mondo».

Verso il «principio di realtà»

L'interesse offre ancora, dal punto di vista educativo, la preziosa possibilità di coniugare principio di realtà e principio del piacere, attraverso la rinuncia alla gratificazione immediata ma sostitutiva (secondo la logica della riduzione della tensione e dell'azzeramento di ogni attività simbolica), e la spinta verso l'elaborazione culturale, anche se inizialmente frammentaria e provvisoria.

L'interesse allora diviene ciò che media e collega la soggettività, ancora prigioniera del sogno e dell'irrealtà, con quella oggettività del mondo reale che appare ancora lontana dal soggetto e a lui estranea. Esso ricrea quella zona temperata dove soltanto la vita diviene possibile, la zona mediana tra il principio del piacere e il principio della realtà, che in qualche modo si regola sul principio nuovo: il principio del valore.

In questa prospettiva la ricerca dell'interesse può dunque essere la modalità attraverso cui il preadolescente si colloca sulla via della realizzazione del valore, di «ciò che è oltre» la soggettività, che ad essa si impone e chiede coinvolgimento e riconoscimento, pur rimanendo intimamente legato ad essa.

Si realizza così nella preadolescenza una modalità «interessata» di cogliere e affermare il valore.

I preadolescenti sperimentano a «valorizzare» e «relativizzare» (mettere in relazione con un bisogno soggettivo qualcosa della realtà che appare, appunto, «interessante») ciò che può servire la vita, in particolare la promozione attuale della loro vita, anche se ciò non si identifica con la pienezza di vita.

Interessi e cultura: quale radicamento?

Qui nasce un interrogativo: quanto risultano radicati gli interessi dei preadolescenti in un humus culturale? Di quale cultura sono espressione?

Essi in realtà sembrano oscillare all'interno del pendolarismo tra mondo vitale (un tessuto culturale sfibrato e debole: la famiglia, il gruppo dei coetanei, le relazioni amicali, un mondo sociale ristretto) e l'universalismo dei consumi di massa (un mondo culturale senza radici e senza memoria; cf cap. 2).

Gli interessi manipolati dalla cultura consumistica vengono infatti svuotati della loro capacità di coinvolgere la soggettività del preadolescente; sembrano rinchiuderlo dentro il vorticoso circolo del consumo, in un mondo simbolico sganciato dallo spessore concreto delle cose.

È per questo che l'interesse per il motorino, il prototipo per eccellenza degli interessi del preadolescente (dal momento che rappresenta la conquista onnipotente della dimensione spaziale), come l'interesse per l'abbigliamento, l'uscita, la tv, sembrano risultare alla fine non più reali mediatori dell'incontro con la realtà, né coi bisogni soggettivi, ma un disancoramento dalla vita e dalle cose, e uno smarrimento del mondo interiore più profondo e personale.

3.4. IL LEGAME INTERESSE-BISOGNO

È importante a questo punto far luce sul nesso profondo che lega, soprattutto per i preadolescenti, l'interesse al bisogno.

Per una lettura educativa corretta, i bisogni necessitano di essere identificati e nominati, condotti alla consapevolezza dei soggetti e degli educatori, vigilati e accolti dentro un progetto.

Ci soffermiamo su alcuni bisogni della preadolescenza odierna, che sembrano emergere con più urgenza e si rivelano nel contempo carichi di ambivalenza.

3.4.1. I bisogni situati sulla dimensione della corporeità

La vitalità esplosiva e pulsionale dei preadolescenti investe anzitutto il corpo, privilegiando appunto la dimensione fisico-corporea: il loro corpo (espressione della globalità della persona) cerca l'incontro con il «corpo» del mondo esterno, degli altri, delle cose, della natura.

La ricerca del contatto fisico con l'ambiente, la penetrazione dello spa-

zio, la conquista della territorialità, la misurazione e l'esplorazione insieme delle potenzialità proprie come di quelle dell'ambiente, rivelano quel *bisogno più profondo di riappropriarsi di un corpo che cambia* e nel quale essi stentano a riconoscersi.

Il corpo per dirsi, il corpo per fare

Si potrebbe affermare che l'urgenza di «dirsi forte» al-di-fuori, di farsi presenti come soggetti, di rendere consapevole il mondo sociale che ci sono anche loro, viene gridata dai preadolescenti attraverso il linguaggio globale della corporeità.

Un corpo che si muove, che urta le cose e che parla di sé, che cerca comunicazione, che ha qualcosa da dire agli altri e lo dice agendo clamorosamente.

La prevalenza delle istanze della corporeità si concretizza inoltre nella accentuazione quasi esasperata della componente operativa. Il preadolescente ha bisogno di «fare» per diventare, ed è proprio attraverso il fare attivo che egli fa esperienza della realtà (di sé, come del mondo): la scopre, la comprende, la configura ordinatamente in «cosmo».

L'influsso della odierna cultura del corpo

Questi bisogni però sono vissuti dentro quelle modalità particolari con cui la cultura attuale traduce le istanze della corporeità.

E i preadolescenti sembrano cogliere, di questa accentuazione culturale, le istanze più immediate e superficiali, quelle meno elaborate culturalmente, quelle spesso più consumistiche e spersonalizzate.

Non mancano perciò elementi di equivocità nella configurazione di questi bisogni. Ne evidenzieremo alcuni.

La corporeità intesa anzitutto come luogo privilegiato della propria autorealizzazione e autoaffermazione, che si esprime nella ricerca di rassicurazione di possedere una «buona forma» corporea. Essa è davvero un elemento fondamentale per lo sviluppo di una adeguata immagine di sé a partire dall'immagine corporea, ma può subire il condizionamento di una concezione distorta della corporeità: quando la ricerca di un «corpo sano, forte, bello» si assolutizza, associandosi a una cultura di potere, allora si può anche manifestare come *dominio sul corpo dell'altro* attraverso il proprio corpo. E la tendenza a soddisfare la fondamentale esigenza di possedere una adeguata immagine corporea e di realizzare un buon rapporto col proprio corpo e col mondo mediante le vie dell'aggressione fisica e della violenza o il rifiuto del riconoscimento del corpo dell'«al-

tro», non sembra per nulla superata nel mondo della preadolescenza attuale.

Connesse a ciò restano aperte le scorciatoie della esaltazione idealizzata del proprio corpo, col rifiuto e l'incapacità di accoglierlo nel suo «limite», insieme all'incapacità di accettare e riconoscere anche il «corpo debole, il corpo malato». L'accettazione di sé e della realtà passa, nella preadolescenza, attraverso l'accettazione della propria realtà corporea finita.

Uno spazio di azione altamente educativo

La ricerca positiva e soddisfacente del proprio essere-il-corpo apre la strada verso l'«oltre-il-proprio-corpo», quindi verso una incipiente esperienza di autotrascendenza, verso la scoperta dell'alterità e della diversità.

L'accoglienza di questi bisogni collocati sulla dimensione della corporeità permette dunque di intravedere possibili percorsi educativi lungo la via della personalizzazione: un processo ininterrotto che nella preadolescenza prende avvio proprio dall'esperienza concreta e positiva di essere al mondo come «essere il proprio corpo».

Nella prospettiva dell'animazione culturale la vita può dirsi, nella sua ricchezza, grazie alla pluralità delle forme culturali e linguistiche.

Il linguaggio del corpo per il preadolescente può rappresentare (dal punto di vista dell'animazione) uno specifico «dirsi» del soggetto dentro la cultura: un modo operativo e globale, anche se per lo più inconsapevole.

Un linguaggio e una rivelazione di sé, da parte del preadolescente, che l'educatore oggi in gran parte misconosce e resta incapace di decodificare e di valorizzare.

Col corpo infatti il preadolescente parla all'educatore di sé e del suo incontro col mondo.

Ma la ricchezza e la novità del suo «dirsi» sfuggono in gran parte anche al preadolescente stesso, soprattutto nei significati più veri. Il preadolescente perciò rivolge all'educatore una domanda: quella di capirsi attraverso l'esperienza dell'essere capito e correttamente interpretato; quella di divenire consapevole del suo dirsi implicito.

Oltre l'espressione, un problema di comunicazione

Un altro aspetto di ambiguità è legato al problema della comunicazione.

L'irrequietezza, che i preadolescenti traducono fisicamente, può essere interpretata come indice rivelatore di una reale difficoltà a comunicare col mondo adulto sul terreno della cultura, soprattutto dei linguaggi degli adulti.

I preadolescenti privilegiano, come modalità di comunicazione, quella che prende forma nei linguaggi non verbali, quelli che investono la globalità del corpo: esprimono così l'indicibilità del loro «io più sconosciuto», della loro esperienza, l'ineffabilità del loro desiderio. L'animazione si sente chiamata a decifrare questi linguaggi, a cogliere la sfida del comunicare sul loro stesso terreno linguistico, ma anche a condurli oltre, perché si dicano con linguaggi nuovi.

Un nodo che resta problematico

Infine è ambivalente anche la componente operativa: quella modalità di contatto corporeo e di movimento nello spazio attraverso cui i preadolescenti vivono il rapporto con il mondo. Questa componente viene oggi vissuta in modo contraddittorio secondo i diversi momenti e tempi educativi, quasi in forma schizofrenica. Tempi di passività imposta a livello motorio-operativo e di forte inibizione e controllo sociale (basti pensare alle cinque ore di scuola in un'unica aula, dove lo spazio personale e di movimento è limitatissimo, oppure ai tempi consumati immobili davanti al televisore) sembrano controbilanciati da tempi di esasperazione dell'attività (il tempo libero «occupato» dalle mille attività programmate loro dai grandi, perché è sempre più importante «saper fare»).

Nascono di conseguenza per l'educatore alcuni problemi che esprimiamo nella forma di domande: le frenetiche attività, in buona parte confezionate sulla misura e sulle esigenze dell'adulto, sono davvero rispondenti alle esigenze profonde dei preadolescenti? La sovrastimolazione sensoriale e motoria non li lascia forse «desensibilizzati», impermeabili rispetto al vero «fare esperienza» col corpo? Non sono, anche nell'attività, dei consumatori? Quanto è coinvolta la totalità della loro persona attraverso questo «fare col corpo»? Come far cadere quelle barriere che ostacolano il vero «fare esperienza»? Al di là delle esasperazioni attivistiche, questa componente operativa alla fin fine dilata la soggettività o la fa smarrire?

Eppure la vita dell'uomo, anche attivissima e produttiva, se non si espande attraverso la coscienza fino al «senso» del fare, e non si radica dentro la cultura di «coloro che prima hanno fatto», non è ancora vita liberata.

3.4.2. I bisogni affettivo-relazionali

Un secondo grappolo di bisogni che configurano la domanda educativa nella preadolescenza, sono quelli affettivo-relazionali, connessi appunto all'emergere del desiderio e della corporeità.

I preadolescenti esprimono una *elevata domanda di vita affettiva*, con modalità proprie: forte intensità, accentuatamente narcisistica, centrata dunque sulla propria figura e captativa dell'altro.

Mentre ricercano nuovi «oggetti d'amore», hanno bisogno anzitutto della sicurezza di essere e di sentirsi amati.

Le nuove vie di saturazione di questi bisogni privilegiano la modalità aggregativa e la ricerca del calore del gruppo, della sicurezza e dell'intimità dell'amico o dell'amica, senza tralasciare le fonti di affetto familiari.

In questa domanda l'animazione scorge la potente forza maturativa che spinge, attraverso il processo di personalizzazione, alla socializzazione e all'inserimento nel più ampio mondo sociale.

La relazione sociale appare inoltre dominata principalmente dai bisogni affettivi, dall'emotività inconscia, carica dunque di ambivalenza, da riportare e gestire sul piano educativo.

Tale intervento diviene ancor più problematico nel momento in cui sono immediatamente fruibili sul mercato modelli di affettività e di relazionalità caratterizzati da narcisismo, da dominanza, da utilitarismo, spesso anche altamente erotizzati.

La domanda affettiva richiede con urgenza la definizione anche di un progetto di coeducazione che favorisca l'acquisizione di ruoli psico-sessuali flessibili, secondo le istanze più liberanti e anti-ideologiche della cultura attuale.

Il bisogno di riconoscimento

Connesso alla domanda affettiva è il bisogno di «riconoscimento».

È facile cogliere nei preadolescenti una urgente richiesta di stima, di valorizzazione di sé, di considerazione positiva, proprio come se essi vivessero un momento nel quale questo bisogno viene in continuazione minacciato.

Il preadolescente chiede agli altri una conferma della dignità della propria vita al presente, la rassicurazione di «contare davanti agli altri», il riconoscimento del valore di quello che *ora* riesce ad essere.

La gratificazione di questo bisogno trova come percorso privilegiato il gruppo, la relazione paritetica con i coetanei, quell'ambito insomma che è piuttosto informale e relativamente distante dalle istituzioni e dalle invadenze degli adulti.

L'animazione si sente chiamata in causa da questa domanda. Per essa il gruppo e la comunicazione al suo interno sono i luoghi privilegiati del processo educativo.

Ma occorrono anche puntualizzazioni circa tale bisogno.

Ci domandiamo: che cosa riconoscere e valorizzare? Ciò che del preadolescente rimane identico al suo passato e lo riallaccia all'immagine del «bravo fanciullo» dalla quale a fatica egli si distacca? O ciò che rinforza in lui l'immagine più funzionale all'istituzione o meno scomodante l'adulto?

I preadolescenti chiedono di essere *riconosciuti per ciò che li rende diversi* dal passato, per ciò che li fa nuovi nell'immagine che si costruiscono.

Il preadolescente domanda tacitamente a ogni figura educativa di adulto: «Mi accetti e mi consideri anche se cambio? Se non sarò più quel che ero prima? Anche se non so ancora con chiarezza chi voglio essere e chi sarò?».

È dunque questa diversità che appella con più urgenza di essere riconosciuta.

L'accettazione della personale e irriducibile originalità in divenire, sostenuta appunto dal riconoscimento degli altri significativi, offre la possibilità di far crescere il preadolescente verso l'accettazione globale di sé, e verso la capacità di sostenere anche la relazione di opposizione e di disconferma: elementi ineludibili in ogni relazione personalizzante.

Il bisogno di relazionalità nuova

L'ampliamento del mondo sociale, la ricerca dell'altro, con tutta la valenza emotiva che contiene, il sostegno al riconoscimento per la novità che scopre in se stesso, sono tutti elementi che orientano il preadolescente a rapportarsi in modo nuovo con l'altro generalizzato, anche se a partire dagli «altri vicini».

Questa modalità di relazionarsi consiste nel tentativo di intessere un rapporto simmetrico nello scambio, un rapporto alla pari, caratterizzato dal massimo di reciprocità, invece della dominanza di uno dei due poli della relazione.

Rapporto simmetrico e reciprocità sembrano trovare un ostacolo nel preadolescente stesso, incapace ancora di collocarsi al di fuori di una prospettiva proprio-centrica.

Come far acquisire allora la dimensione di alterità, di uscita dal proprio mondo verso il mondo dell'altro?

Come controbilanciare la tendenza, più che reale, di costruire con l'altro un rapporto di dominanza e di potere, quale tentativo di rovesciamento, in proprio favore, del modello di dipendenza?

Se si tiene conto ancora che le stesse proposte aggregative appaiono

troppo centrate sull'acquisizione di competenze e poco centrate sulla qualità della relazione tra i soggetti, non si corre il rischio che, in questi contesti, venga a riprodursi la situazione scolastica, che per molti preadolescenti si rivela selettiva, discriminatoria, poco «paritaria»?

Sono tutte situazioni insomma in cui il riconoscimento non ha possibilità di accadere.

Inoltre, come la mettiamo con la ineliminabile asimmetria della relazione con l'adulto educatore?

3.4.3. Il bisogno di autonomia

Il bisogno di autonomia, oltre a manifestare l'esigenza del preadolescente di svincolarsi dalla dipendenza delle figure degli adulti «in autorità», indica l'esigenza di liberazione del desiderio, di gestione «non più delegata» della propria crescita e del cambiamento.

Non è dunque solo autonomia *dal* mondo adulto, ma anche autonomia *del* desiderio.

Guardando al mondo dei preadolescenti, ci si trova di fronte a un dato di realtà contraddittorio: essi vivono di fatto in prevalenza situazioni di dipendenza e di iperprotezione da parte del mondo adulto, mentre tentano di ritagliare per sé spazi (più simbolici che reali) di autonomia; e dentro questi spazi alquanto ridotti di autonomia, conquistati a fatica, essi ricadono in nuove dipendenze.

Mentre si sviluppa la capacità dei preadolescenti di autoespressione sempre più svincolata dai condizionamenti esterni (la famiglia, la scuola, gli adulti in genere), cresce contemporaneamente l'adeguamento agli stimoli dei nuovi sistemi ambientali (il gruppo, i coetanei, la cultura consumistica dei media, una certa cultura adolescenziale che li affascina particolarmente).

Anche sul versante del sistema socio-culturale la situazione appare contraddittoria. Esiste infatti la spinta della cultura del consumo, che sollecita a saturare i bisogni di autonomia verso direzioni impazzite, che esaltano l'illimitatezza del desiderio e allontanano il soggetto dalla realtà. Ma esiste nello stesso tempo la spinta del contesto di crisi che restringe i sogni di autonomia e di libera autorealizzazione.

È in questo contesto che l'animazione si lascia coinvolgere e provocare, per *far emergere* progressivamente *dalla dipendenza e svelare le forme nuove di conformismo*.

L'animazione dunque opera su un doppio fronte per educare all'autonomia.

In un contesto di inibizione e di allentamento dell'emancipazione, essa si riscopre come spinta che sollecita il preadolescente a superare lo stato di dipendenza, per creare nuovi equilibri tra desiderio e regolazione sociale, tra possibilità e limite. L'animatore incoraggia l'avvio di esperienze e di comportamenti autonomamente motivati, spingendo verso l'ulteriore, oltre i binari securizzanti e senza rischio della fanciullezza, verso «l'uscita» (la «trasgressione»).

In un contesto invece che incentiva l'espressione del desiderio in forme esaltate, onnipotenti e narcisistiche, egli richiama al fatto che, solo nello scontro con il limite e nel «darsi i confini» nella realtà, il desiderio diventa spinta costruttiva, fattore di umanizzazione, anziché esplosione distruttiva; infatti solo divenendo «norma a se stesso» il preadolescente si riscoprirà «autonomo».

Ancora una volta l'educatore riconosce l'importanza del gruppo, come luogo privilegiato di risposta a questa domanda educativa. Esso non potrebbe essere ripensato come un laboratorio in cui si sperimentano forme nuove al desiderio, e come stimolo all'esperienza della necessità della co-limitazione, quale via all'auto-limitazione?

Inoltre, quale tipo di gruppo sarà da proporre, perché i preadolescenti non cadano nell'illusione dell'onnipotenza del desiderio senza limiti?

3.4.4. Una conclusione provvisoria

Accostarsi al mondo dei preadolescenti con sguardo educativo significa individuare, seppure in modo faticoso, una domanda di crescita e di umanizzazione, anche se contenuta in maniera più implicita che tematizzata.

L'interpretazione di questa domanda esige che vengano problematizzati i bisogni connessi con i compiti evolutivi di questa età. Nei confronti di questi bisogni l'animazione si colloca come «offerta» di ambiente, di relazioni, di esperienze, di percorsi all'interno della cultura.

Il contesto corretto non potrà che essere quello in cui è coltivata la capacità di chiamare per nome i bisogni, di riconoscerli, di autenticarli, prendendo coscienza del loro condizionamento e della loro manipolazione, ma anche della loro valenza educativa, perché acquisiscano la proprietà di suscitare di nuovi, e perciò di scatenare progettualità insieme a sempre nuove domande.

3.5. OLTRE LA DOMANDA EDUCATIVA IN SENSO IMMEDIATO: AL DI LÀ DEL BISOGNO

Interrogando la memoria dell'animazione, in riferimento alle sue coordinate antropologiche, cioè al modello d'uomo che si porta dentro e verso cui tende, è importante sottolineare i problemi educativi che rimangono scoperti, e che ora richiamiamo.

3.5.1. Il problema del «centro»

Una modalità per esprimere il compito globale dell'animazione è quella espressa dal simbolismo del «centro».

Cos'è l'arte educativa se non azione tesa a unificare la dispersione delle esperienze di vita entro un universo che ruota attorno alla coscienza, come suo centro?

Lo spazio e il tempo, dimensioni di fondo entro cui si svolge l'esistenza dell'uomo, diventano le coordinate di un «mondo» che si organizza e prende forma: quello dell'esperienza soggettiva.

Spazio e tempo vengono riscattati dall'alienazione (cioè dalla pura ripetitività meccanica) quando il soggetto trova in se stesso «uno spazio e un tempo vivibili» entro cui la vita acquista sapore, il senso viene liberato e vi fiorisce; dove la vita trascende i livelli dell'utile, del consumo, della necessità e del bisogno.

La condizione oggettiva della preadolescenza sembra escludere, a prima vista, ogni possibilità di riferimento a un «centro» di tal genere, soprattutto per motivi psicologici di ordine evolutivo.

Nel periodo delle identificazioni l'unità era garantita dai modelli esterni al soggetto, modelli che venivano ad assolvere la funzione di «centri unificatori»; nel momento dell'abbandono dei modelli e senza le premesse per l'elaborazione dell'identità, viene a mancare ogni possibile nucleo di riferimento e di unificazione, capace di salvare l'individuo dalla dispersione.

Diversi sono gli elementi a comprova di questo limite nella preadolescenza attuale: la prevalenza della componente corporea che si traduce nella dimensione del fare col corpo e nella esaltazione della dimensione spaziale su quella temporale; la molteplicità delle esperienze e il fattore novità in esse contenuto; la modalità con cui vengono vissute: esse lasciano il preadolescente «fuori» di se stesso, smarrito, alla superficie del contatto col mondo.

Il preadolescente rimane fondamentalmente come una pellicola esposta in continuazione (sovraesposta appunto) e mai sviluppata.

Sono le esperienze stesse che diventano, di volta in volta, il suo centro, senza alcuna riflessione all'interno, senza ritorno su di sé. Il preadolescente consuma esperienze, ma non riesce a «fare esperienza».

Fare esperienza come elaborazione del «centro»

«Fare esperienza» è rappresentare, in modo unificato, i significati dell'incontro con le cose, gli altri, il mondo: implica perciò continui processi di interiorizzazione e la coscienza del senso globale di ciò che si è vissuto, oltre le sensazioni e le impressioni puntuali. Ciò è possibile attraverso i linguaggi (le trame ordinatrici del vissuto), con la parola che narra ed elabora l'esperienza.

È questo il processo di elaborazione del centro, che resta perciò la cura prioritaria dell'animazione.

Come giungere o almeno incamminarsi in direzione della formazione del «centro» nella preadolescenza?

Indichiamo alcune piste percorribili, che svilupperemo successivamente:

— la via del «noi», come progressiva elaborazione di un «centro collettivo» (il «villaggio») che diventi principio unificatore dell'esperienza di vita del preadolescente. Ciò avverrà principalmente nel gruppo.

Con l'emergere della coscienza collettiva, e di quella individuale da essa sollecitata, si elabora così un «centro esterno» al soggetto, che diviene momento di transizione verso l'elaborazione di un «centro interno» a loro stessi;

— il corpo, come via di unificazione dell'esperienza di apertura sul mondo delle presenze e luogo di una prima esperienza (almeno potenziale) di unificazione di sé (soggettività psico-corporea);

— il linguaggio, e soprattutto il racconto dell'esperienza, come sforzo di ricucitura, di ricomposizione attorno a un «centro di memoria» collettiva.

La minaccia del mondo degli «inferi»

Vi è ancora un secondo aspetto da evidenziare circa la problematica del «centro»: detto in linguaggio metaforico, la «terra» e il radicamento in essa (il terreno della coscienza) come punto di unificazione degli altri due mondi: gli «inferi» e il «cielo».

Ciò esprime il compito da parte dell'animazione di collocare l'uomo al centro dell'universo di cui fa esperienza.

Il mondo degli inferi dice il mondo del desiderio, della pulsionalità, dell'inconscio, del vissuto individuale e collettivo non consapevole, dell'energia vitale che cerca terreno sul quale radicarsi.

Il mondo della terra è il mondo della sintesi sul piano della realtà (la natura, gli altri, le cose, la società) degli altri due mondi; è la realtà con cui il mondo degli inferi deve fare i conti; ma anche l'unica possibilità di accesso, sul piano della realtà, del mondo più sconosciuto all'uomo; è lo spazio della coscienza e della sapienza umana.

Il mondo del cielo infine è ciò che si protende oltre la coscienza stessa: gli ideali, i valori, l'utopia, il sogno sulla realtà.

Ora, la preadolescenza è un'età in cui il mondo del desiderio e della pulsionalità (gli «inferi») sembra prevalere e, quasi, minaccia di travolgere la coscienza, dopo una lunga fase di latenza, di compromesso pacifico con la «terra».

Oltre che sentirsi costretto e minacciato dall'invasione degli inferi, il mondo della coscienza (la zona temperata in cui unicamente la vita è possibile) si ritrova contemporaneamente schiacciato, nei preadolescenti, dal «cielo»: il mondo dei valori, degli ideali, ma anche del super-io, cioè delle norme, dei doveri, dei divieti non ancora pienamente interiorizzati.

L'animazione scorge in questa situazione la minaccia di svuotamento della coscienza, di frantumazione di ogni possibile unità della persona; ma vi scorge anche un'occasione nuova per la crescita del soggetto, per dilatare, attorno al mondo della «terra», l'universo della vita che si dispiega.

Servire la vita in questa situazione vorrà dire individuare alcune direzioni di marcia, come:

— creare le condizioni perché il mondo sconosciuto del desiderio affiori, venga liberato e prenda parola nel simbolico; e ciò affinché non sia vissuto come minaccia, ma venga accolto e trovi espressione, orientandosi verso la realtà, quale potenziale costruttivo;

— estendere il mondo della coscienza attraverso il potenziamento della funzione razionale, critica, e ancorando il preadolescente all'esperienza della realtà concreta; sviluppare perciò l'universo della vita sul piano della realtà;

— arricchire il mondo dei valori e degli ideali del preadolescente, evitando i cortocircuiti che pretendono di saldare l'immaginario con l'ideale, scavalcando la realtà stessa.

3.5.2. La sfida della cultura dell'immaginario

L'urgenza di radicare il preadolescente alla realtà in tutto il suo spessore storico diventa ancor più evidente se analizziamo la cultura nella quale il preadolescente vive.

Si può affermare che la rappresentazione del mondo, che il preadolescente elabora, è piuttosto un *collage* di immagini svuotate e impoverite di contenuto esperienziale; immagini che hanno perso quasi la traccia del rapporto concreto con le cose, perché forse non nascono da questo incontro. Si tratta di una cultura che si sviluppa piuttosto sulla linea dell'immaginario, o per lo meno tende a sovrapporre l'immaginario alla realtà.

I linguaggi che il preadolescente utilizza non gli offrono una modalità di rapporto con le cose, non l'aiutano a familiarizzarsi con esse. Richiamano l'immagine delle cose, non l'incontro con le cose.

Gli oggetti diventano portatori di significati simbolici, prima ancora di rivelarsi nella loro funzione d'uso. L'abbigliamento, per esempio, è anzitutto il simbolo di una appartenenza, veicola l'identificazione col personaggio, col modello.

È quasi come se i preadolescenti venissero sfiorati dalle cose, senza riceverne traccia.

Lo stesso concreto, fatto di oggetti, è un concreto falsato, astratto: esso non rimanda solo all'utile, all'efficienza, all'uso, ma anche a significati vissuti; è carico di bisogni di significati simbolici che si sovrappongono al reale, senza un vero contatto con la realtà.

Tutto ciò, mentre rivela disponibilità alla elaborazione simbolica, viene colto dall'animazione come un appello al contatto reale con le cose, a immergersi nel concreto da parte dei preadolescenti.

Da ciò *l'urgenza di «mettere pesi» alla preadolescenza odierna, attraverso l'incontro/scontro anche fisico con la resistenza delle cose, della natura, degli altri.*

Un rafforzamento del principio di realtà.

3.5.3. La chiusura nel presente

Vi è un'altra connotazione della preadolescenza che non può essere accolta senza problematizzazione: la sua chiusura nel presente.

I preadolescenti appaiono prigionieri del quotidiano, assorbiti dall'esperienza episodica del momento.

La tensione verso il futuro, tradotta in progettualità, è piuttosto ridotta, vissuta implicitamente e trascritta nella direzione del «fare», più che in quella dell'«essere».

Anche se provocato dall'adulto, il preadolescente si accontenta di un futuro che è la riproduzione identica e ripetitiva del presente.

Questo appiattimento sul presente è accompagnato da uno scarso radicamento nel passato.

La propria storia gli rimane sconosciuta, mentre ne resta fortemente condizionato; il legame col passato collettivo, con le radici culturali, è sostituito dall'universalismo dei consumi, che è cultura senza memoria e senza progetto.

Di fronte a questo sradicamento l'animazione, oltre alla valorizzazione di quei germi di futuro e di quei frammenti di memoria che diventano i punti-forza per la sua azione, sviluppa la dimensione temporale nell'esperienza dei preadolescenti; riscopre la loro storia personale dentro l'alveo della memoria e della storia che li precede; in tal modo libera la progettualità e perciò la capacità di muoversi nel presente.

Tutto ciò è però condizionato dalla possibilità di ricostruire, da parte dei preadolescenti, modalità di comunicazione adeguata con coloro che sono i portatori della memoria e del senso dell'esistenza, soprattutto in un momento in cui essi stessi riducono d'intensità o interrompono lo scambio comunicativo intergenerazionale.

L'animazione si assume anche questo compito.

SECONDA PARTE

IL PROGETTO

4.

**LE COORDINATE ANTROPOLOGICHE
DELL'ANIMAZIONE CULTURALE
CON I PREADOLESCENTI**

(Premessa per il progetto)

Mario DELPIANO

Nel capitolo precedente è stato operato il tentativo di una lettura della preadolescenza con lo sguardo educativo di chi, assumendo il modello dell'animazione, accetta continuamente di lasciarsi provocare dalla realtà dei preadolescenti e ne coglie le sfide.

Andando oltre l'elemento descrittivo, l'animazione si sforza di cogliere proprio la «novità», la ricchezza del soggetto in crescita, e di individuare le possibili direttrici di sviluppo di quel modello d'uomo che si porta dentro.

Insieme alle promesse, l'animazione individua anche i rischi e le probabili involuzioni nel divenire dei preadolescenti. Scorge l'ambiguità di certi segni premonitori di morte, perché rivelatori di potenziali «chiusure» del preadolescente su se stesso, di sradicamento dal tessuto culturale e sociale, di rassegnazione sul presente senza prospettiva temporale, di fuga dalla presa di coscienza della realtà e quindi dalla responsabilità.

Il cammino che ora intendiamo percorrere va oltre la lettura educativa, pur accogliendo il suo contributo. È nella direzione del «progetto».

Ci interrogheremo perciò anzitutto sugli obiettivi. Ci domanderemo: quali obiettivi per l'animazione coi preadolescenti oggi? Non dovranno forse nascere da un dialogo fecondo tra quello che l'animazione pensa sull'uomo e quello che le analisi, filtrate dall'ottica educativa, ci dicono intorno a questo universo di soggetti?

Una definizione degli obiettivi dell'animazione deve sporgersi oltre il generico, oltre quelle formulazioni che calzano per ogni stagione della vita e per ogni latitudine.

Perciò gli obiettivi che l'animazione persegue con gli adolescenti e i giovani crediamo non possano essere «trasportati», e quindi genericamente riproposti, nella definizione del progetto di animazione coi preadolescenti.

Occorre invece fare i conti con i compiti evolutivi propri di questa età, nella concreta situazione socio-culturale entro cui i preadolescenti si trovano a vivere l'avventura delle loro «migrazioni».

Nel tentativo di definire obiettivi misurati all'età della preadolescenza

attuale, bisognerà mettere in moto una circolarità feconda tra due elementi chiamati in gioco precedentemente: il contributo emergente dalla analisi della situazione e le «coordinate» di riferimento sull'uomo e sull'educazione che l'animazione assume.

Nel presente capitolo non attiveremo ancora questa circolarità, ma ci soffermeremo, anche se in maniera sintetica, a esplicitare le precomprensioni che sottostanno a questa operazione, cercando di evidenziare le coordinate che delimitano il modello antropologico dell'animazione e lo rendono un modo chiaramente «collocato» di fare educazione: cioè con una propria filosofia della vita e una specifica visione dell'uomo.

Vuol essere soprattutto una sollecitazione a quanti, mediante l'attenzione e la preoccupazione educativa verso i preadolescenti, si accostano per la prima volta al modello dell'animazione culturale.

4.1. «A MONTE» DELL'ANIMAZIONE

L'animazione è una qualità che può esserci o non esserci nel fare educazione. Quando questa qualità viene ricercata da chi fa educazione, essa pervade e qualifica, specificandola, l'attività educativa. Diviene perciò un modo, uno stile di fare educazione.

L'animazione si colloca pertanto all'interno della prassi educativa che riflette in continuazione su se stessa, si autocomprende, si definisce in un progetto, si verifica.

In quanto attività percorsa da una forte intenzionalità, prassi appunto illuminata da un progetto, l'animazione è arte, slancio, uscita verso il non ancora, scommessa e perciò anche rischio, solo in parte calcolato, sul reale e sulle sue possibilità di evoluzione e di cambio.

L'animazione è un «operatore» (singolo e comunità) che intesse relazioni comunicative capaci di raggiungere e modificare intenzionalmente l'altro, gli altri, il gruppo. Consapevole e disponibile, al tempo stesso, a essere modificato e arricchito dallo scambio.

Spesso all'esterno, a colui cioè che non fa professione di educatore, oppure in certi momenti critici anche all'animatore, sorgono improvvisi e laceranti alcuni interrogativi: che cosa spinge a fare animazione? Per quali ragioni e con quale diritto sollecitare alla maturazione e al cambio le persone, intessendo con esse relazioni di scambio sul terreno della comunicazione culturale? Perché ricercare l'umanizzazione delle persone sul terreno dell'educativo, e non «altrove»?

Perché dunque educare? E poi, è davvero possibile educare oggi i preadolescenti, quando essi appaiono come raggiunti da molteplici agenzie che se li contendono in qualità di spettatori, consumatori, soggetti da addestramento, o «specie vivente» sempre più rara, da proteggere con le attenzioni più sofisticate?

Nella ricerca di risposte soddisfacenti a questi interrogativi fondamentali, l'animazione vuole giocare a carte scoperte.

Alle domande che ricercano le ragioni che fondano e legittimano la sua stessa esistenza e il suo peculiare intervento sulla realtà, essa «mostra» i propri motivi, quelle scommesse sulla storia e sull'uomo, sui preadolescenti stessi, che diventano così la sua «grande causa».

Non sono ragioni che costringono alla condivisione del suo giocare per l'uomo, né sono capaci di piegare gli irriducibili a rischiare la vita: sono il suo orizzonte di senso, ciò in cui essa crede, la ragione del suo operare, ma anche la sua speranza; sono l'utopia di cui non riesce a fare a meno.

4.1.1. L'amore alla vita

La prima grande ragione, che è davvero come la molla di tutto il processo educativo, che ne è un po' come l'anima, è costituita da un amore appassionato per la vita in tutte le sue forme, ma in modo eminente per l'apice della sua espressione qualitativa: l'uomo.

E, per la vita dell'uomo, l'animazione si autocomprende come servizio per la crescita e l'espressione del ricco potenziale umano che ogni persona, anche se ancora all'inizio del suo cammino di umanizzazione, porta in sé, come in germe.

Per l'animazione vale davvero la pena servire, attraverso la mediazione dei processi educativi, questa vita nell'uomo, e nelle concrete forme attraverso cui si esprime, dal momento che essa non perde mai, in nessun caso, la sua dignità e la sua ricchezza misteriosa.

Appassionandosi a questa modalità concreta attraverso cui la vita si esprime nell'uomo, l'animatore appare colui che è disponibile a «mettere in gioco» la propria vita nel rischio e nella fatica di un rapporto: per dilatare il miracolo della vita che fiorisce nel tempo.

La sua passione nel coltivare la vita si traduce così in fiducia, e diviene scommessa sulla possibilità di liberare la vita in ogni uomo, in ciascuno appunto; anche in coloro nei quali essa sembra spegnersi nel suo slancio, o arrendersi, o ancora regredire in espressioni che hanno sapore di morte, più che di vita.

Una fiducia dunque che è la scommessa sulla possibilità di scatenare processi di liberazione nella vita in ogni preadolescente, e questo a partire dagli ultimi. Infatti, la liberazione della vita a partire dalle sue espressioni più disperate è davvero capace di scatenare processi sempre più profondi di liberazione, che coinvolgono fasce sempre più ampie di soggetti.

La vita restituita a se stessa, strappata alle dinamiche di morte, è davvero «contagiosa».

4.1.2. Una concezione ottimistica dell'uomo

Questa grande scommessa, questa passione per la causa della vita di ogni preadolescente, non sgorga da una superficiale quanto autosufficiente e ingenua comprensione dell'uomo nel suo divenire storico.

L'animazione non è un'antropologia dell'onnipotenza, né coltiva il sogno di un'esaltazione emotiva e irrazionale dell'uomo; non è un'antropologia «a metà».

Fedele al principio di realtà, essa non ha paura di aprire gli occhi su «tutta» la realtà dell'uomo. Non rifiuta di guardare anche all'«ombra» nell'uomo, e di cogliere, riconoscendola e accettandola, la sua fragilità, il suo limite, i fallimenti storici, le dinamiche di autodistruzione (magari collettive) latenti o manifeste nell'epoca attuale, che sono la negazione della vita e la sua minaccia.

L'animazione tuttavia non resta «passione inutile» attorno all'uomo e alla vita.

Ritrova dunque un fondamento ottimistico che sostiene la sua fiducia, «oltre» la sua autocomprensione sapiente.

Essa si radica su un evento «religioso»: l'uomo stesso, proprio a partire dalla sua piccolezza e fragilità, l'uomo aggredito dalla morte, e perciò soggetto alla «maledizione», è diventato la passione stessa di Dio, la sua grande causa, e perciò soggetto di «benedizione».

L'avventura collettiva di autoliberazione e l'impegno per conseguirla non restano vani, né inutili, né illusori. Essi si incontrano felicemente con l'impegno «storico» in cui Dio stesso si è compromesso.

Questa passione sconfinata e questo impegno decisivo da parte di Dio per l'uomo hanno avuto nome, volto, corpo: nell'avventura storica di Gesù di Nazaret. In questo evento l'animazione trova una risposta gratuita e inaspettata alla domanda di vita dell'uomo, alla sua aspirazione a vivere in pienezza.

Alla luce di questa «storia» essa gioca sul sicuro la sua scommessa per la liberazione.

È dunque in questo evento, colto nella fede, che l'animazione radica il proprio amore alla vita.

4.1.3. Educazione: grandezza e povertà

La passione per la vita si concretizza in tanti modi, quante sono le attività attraverso cui l'uomo organizza la propria vita e trasforma, con lo strumento della cultura, il mondo entro cui vive.

Tra tutte le attività, l'animazione ne privilegia una, quale ambito specifico di intervento: l'educazione. Si tratta di una via poco percorsa, debole, che si colloca al di fuori di ogni prospettiva puramente strumentale o dettata dal criterio dell'efficienza e dell'utilità immediata.

Il gesto di sostenere, accompagnare, favorire il «piccolo dell'uomo» nel cammino di riappropriazione della vita, attraverso la dilatazione della coscienza e degli spazi di libertà, fino a che si renda capace di accogliere la propria vita come qualcosa di grande e di misterioso, è un gesto grande, gravido di conseguenze, capace anche di riempire di senso la vita di colui che lo compie.

In questo contesto l'animazione si autocomprende come prassi educativa: come insieme di interventi mirati a questa grande finalità, metodologicamente organizzati e pensati dentro un progetto.

4.2. IL PROGETTO DELL'ANIMAZIONE: QUALE PREADOLESCENTE?

Una seconda direzione lungo la quale esplicitare l'«a monte» dell'animazione va riferita al progetto o, se si vuole, al modello d'uomo che mette in gioco. Ci riferiamo a quelle che sono state definite le «coordinate» attraverso cui identificare, entro certi limiti, l'uomo secondo l'animazione.

Ogni approccio all'uomo, come ogni intervento su e con le persone, esige la messa in gioco di «un certo modo» di pensare l'uomo e quindi di rapportarsi e di agire con lui. E il pluralismo in campo educativo sta a indicare soprattutto la pluralità di modelli d'uomo che nell'educazione vengono giocati. Ciò non è indifferente per ogni momento della progettazione educativa, dall'analisi alla definizione delle scelte di metodo.

Anche su questo punto l'animazione mette in gioco il proprio modello.

Tenteremo perciò di indicare alcuni punti-cardine irrinunciabili nel considerare l'uomo, e lo faremo direttamente in riferimento al preadolescente.

Risponderemo alle domande: a quale uomo pensa l'animazione, quando si propone come servizio educativo al preadolescente? Qual è la precompressione che fa da filtro nell'interpretare la realtà del preadolescente attuale e nell'orientare la definizione dell'obiettivo-uomo in termini ideali?

L'obiettivo è nell'ordine e sulla linea del «dover essere», dell'ideale, del possibile (intuito, sognato o sperato). L'obiettivo non può dunque essere dedotto immediatamente dall'analisi del reale, così come non sarà mai praticabile se non agganciato alla situazione reale con uno scambio di dare e ricevere.

Il momento progettuale richiede allora l'introduzione di una lente propria, cioè di un reticolo di comprensione e di organizzazione degli elementi, che diviene come il quadro ideale e culturale di riferimento, grazie al quale appunto i bisogni vengono letti in termini di domanda educativa, i compiti evolutivi collocati nell'orizzonte degli obiettivi pedagogici, l'azione di socializzazione e di inculturazione, operata dalla società, ricompresa e ricollocata nell'ambito dell'azione educativa.

4.2.1. Il preadolescente come soggetto complesso

Una prima fondamentale coordinata del modello d'uomo dell'animazione spinge a pensare il preadolescente come un «sistema complesso»: cioè come una pluralità di componenti che non restano isolati o giustapposti tra loro, ma sono di fatto in reciproca interazione e tra loro interdipendenti. Tali elementi si interconnettono in modo tale che si comportano e reagiscono come una «totalità» complessa e articolata, che non si riduce alla semplice somma delle parti.

Con questo l'animazione pensa al preadolescente, e all'uomo in genere, come a una realtà unica, che è simultaneamente corpo e psiche, emotività e razionalità, in espansione nello spazio fisico e sociale come in quello linguistico e culturale; tessitore di relazioni nuove e sempre più ampie, costruttore di un «mondo» simbolico entro il quale rappresenta e riorganizza la propria esperienza.

L'animazione intende assumere la realtà pluriforme in cui il preadolescente appare e si manifesta nella globalità. Così facendo, essa si oppone a quelle concezioni della persona che ne spezzano l'unità, che hanno la pretesa di scomporre il soggetto per «spiegarlo», di agire sulle «singole parti» e non sulla totalità.

Le concezioni educative che rifiutano l'assunzione della globalità dell'intervento restano prigioniere di una visione del preadolescente «a com-

partimenti stagni», e smarriscono la possibilità di salvare l'unitarietà e l'originalità irriducibile della persona.

Ancora oggi registriamo la predominanza di prassi educative che trattano il preadolescente a scomparti, quasi sezionandolo; che pretendono o si curano soltanto di agire sulla sua corporeità, o su alcune delle sue dimensioni psichiche, senza considerarne l'interconnessione con le altre «parti». L'animazione denuncia quelle prassi che intendono sollecitare l'idealità, l'elaborazione del mondo simbolico, misconoscendo il nesso inscindibile con l'esperienza e l'uso del corpo, il coinvolgimento delle componenti emotive e affettive, coscienti e inconse.

È da questa carenza di prospettiva che nasce tutta una serie di progetti parcellizzati, che sembrano interessarsi di alcune dimensioni soltanto del preadolescente, esaltando magari la componente ludico-motoria insieme a quella corporea, ma trascurando invece le sue ripercussioni su quella etica o su quella religiosa.

Dal punto di vista dell'animazione, invece, ogni attività, ogni processo educativo, per quanto specifico e settorializzato, ha una sua incidenza e una ripercussione sulla globalità della persona del preadolescente. Ogni intervento e ogni processo coinvolgono tutto l'uomo.

L'animazione giudica inadeguato un certo modo di «polverizzare» i bisogni e gli interessi del preadolescente, di costruire ipotetiche gerarchie di bisogni e di interessi più o meno «nobili» o culturalmente rilevanti.

Tutti gli interessi del ragazzo o della ragazza hanno la capacità di attivare processi globali di crescita e di umanizzazione, ma a condizione che se ne colga l'interconnessione con il tutto.

Per dire tutto ciò con una metafora, può essere utile immaginare ogni attività, bisogno, interesse del preadolescente, come il movimento su di una circonferenza: ogni punto (parte, elemento, componente) ha una sua precisa e identica relazione con il centro e con la totalità della figura, anche se nessuno ha la prerogativa di essere «più» vicino al centro del sistema, né possiede una posizione privilegiata. Nello stesso tempo, da qualsiasi punto della circonferenza, è possibile con un movimento percorrere l'intera figura, cioè raggiungere la totalità.

4.2.2. Il preadolescente e lo scambio con l'ambiente

Un secondo riferimento essenziale da tener presente nel considerare il preadolescente è quello di interpretarlo come sistema «aperto».

Il sistema chiuso è quello che non ha scambi con l'esterno, quello in cui l'equilibrio interno tende verso lo zero: lo stato di quiete che ha il sapore della morte.

La vita è possibile solo tra i sistemi aperti, nei quali vige lo scambio e l'accrescimento di energia.

Il preadolescente è sistema aperto perché realizza un continuo processo di scambio di energia, di materia, di informazione con l'esterno, sia esso costituito da altri sistemi-uomo, da gruppi o dai sistemi sociali come la famiglia e gli altri ambienti formativi, dal mondo naturale stesso.

La legge dello scambio reciproco è la condizione di esistenza e di conservazione dei sistemi viventi.

Non è possibile, per comprendere e modificare un sistema vivente, considerarlo isolatamente, fuori dalla rete degli scambi.

Il preadolescente, come sistema aperto allo scambio, viene modificato dall'azione molteplice e alle volte anche contraddittoria dei sistemi esterni che definiscono il suo «ambiente», ed è perciò altamente plasmabile, mentre, con la sua stessa azione di ritorno, opera a sua volta una trasformazione dell'equilibrio dei sistemi esterni.

Tutto ciò offre una base ampia e coerente ad ogni intervento educativo.

Educare i preadolescenti dentro una concezione sistemica, significherà allora creare le condizioni perché si realizzino sempre più adeguate possibilità di scambio tra i preadolescenti e sistemi esterni, cioè tra i preadolescenti e famiglia, preadolescenti e gruppi diversificati di appartenenza (come classe-scuola, gruppo degli amici, gruppi ecclesiali), sistemi molteplici di informazione, agenzie del tempo libero.

Per questo occorrerà superare una concezione unidirezionale del processo educativo, scoprendone la doppia polarità e i flussi di andata e di ritorno che sempre si innestano, ponendo soprattutto l'attenzione sullo sviluppo della capacità di elaborare la risposta, negli scambi che avvengono, da parte dei preadolescenti stessi.

In questa prospettiva, inoltre, educare non sarà solo realizzazione di scambi tra preadolescenti e ambiente; richiederà all'educatore la consapevolezza che il soggetto possiede e viene man mano costruendosi una modalità propria, peculiare, di elaborare e selezionare le risposte, di regolare gli scambi: è il sistema stesso che definisce ed elabora il proprio programma di comunicazione.

L'attenzione e il rispetto, ma anche il potenziamento di questo principio di unità, selettore e organizzatore, capace di preservare l'esistenza

del sistema e la sua originale irripetibilità, saranno le caratteristiche che accompagneranno l'azione animatrice.

Cade perciò ogni concezione che intende misconoscere la reciprocità dello scambio in ogni relazione tra preadolescente e ambiente educativo.

L'educare non sarà più inteso come comunicazione tra chi sa e chi non sa, tra chi ha da dire qualcosa e chi deve stare solo a sentire; come voler trasferire contenuti da magazzini pieni a magazzini vuoti.

In questo senso più nessuno educa un altro, ma tutti si educano a vicenda.

Il preadolescente dunque sollecita continuamente i vari sistemi educativi a riformularsi e ridefinirsi nei suoi confronti. Spesso tuttavia la sua azione riesce appena a disturbare l'equilibrio dei sistemi esterni, non ancora a modificarli in profondità.

La comprensione di questa ricca rete di scambi che garantiscono l'evoluzione del sistema-preadolescente, oltre che la sua autoconservazione, permette anche di sottolineare la rilevanza di una pedagogia d'ambiente intesa come attenzione alla globalità dell'azione dei sistemi esterni sul preadolescente e di ricerca delle loro interconnessioni, e non come illusorio tentativo di ricostruzione di un ambiente ideale incontaminato. Troppa pedagogia d'ambiente è stata ripensata sul modello della «serra».

4.2.3. Il preadolescente come soggetto non-determinato

Un ulteriore elemento chiarificatore nella concezione antropologica che andiamo esplicitando, riferita al preadolescente, è l'affermazione del «principio di non-determinazione» per i sistemi definiti aperti.

Un sistema aperto è indeterminato, e cioè l'esito dell'equilibrio finale dell'energia è imprevedibile.

E tale intendiamo considerare il preadolescente inserito in un processo educativo, nel senso che anche l'esito finale di **un** qualsiasi processo educativo non è determinabile, né con calcolo a priori, né tanto meno con l'uso spregiudicato del potere nella prassi educativa, per piegare la realtà delle persone a certe aspettative.

Il preadolescente si comporta come un sistema la cui azione-reazione ai messaggi provenienti dall'ambiente educativo non è riconducibile a un processo lineare e deterministico di causa ed effetto. **C'**è sempre spazio all'imprevedibile, al nuovo, alla sorpresa, all'esito contrario alle attese dell'educatore.

- La possibilità di organizzazione dell'energia e dell'informazione den-

tro il sistema-uomo è infinita e ingovernabile da parte di agenti esterni portatori di un ben definito progetto, come sono gli educatori. Un peso rilevante l'avranno sempre gli altri sistemi ambientali che sono in qualche modo portatori di intenzionalità diverse, quando non concorrenti, rispetto a quelle dell'educatore.

Il ruolo fondamentale, nell'organizzare l'equilibrio interno del sistema, sarà sempre gestito dal soggetto stesso, il preadolescente, dotato di un principio interno di autoregolazione, e che viene a mano a mano elaborando un proprio codice capace di orientare l'organizzazione successiva in forma sempre più complessa e originale.

Tutto ciò, mentre dice imprevedibilità di ogni esito educativo, è riaffermazione piena della soggettività e della libertà dell'uomo, restituito alla responsabilità delle sue scelte.

Dice **però** anche rifiuto di assolutizzazione di ogni intervento, ed è riconoscimento della provvisorietà di ogni eventuale percorso: vie diverse possono di fatto condurre alla **stessa** mèta; procedimenti identici possono ottenere esiti **opposti**. Non si potrà assolutizzare dunque alcun metodo, né tecnica, né esperienza.

4.2.4. Il preadolescente e lo scambio attraverso il linguaggio

L'introduzione del concetto di scambio tra sistemi e di autoregolazione del sistema conduce a evidenziare una ulteriore coordinata che definisce l'uomo secondo l'animazione: quella del «codice» e della possibilità di realizzare e regolare gli scambi tra diversi sistemi, perciò tra il preadolescente e gli altri, la cultura, la società.

Lo scambio con l'esterno è possibile al preadolescente grazie all'esistenza di un mondo di segni e simboli che definiscono la cultura dell'ambiente in cui vive, che ne costituiscono come la «grammatica», il codice appunto rappresentato dal linguaggio.

Il preadolescente si trova inserito dentro una fitta rete di comunicazione popolata di segni e simboli linguistici, tipici di un determinato ambiente culturale, anche se oggi molto annacquati da un brodo omogeneo che ne fa perdere **in** gran parte l'originalità, la particolarità, il sapore e il colore: il mondo linguistico universale dei media, cioè della pseudo-cultura dei consumi di massa.

La crescita del soggetto e il suo sviluppo risultano perciò legati al progressivo apprendimento del linguaggio e della particolare cultura in cui è radicato, nonostante le pressioni allo sradicamento.

Linguaggio e cultura rappresentano i mediatori del rapporto del preadolescente con l'ambiente esterno.

Attraverso l'apprendimento del codice culturale egli può realizzare uno scambio arricchente con i sistemi esterni.

Attraverso l'assimilazione e la riespressione personale della cultura, egli vive come persona e arricchisce la cultura stessa.

Allo stesso tempo, grazie al linguaggio coi suoi segni e simboli, il preadolescente può cominciare a rappresentare e organizzare le esperienze di incontro e di scambio con gli altri, le cose, la natura, i gruppi sociali, e giungere a costruirsi un «mondo» ordinato, che non sia soltanto caos di rappresentazioni sovrapposte e disordinate.

Così la cultura coi suoi codici diviene per lui come la luce per vedere il mondo, del cui incontro fa esperienza con tutto se stesso.

Grazie alla cultura, le cose e gli altri «esistono per lui», gli diventano accessibili, fruibili, incontrabili, e tutto acquista senso.

Quanto accennato definisce e richiama un compito fondamentale dell'animazione culturale: sostenere ogni preadolescente nel radicamento nella cultura (l'importanza di possederne i linguaggi) e nello sviluppo di una capacità di rielaborazione personale di essa, per non esserne ripetitore soltanto. Solo attraverso di lui infatti la cultura potrà esserci nel futuro.

Il rapporto del preadolescente con la cultura non è mai un rapporto stabilito o diretto dal singolo. È sempre un rapporto che si realizza all'interno di un ambiente culturale determinato che funziona come un «laboratorio», dove avviene, grazie alle condizioni particolari di «reazione» che vengono a crearsi (un clima), un incontro tra individui che elaborano cultura, e si attua uno scambio fecondo e crescente tra rappresentazioni diverse del mondo e quindi della vita.

È uno scambio che è regolato e reso possibile dalla capacità di possedere il codice della comunicazione culturale da un lato e di trovare un terreno comune di confronto dall'altro.

C'è da aggiungere che proprio la comunicazione tra gli individui (e i gruppi), e in massimo modo tra generazioni che vivono una diversa esperienza del mondo, «elabora» e fa crescere la cultura stessa.

Le nuove generazioni divengono perciò portatrici di nuovi germi di cultura nella misura in cui realizzano uno scambio con le espressioni della cultura di generazioni passate.

E questo può, anzi deve avvenire, anche se per ora in maniera fondamentalmente inconsapevole, ma non per questo meno vera, con i preadolescenti di oggi.

4.3. DALLA ELABORAZIONE DEL «CENTRO» AL «DECENTRAMENTO»

C'è ancora una coordinata importante da esplicitare.

S'è detto che anche il sistema-preadolescente viene progressivamente sviluppando un suo «centro» che ne regola lo sviluppo e unifica la molteplicità degli scambi secondo un proprio programma.

È ciò che rappresenta la garanzia della sussistenza del soggetto, perché non venga frantumato e divorato dalla prevalente azione dell'ambiente esterno.

Lo precisiamo.

Questo centro è, in senso ampio, la «coscienza»: un principio che unifica, seleziona, ricuce in unità la pluralità degli scambi e orienta verso alcune direzioni privilegiate l'azione del soggetto.

Essa non è l'unico principio di regolazione, soprattutto in un primo tempo dello sviluppo della persona.

Un principio di regolazione «interno», che è attivo ancor prima dell'affiorare della coscienza individuale (collocato più sul biologico, come gli automatismi di sopravvivenza), è presente e si accompagna, nel primo decennio di vita del bambino, alla regolazione dall'esterno, chiaramente consapevole, operata dalle figure che più direttamente si prendono cura del bambino, insieme all'azione regolativa dell'ambiente in generale.

Sotto la spinta dell'azione educativa, ma non di essa soltanto, viene a svilupparsi progressivamente, nel corso dell'infanzia e della fanciullezza, e soprattutto nella preadolescenza, una capacità autonoma di regolazione cosciente.

Il soggetto apprende a orientare consapevolmente i propri scambi e diviene capace di cogliere anche il «significato» delle sue interazioni con il mondo.

Lo sviluppo di questo «centro» raggiunge perciò una tappa importante e fondamentale nella riappropriazione cosciente di sé e del proprio rapporto con il mondo esterno.

È questa una tappa essenziale del processo di umanizzazione della persona; è l'apertura verso la maturità, ma non è per l'animazione il punto definitivo.

L'animazione, col modello d'uomo che le soggiace, si spinge oltre.

Una volta sviluppato il «centro» fino alla autoregolazione cosciente, l'uomo è capace di coinvolgersi nella ricerca di un «qualcosa» oltre se stesso.

Egli si espande e si organizza fino a giungere a un progressivo «decentramento» da sé; fino al punto in cui si apre a una totalità di significato e di senso collocata al di là delle logiche e dei significati rielaborati al suo interno, nella vita quotidiana. Una totalità che si caratterizza come «alterità» appunto, e che può essere l'altro, un ideale, un valore, il trascendente.

A questa totalità, che non coincide più con se stesso e non appare più assimilabile né racchiudibile nel proprio mondo, l'uomo accetta di riportare il proprio personale mondo di significato.

Questa realtà lo sbilancia davvero, lo sollecita a ridefinire un proprio equilibrio interno nel quale però «l'alterità» diviene il centro. Il sistema uomo si trova così «decentrato».

Si viene a creare una continua tensione tra l'appello al decentramento e la necessità interiore di non smarrire la capacità di conservare un centro in se stesso.

Una tensione altamente maturativa che spinge l'uomo verso l'ulteriore, il mai compiuto.

5.

ANIMARE I PREADOLESCENTI: VERSO DOVE?

(Gli obiettivi e le aree di intervento)

Mario DELPIANO

L'incontro con il modello educativo dell'animazione culturale si sta realizzando anche con gli educatori dei preadolescenti, dopo che da oltre un decennio l'animazione è giunta ad autocomprendersi e a specificarsi come modello educativo globale, soprattutto con le età immediatamente successive la preadolescenza.

L'assunzione dell'animazione nell'ambito della educazione e della educazione alla fede non è solo un ricorso a tecniche o a metodologie per risolvere l'impasse comunicativa o per dare un tocco alla isterilita fantasia di educatori stanchi.

È invece un tentativo di uscita della crisi della progettazione pedagogica e dei modelli educativi travolti dal cambio socio-culturale.

Fare animazione coi preadolescenti comporta perciò il faticoso sforzo di percorrere tutta la strada della progettazione, senza lasciarsi prendere dalla fretta di chi ha come unico problema il *come* fare e va disperatamente alla ricerca dell'ultima ricetta come sua ultima spiaggia.

Collocandoci dunque nella prospettiva del progetto, abbiamo in precedenza interrogato la situazione odierna dei preadolescenti, per coglierne le sfide e l'appello a un intervento educativo. Abbiamo messo in evidenza luci e ombre, speranze e preoccupazioni, promesse di umanità nuova emergenti da questa fetta di nuova generazione, ma anche rischi e minacce paurose di involuzione e di disumanizzazione.

Il bilancio si è concluso decisamente sul positivo: ci troviamo di fronte ad un universo di soggetti carichi di vita e di domande, che cerca ambiti nuovi di esplorazione, che trova fatica a radicarsi sul terreno della memoria culturale, e che perciò manifesta, soprattutto a livello implicito ma anche in maniera espressa, un profondo bisogno di accoglienza, di sostegno, di presenza educativa liberante.

Dalla preadolescenza, interpretata nell'ottica dell'animazione, emerge una forte e *intensa domanda educativa*: la domanda di una presenza disposta a ripensarsi completamente, soprattutto in rapporto alle modali-

tà comunicative e relazionali incarnate dalle figure di adulti educatori delle età precedenti.

La lettura educativa della situazione ci sollecita, anzitutto, a un profondo ripensamento degli obiettivi educativi finora individuati e più o meno espressamente tematizzati nell'educazione dei preadolescenti. Anche sulla definizione degli obiettivi l'animazione, con il suo modo di accostarsi e di comprendere l'uomo nella sua globalità, ha qualcosa di proprio da giocare.

5.1. UNA PREMESSA PER LA DEFINIZIONE DELL'OBIETTIVO

Una serie di interrogativi più che legittimi affiora alla mente: dove andiamo a cercare gli obiettivi? Da chi li prendiamo in prestito? Secondo quale procedimento giungere alla loro definizione?

È sufficiente, attraverso un *procedimento di tipo deduttivo*, prendere le mosse da quel modo peculiare di considerare l'uomo nella cultura che è specifico dell'animazione, interrogandone la «memoria», per ricavare il «*Dove vogliamo arrivare?*» con i preadolescenti di oggi? L'obiettivo generale dell'animazione coi preadolescenti lo possiamo immediatamente ricavare dalla teoria dell'animazione soltanto?

Un obiettivo del genere ci parrebbe valido per tutte le preadolescenze di tutti i tempi, ma anche per i soggetti di tutte le età. Non potrebbe che risultare astratto, generico, distante dal concreto della situazione presente; inoltre poco praticabile e destinato a rimanere solo sulla carta, inutile per orientare la concretezza della prassi educativa e alla fin fine scarsamente significativo per i preadolescenti stessi.

Tale procedimento deduttivistico non quadra con il modello dell'animazione: non attribuisce infatti alcuna rilevanza alla situazione dei destinatari, i soggetti primi interessati del processo educativo.

Per reagire a questo modello inadeguato di definizione degli obiettivi, c'è chi è tentato di ricavare l'obiettivo partendo dai destinatari, senza preoccupazioni ulteriori di riferimento a quadri antropologici espliciti. Essi, si pensa, dicono già dove stanno andando!

Anche qui nascono alcuni interrogativi.

È sufficiente partire dal dato di fatto, da ciò che i preadolescenti appaiono essere nelle pur corrette analisi operate dalle scienze descrittive? Vogliamo ricavare l'ideale, il dover essere, da quel che di fatto ci si offre? Non ci vuole qualche «ingrediente» in più, come la fantasia, la riflessione saggia sull'uomo e sulla vita, per riuscire a ricavare il futuro possibile dal presente, il **progetto dalla fattualità?**

Questo *modello di tipo induttivo*, in realtà, lungi dall'essere aderente al reale, non può esserne altro che una interpretazione a mezza strada, una forzatura, ma con la scorrettezza di non voler riconoscere serenamente tutte le carte che gioca; lascia nell'implicito e nell'indefinito quelle precompressioni di tipo meta-psicologico e meta-sociologico che, volenti o nolenti, si giocano nell'interpretazione.

Entrambe queste modalità di definizione dell'obiettivo risultano mancanti e inadeguate, accomunate da una stessa logica: la parzialità. In esse non ci troviamo.

Vorremmo utilizzare invece un *procedimento di circolarità*, più globale quindi, *tra la memoria dell'animazione e la situazione* dei preadolescenti, così come l'abbiamo letta nell'ottica educativa.

Tutte e due in dialogo hanno qualcosa da dare e da ricevere per la definizione dell'obiettivo; è infatti dal loro incontro e dalla provocazione reciproca che l'obiettivo può emergere alla nostra fantasia di progettatori.

Con la sensibilità antropologica dell'animazione interroghiamo la condizione della preadolescenza attuale, cogliendo lo scarto (o se si vuole la «distanza educativa») tra ciò che essi sono e stanno diventando, e il modello d'uomo con le sue grandi dimensioni che l'animazione intende mettere in gioco.

A sua volta la situazione reale, giudicata e interpretata alla luce dell'animazione, ci sollecita a intravedere alcune possibilità reali di ulteriore umanizzazione dei preadolescenti.

Gli obiettivi che cercheremo di riscrivere, inoltre, dovranno avere due essenziali caratteristiche: essere significativi e praticabili.

Essere capaci di indicare una direzione di sviluppo oltre la situazione presente, capace di risultare importante per i preadolescenti stessi, significativa dunque per i soggetti, oltre che per chi elabora il progetto. Allo stesso tempo gli obiettivi dovranno risultare praticabili, e perciò connessi e commisurati ai processi evolutivi di questa età e ai livelli di partenza.

Questo è ciò che ci proponiamo, tentando l'impresa, sempre nella coscienza del limite e della perfettibilità.

Ma vogliamo rischiare.

5.2. L'OBIETTIVO GENERALE PER L'ANIMAZIONE CULTURALE DEI PREADOLESCENTI

Se animazione è funzione dell'amore alla vita e servizio qualificato per rendere l'uomo felice e restituirgli la gioia di vivere, come omaggio e riconoscimento di quella vita che è già data, che cresce e acquista «buona

forma» nella misura in cui l'uomo la assume pienamente nella verità e nella libertà, allora guardando ai preadolescenti proviamo a esprimere l'obiettivo generale dell'animazione come segue.

L'animazione intende *abilitare* il preadolescente *ad assumere, in una compagnia* tutta da costruire, *il compito della crescita, perciò il «cambio»* di cui va facendo esperienza tra l'esaltazione e la paura, *per accoglierlo come «avventura» capace di scatenare il gusto della vita, viverlo come qualcosa di grande e di misterioso ad un tempo*, e perciò riconoscere e *preservarne la dimensione* irriducibile di «mistero».

Facendo educazione nello stile dell'animazione intendiamo anzitutto coltivare il sapore della vita nella crescita dei preadolescenti e sviluppare in essi la voglia di vivere in prima persona.

La vita che si ritrovano a vivere, coi suoi cambiamenti, può davvero afferrare il loro entusiasmo, può «scatenarli», se si rivela loro come qualcosa di grande, capace di coinvolgerli: un'avventura appunto, entro cui si sentono chiamati ad essere attori e responsabili, e non solo spettatori o marionette.

Superando la consegna della propria vita nelle mani altrui, possono apprendere a gestirla loro stessi. Tale esperienza di appropriazione progressiva della gestione della vita è qualcosa che li può appassionare, anche se implica l'insicurezza del rischio e la fatica.

Liberare la vita con tutto il nuovo e l'inesprimibile che si porta dentro, diviene un'impresa e un compito così grande che può essere sostenuto solo nella condivisione.

In fondo l'assunzione della fatica di crescere diviene possibile e praticabile «quando ci si avventura in tanti», e insieme; quando si fa esperienza di trovarsi «tutti» a camminare verso una meta sconosciuta e ci si fa compagnia e coraggio nell'avventura. Quando si sperimenta che paure, ansie, attese, gioia di scoperte, amarezza di sofferenze non calcolate, diventano più vivibili perché condivise, e più arricchenti perché ad esse si riesce, tra tutti, a «dare un nome».

Questo «cammino in carovana» nel pilotare la propria crescita, questo far festa alla vita divenuta incontenibile, apre i preadolescenti all'inedito, al futuro, all'incontro con la dimensione più profonda e misteriosa della vita. Li conduce dove non se lo aspettano, dove non riescono nemmeno a immaginare, verso regioni inesplorate dell'esperienza di vita, verso qualcosa di grande di cui a stento si riesce a parlare, perché le parole non bastano più a dirne la ricchezza, a rivelare il «tesoro» che la vita si porta dentro.

Questo obiettivo generale può essere specificato in tre grandi obiettivi intermedi attorno a cui svilupperemo successivamente tre distinte aree d' intervento .

■ L'animazione intende, in primo luogo, *abilitare il preadolescente a divenire attivo costruttore di una «nuova solidarietà», quasi un nuovo nido; a liberare in essa la ricchezza della esperienza di crescita, favorita appunto da una vita coniugata al plurale, e ad elaborare tutto ciò in un «vissuto comune», imparando a «dire la vita insieme» con linguaggi sempre più ricchi e adeguati, capaci di far crescere la consapevolezza su di essa.*

Il raggiungimento di questo obiettivo richiede, perciò, la costruzione di un «noi solidale», luogo di unità e di fusione, ma anche di riconoscimento reciproco e di spinta alla differenziazione e individuazione.

■ L'animazione intende, in secondo luogo, *abilitare il preadolescente ad accettare questo vivere nuovo ed esaltante e riconoscerlo come «proprio», superando la paura di crescere e di apparire diverso dal passato infantile; a distanziarsi dalle immagini di sé elaborate dagli adulti durante la fanciullezza, e accogliere la molteplicità delle nuove immagini di sé che il preadolescente va sperimentando e delineando come proprie; a scoprire e accogliere l'esigenza di differenziazione di sé dagli altri quale inizio di autodefinizione e di identificazione personale. E ciò fino a riconoscere la richiesta, emergente dalla propria vita, di costruirsi insieme, di assumere la vita nelle proprie mani, nella condivisione della responsabilità del «cambio», accettando di divenire interlocutore attivo della comunicazione educativa.*

■ In terzo luogo, l'animazione intende *abilitare il preadolescente a procedere «oltre» l'immediata fruizione-consumo dell'esperienza di vita, perché sia capace di scoprire e gustare i «significati» e «il senso» che essa può contenere e lui solo liberare. Ciò implica la capacità di riflettere sul vissuto, pur con modalità proprie, e di trovare il «tesoro» che ogni esperienza di vita si porta dentro.*

Per preservare questa dimensione di «apertura all'ulteriore», e perciò alla trascendenza, l'animazione propone al ragazzo di scoprire e riconoscere «quello che sta oltre»: oltre l'utile, la convenienza dello scambio, l'immediatamente fruibile, il bisogno individuale e la sua soddisfazione. Si tratta di prestare attenzione a tutto ciò che indica come la vita non si esaurisca nella sua ricchezza e novità. Essa infatti porta con sé il «mistero», cioè qualcosa di irriducibile, che non può essere racchiuso nel proprio mondo né raggiunto dal proprio desiderio.

5.3. L'AREA DEL «NOI» DA COSTRUIRE

Il grande obiettivo dell'animazione è stato da noi articolato in tre obiettivi intermedi. Attorno a ognuno di essi abbiamo individuato un'area strategica d'intervento, entro cui è possibile indicare un grappolo di obiettivi più specifici.

La prima area strategica, che delimita l'ambito di realizzazione dell'obiettivo in una sua prima articolazione fondamentale, l'abbiamo denominata «area del noi da costruire». Il preadolescente è cioè sollecitato, nel nostro progetto, a *lasciarsi coinvolgere nel dar forma a un nuovo «grembo vitale»; a far sorgere una nuova solidarietà, entro cui liberare il cambio e la novità della vita che sente erompere in se stesso.*

L'esperienza positiva del fare e dello stare insieme, sperimentando e costruendo solidarietà nel liberare le novità della crescita, è anzitutto un obiettivo privilegiato da conseguire insieme, nella preadolescenza; un cammino educativo da percorrere non privo di ostacoli e tentativi di resa o di ritorno, una realtà sociale nuova da costruire con la fatica di tutti, e non più un dato già acquisito in partenza.

Insieme ai coetanei e con la presenza stimolatrice dell'animatore, il preadolescente scopre in sé e impara ad accogliere il desiderio e l'affettività che lo spingono verso gli altri, riconoscendo in queste forze le sorgenti della socialità, le spinte verso una nuova fusione con l'altro, capaci di dar forma, se accolte e valorizzate, a un tessuto di relazioni interpersonali più soddisfacenti e liberanti di quelle in cui si trova ancora racchiuso al presente, come in una ragnatela.

Questo nuovo grembo vitale accogliente e caldo tuttavia diviene tale, cioè contesto riccamente strutturante ed educativo, a una condizione irrinunciabile da assumere con coraggio: quella di non rompere i ponti con il mondo degli adulti, e di aprirsi con disponibilità e fiducia alla compagnia e al confronto con una figura di adulto, riconosciuto «garante» davanti al gruppo della creazione delle condizioni fondamentali di tipo comunicativo e dello sviluppo di una coscienza critica.

Il contesto grupale dei preadolescenti tende, altrimenti, a scadere immediatamente a un livello di socialità entro cui si riproducono facilmente rapporti di dominio e di sottomissione, di accaparramento facile del potere e di emarginazione, più consoni alla banda che al gruppo.

Accettando di «vivere con», nel superamento della tentazione ricorrente alla chiusura narcisistica, il preadolescente si abilita progressivamente a scoprire gli altri e a riconoscersi positivamente in loro: posse-

gono i suoi stessi bisogni, operano i medesimi tentativi di una prima loro elaborazione, pur tra successi e fallimenti; vivono gli stessi problemi, hanno una storia di vita da raccontare con cui confrontarsi.

Contemporaneamente egli fa l'esperienza altamente strutturante del venire riconosciuto dagli altri nel suo valore e dell'essere insieme ridimensionato e richiamato ai suoi limiti reali.

Inoltre viene sollecitato a riconoscere e a definire gli altri, apprezzandone le capacità e le risorse, senza accostarli e viverli come concorrenti o rivali.

La possibilità di «liberare la vita insieme» diviene così la condizione climatica ideale per l'appropriazione e l'accettazione consapevole della vita, proprio attraverso l'accettazione del cambio e della novità sperimentata e liberata in sé e scoperta negli altri.

In questo clima il preadolescente viene abilitato a deporre a poco a poco le maschere, a ridurre e smobilitare le difese; si sente sollecitato all'espressione nuova di se stesso, soprattutto in quegli aspetti inediti della personalità che spesso sono volutamente tenuti nascosti.

Il preadolescente si coinvolge così nella costruzione di un «grembo» (al di fuori delle mura domestiche e delle relazioni familiari) che dà sicurezza, attraverso l'esperienza ricevuta e regalata del rispecchiamento e dell'accettazione. Si sente più facilmente «un altro», ma positivamente confermato.

Per salvarsi dalla minaccia della dispersione e della disorganizzazione personale, legata soprattutto alle molteplici appartenenze e identificazioni, e dunque per riemergere dal caos del mondo di cui fa esperienza e che non riesce ancora a unificare, egli si lascia coinvolgere nella elaborazione di un «minimo di unità» attorno a un «centro esterno» a sé, il gruppo. All'interno di questo contesto vitale nuovo si vengono a sovrapporre le identificazioni, si ricompongono gli spezzoni di immagini di sé da altri riflesse, e vengono ricucite le molteplici esperienze di vita, in una rappresentazione collettiva e linguisticamente organizzata del mondo.

Nel gruppo il preadolescente riesce a ricomporre, anche se provvisoriamente, il puzzle del «mondo» che è andato in frantumi.

Soltanto a queste condizioni può prendere avvio l'ulteriore processo di separazione dal mondo infantile e dalle sue identificazioni, insieme alla differenziazione dagli altri (prima di tutto dagli adulti che contano e dalle loro immagini stereotipe a proposito dei preadolescenti). Solo a questa condizione può successivamente sbocciare la conquista faticosa dell'autodefinizione.

Per ricollegarci a uno degli obiettivi intermedi, in precedenza esplicitati, con l'animazione intendiamo abilitare il preadolescente a *sviluppare una nuova solidarietà* nell'incontro con i coetanei e nella scoperta di poter condividere con loro l'avventura della crescita.

Si tratta di accettare di «coniugare i verbi» (le azioni) della vita al plurale.

All'interno di quest'area sono stati individuati alcuni ipotetici «sentieri educativi» che concretizzano, in una forma più dinamica, lo sforzo di ulteriore individuazione di obiettivi specifici nell'animazione.

Ne indichiamo alcuni che ci sembrano prioritari.

5.3.1. Il sentiero della fusione e del «nuovo villaggio»

L'esperienza di calda accoglienza, di unità col tutto, di solidarietà finora garantita nel grembo familiare, viene scomponendosi nel corso della preadolescenza o vissuta, momentaneamente almeno, come compromessa. Spesso appare al ragazzo come qualcosa a cui dare definitivamente addio, insieme ai giochi e ai sogni dell'infanzia e della fanciullezza.

L'accoglienza può invece essere ricostruita a un nuovo livello, sul sentiero del «noi», come *villaggio da costruire in tanti*.

Accogliendo la propria vitalità, arricchita di affettività e di profonde risonanze emotive, il preadolescente viene sollecitato a riconoscerla come potenziale sorgente di socialità, punto di avvio, se valorizzata e liberata, per dar vita a un mondo sociale nuovo: il «noi» del gruppo.

Questo cammino, gratificante e faticoso, dà forma a un «centro collettivo» entro cui la vita è vissuta con una qualità in più: diviene «vissuto comune», espresso anche attraverso parole aderenti alla vita, proprio quel mondo così personale e inesprimibile, così frantumato e impossibile da rappresentare in una «mappa» unica; quel mondo che ognuno sente dentro esplodere, che preme con urgenza per essere liberato, ma che è invece difficile da liberare.

La nuova fusione attorno al gruppo viene costruita attraverso il «fare» insieme, dentro dunque un progetto operativo da abbozzare, che ha come momenti irrinunciabili l'elaborazione collettiva del codice del gruppo, delle «regole del gioco», senza le quali non si diventa «noi»; e l'uso della parola che unifica, dà voce alle avventure vissute insieme e condensa il significato dell'esperienza.

5.3.2. Il sentiero del riconoscimento

Coinvolgendosi sempre più nella «costruzione del nuovo villaggio» il preadolescente impara a giocare se stesso e a rischiare per liberare il nuovo della vita ed esprimerlo dentro forme e stili tutti da inventare.

Egli vive l'esperienza strutturante di trovare finalmente uno spazio su misura, di respirare un clima favorevole entro cui si sente accolto e confermato proprio per quello che di nuovo e di diverso scopre in sé e osserva rispecchiato nel gruppo e nei compagni di strada, i coetanei.

Dentro questa prima accoglienza egli può essere abilitato a riconoscere e accogliere la ricchezza della vita a cui insieme si dà forma nuova, fino a divenire capace di offrire risposte adeguate alle reciproche domande di riconoscimento che circolano, espresse o inespresse, tra gli «abitanti del villaggio».

Lungo questo sentiero, percorso in tanti, diventerà sempre più capace di consapevole scoperta, accettazione fiduciosa e realistica, valorizzazione positiva di quel che è e sta diventando, e di accettazione anche degli altri nel loro cambiamento.

5.3.3. Il sentiero della nuova qualità nella relazione con gli altri

Nel tentativo di superamento dello schema di dipendenza relazionale, dove l'asimmetria nella comunicazione è vissuta come impotenza gregaria di fronte agli altri e dominanza dell'adulto, il preadolescente corre il rischio di riprodurre, dentro il gruppo, una relazione di dominanza e di asimmetria; rischia di voler riproporre, nel rapportarsi ora coi coetanei, proprio quella modalità inadeguata di comunicazione che non lo soddisfa e che egli proprio cerca di fuggire. È tentato, cioè, di giocare la parte dell'adulto dominante nella relazione comunicativa coi coetanei.

Diventa irrinunciabile lavorare attorno a un obiettivo che si proponga di abilitarlo a costruire una relazione comunicativa caratterizzata dalla simmetria e dalla complementarità.

In questo sentiero educativo il preadolescente viene perciò avviato a impostare una relazione comunicativa di tipo paritetico con i membri del gruppo.

A partire dalla esperienza degli «altri per sé», in quanto capaci di riconoscerlo come esistente e di confermarlo positivamente, lo si conduce alla scoperta che «gli altri hanno bisogno di essere da lui confermati e accolti».

Attraverso questa presa di coscienza e coinvolgimento il preadolescente potrà verificare di essere nel gruppo «uno su cui gli altri possono contare», in quanto è capace di accoglierli e riconoscerli come esistenti, e di acquisire la sicurezza fondamentale di «poter contare su di loro».

5.3.4. Il sentiero della condivisione

Il preadolescente vive oggi l'esperienza sociale entro una prospettiva fondamentalmente autocentrata, di tipo narcisistico.

Gli «altri» sono considerati essenzialmente ancora in un'ottica di tipo utilitaristico e funzionale, in quanto supporti di risposta ai propri bisogni e di rispecchiamento per la identificazione personale e l'autodefinizione.

«Decentrarsi» nella relazione con l'altro è per il preadolescente di oggi come vivere un'esperienza di autoannientamento; è subire una sopraffazione, quasi una minaccia ai bisogni irrinunciabili di affermazione, conferma, delimitazione e definizione del proprio campo di esperienza; è l'angoscia di smarrire i confini tra sé e il mondo. Riemerge il fantasma dell'annullamento della propria persona, del dissolvimento dell'io, come se venisse «divorato» dall'altro.

Nei rapporti interpersonali sta ancora combattendo una battaglia difensiva.

Il sentiero educativo consiste nell'aiutarlo a passare dal catturare e prendere per sé all'accogliere quel che il gruppo e i suoi membri possono offrirgli, intuendo in ciò anche l'invito a passare dal «trattenere» al «condividere» ciò che possiede, ma soprattutto ciò che sente di essere.

Questa condivisione progressiva potrà estendersi fino alla accettazione di mettere in comune anche il «negativo» della propria esistenza, quel fardello, pesante a volte, che, condiviso, diviene più vivibile.

5.3.5. Il sentiero della scoperta/invenzione/assunzione dei ruoli

Costruendo nel gruppo il senso del «noi», il preadolescente prende coscienza della necessità e funzione dei ruoli specifici al suo interno.

Tutti sono coinvolti; per ognuno c'è un posto e una risposta da sostenere. Il preadolescente impara così a riconoscere ciò che gli altri si attendono da lui e ad offrire una risposta adeguata a tali aspettative. Dimostra agli altri e a se stesso di «saper fare», di essere utile al gruppo e di saper rispondere in maniera soddisfacente.

Allo stesso tempo, definisce le proprie attese nei riguardi degli altri

e del gruppo e valuta le risposte a queste attese, che forse spesso dovrà ridimensionare. Infine, sarà sollecitato ad assumere ruoli e compiti nuovi e diversificati rispetto al passato.

Nella «vita del villaggio» acquisisce competenze nuove e sperimenta nuovi ruoli.

5.3.6. Il sentiero del gioco

Il gioco, collocato nell'area dell'esperienza sociale, appare una situazione particolarmente favorevole per abilitare il preadolescente a sperimentare la sua capacità di vivere «entro le regole», nella convenzionalità e nei limiti stabiliti socialmente; ma anche, all'opposto, a superare tutto ciò che è stabilito rigidamente oltre la convenienza e la necessità, attraverso la liberazione del gratuito, del fantastico, dell'inedito.

Il gioco non è solo una risorsa di tipo metodologico, in quanto strumento, tecnica, attività. Abilitare al gioco, in quanto luogo di esperienza sociale e creativa, è anzitutto un obiettivo.

Il gioco da «giocare insieme» diviene, oltre la funzione compensatoria e liberatoria troppo spesso esaltata, la situazione in cui il preadolescente sperimenta modalità insolite (perché più morbide e più elastiche) di relazione sociale e di comportamento. Attraverso di esso esplora possibilità di comportamento e di relazione diverse, oltre i limiti reali delle relazioni e comportamenti quotidiani.

Nel gioco si abilita a sperimentare la convenzionalità delle regole sociali, da codificare insieme, e a verificare la propria capacità di «stare alle regole del gioco», senza barare. Ma apprende anche a sperimentare la trasgressione, la relatività, la possibilità di una loro modifica in rapporto alle esigenze delle persone e ai fini sociali.

Giocare diviene una esperienza simbolica capace di riassumere la personale decisione di rischiare nel «giocare la propria vita insieme», nella grande avventura del noi.

5.4. L'AREA DELLA DEFINIZIONE DEL «MONDO SOGGETTIVO»

La dilatazione del mondo soggettivo attraverso la liberazione di nuove risorse personali, l'esplorazione più estesa dell'ambiente e l'arricchi-

mento della rete di relazioni in qualità ed estensione, favoriscono ed esigono allo stesso tempo *l'espansione dell'«io» del preadolescente, in quanto «luogo» della scoperta, definizione e ulteriore differenziazione di se stesso come soggetto.*

La complessificazione dell'universo esperienziale e del mondo sociale richiede in effetti la contemporanea *messa a fuoco della soggettività* del preadolescente e la crescita illuminante del mondo personale della coscienza.

Tutto questo diviene possibile quando il preadolescente *dilata la consapevolezza sulla propria vita* e sviluppa la possibilità di ricondurre all'unità, in un «mondo interiore», quella ricchezza di vissuto personale che nell'esteriorità si disvela.

Proprio sul terreno della coscienza cresce la capacità di gestire, dentro un pur minimo abbozzo di progetto, l'universo delle scelte personali con una crescente responsabilità che si configura come corresponsabilità.

In questo modo la seconda area di intervento viene ulteriormente a specificare l'obiettivo generale dell'animazione dei preadolescenti nella direzione della «identificazione personale», cioè della definizione, che è espansione e delimitazione insieme, dei confini del mondo soggettivo.

Riuscire a identificare le personali potenzialità, capacità e limiti, per poter essere fedele a se stesso, senza cedere alle pressioni di spersonalizzazione e di omologazione socioculturale, non è un obiettivo da poco.

La preadolescenza è caratterizzata dalla «transizionalità» verso l'identità, piuttosto che dalla definizione dell'identità vera e propria, sia essa psicologica, sociale o culturale.

In questo momento evolutivo si pongono per lo meno le premesse e si gettano le fondamenta per lo sviluppo dell'identità; questa sarà un compito evolutivo da conseguire successivamente, lungo l'adolescenza.

Parlare di un'«area dell'identità» ci sembra, almeno per la preadolescenza, ambiguo ed equivoco; meglio porre l'accento sui dinamismi di scoperta ed esplorazione, sui tentativi di verifica e di prima definizione del «sé»; un sé che deve ricuperare le radici nella storia personale e insieme nella società e nella cultura in cui è collocato.

Questo processo di esplorazione/inventario non avviene nella solitudine della riflessione interiore, ma essenzialmente attraverso l'azione con gli altri e la reazione globale all'azione degli altri.

L'area dell'«io» viene espandendosi e definendosi attraverso una serie di esperienze vissute ancora con scarsa consapevolezza personale, anche se in maniera nuova. Per ora esse sono come rispecchiate, e divengono riflessi e tematizzate solo insieme agli altri, nel gruppo, attraverso le narrazioni collettive, gli strumenti simbolici capaci di registrarle nella memoria del gruppo.

Proprio dentro questo clima favorevole di coscienza collettiva può emergere sempre più l'esigenza, nel preadolescente, di mettere ordine in se stesso, e ricomporre in un mosaico la molteplicità di esperienze e di immagini del mondo e di sé che gli altri gli rimandano. E questo mentre affiora la spinta o l'esigenza di differenziarsi dagli altri e da quel che è per loro, da quel che da lui si aspettano, da quello che davanti a loro egli era in passato.

Sotto la duplice azione, della pulsionalità da un lato, che preme verso l'esterno, soprattutto attraverso il corpo, e della forza dell'incontro (quando non scontro) con gli altri e le cose dell'altro, affiora nel preadolescente un'immagine ancora confusa di sé, come uno specchio d'acqua mosso dall'onda; un «io urtato», perciò riconosciuto e sollecitato a crescere nella consapevolezza e ad affermarsi come diverso, separato, distinto dal «noi», dai membri del gruppo, dall'ambiente e dalle cose.

La crescita in consapevolezza intorno al proprio mondo da ricomporre, e intorno ai bisogni di soggetto, non sempre riducibili o componibili con le esigenze del gruppo e i bisogni degli altri, favorisce nel preadolescente l'acquisizione della *capacità di rischiare qualcosa in scelte concrete*, che orientino il cambio di cui non può soltanto risultare spettatore passivo.

Sollecitando il preadolescente a operare alcune scelte personali, ancora «nel piccolo», in ambiti ristretti che tuttavia progressivamente si dilatano, lo si conduce a operare come soggetto responsabile della gestione della propria crescita, capace anche di imprimere alcune direzioni progettate al cambio. E questo mentre sperimenta ancora il sostegno di chi, con lui, intende condividere la responsabilità sulla sua vita.

Con questa seconda area dunque l'animazione vuole sollecitare l'elaborazione consapevole dell'«io», come prodromo alla costruzione dell'identità, abilitando il preadolescente a divenire consapevole dell'universo interiore da liberare, accogliere e unificare, e ad assumere nelle proprie mani la costruzione di sé, condividendo con gli altri la responsabilità del cambio.

Anche entro quest'area sono stati individuati alcuni sentieri specifici da privilegiare.

5.4.1. Il sentiero del corpo come spazio di autodefinizione

Il vissuto del preadolescente intorno al cambio corporeo e l'attenzione nuova che il corpo richiama, offrono elementi interessanti che fanno luce su un sentiero educativo attraverso cui raggiungere una serie di obiettivi specifici importanti.

Questo sentiero parte dalla raccolta confusionaria di immagini e vissuti attorno al proprio corpo e conduce a prendere coscienza dell'urgenza di *elaborare un'immagine corporea ricomposta in unità e positiva*, fino a riconoscersi e ad accettare se stesso come «io» (soggetto) che è un «corpo vivo che cresce» e attorno a cui si intesse un mondo soggettivo; come soggetto-corporeo, più che soggetto che ha o vive il proprio corpo come «oggetto».

In questo modo si intendono superare i dualismi mente-corpo, a favore di una più autentica e consapevole unità psico-corporea, tutta da costruire a livello di consapevolezza e di vissuto.

Il sentiero della corporeità riassume una ricchezza sorprendente di obiettivi specifici. Ne segnaliamo alcuni.

— Abilitare il preadolescente a *fare unità di sé attorno al proprio corpo, ma* anche a riconoscere e *gestire attraverso di esso la distinzione-separazione* dal mondo, quindi dagli altri e dalle cose. Il corpo diventa «confine» tra soggetto e mondo, tra soggetti distinti.

— Abilitare ad *accettare il corpo* come concreta espressione dell'accettazione di sé. In ciò è contenuto un dato fondamentale: il corpo è la grande e unica possibilità che gli è data di essere se stesso con gli altri e nel mondo per condividere l'avventura della vita umana. Accettare di vivere è anzitutto imparare ad accettare se stesso come corpo, quel «concreto corpo fatto così» che ci si ritrova, e che richiede cura per crescere.

— Abilitare a *considerare e vivere il corpo come «espressione» di tutto se stesso*, del «sé» più misterioso e profondo, spesso indicibile. Da ciò potrà nascere *la ricerca di «trasparenza»* per far sì che il corpo divenga «il luogo della parola fedele» che traduce, senza tradire, la ricchezza di quello che ogni soggetto sente di essere e sperimenta di divenire.

— Abilitare a vivere il corpo come *«apertura» e terreno di incontro* e non di scontro con gli altri, come possibilità di comunicazione con ciò che è «oltre» il proprio «confine».

— Abilitare infine ad acquisire la capacità di riconoscere, accettandolo e superandolo insieme, *il limite del proprio corpo e dell'essere soggetto corporeo*.

Il corpo, infatti, «resiste» alle intenzioni; non è immediatamente fedele traduttore dei progetti e dei bisogni. Il corpo «fatica» nell'espressione del desiderio di vita: ha i suoi difetti, i suoi limiti, il suo lato debole; a volte è malato e per questo tutta la persona soffre. È inoltre ben lontano da quel «corpo di sogno» che si è sollecitati a immaginare e desiderare per sé.

L'accettazione del limite del corpo è il primo modo di esprimere il riconoscimento e l'accettazione di sé come soggetto finito, superando la fuga nell'immaginario, e, al tempo stesso, accogliendo lo stimolo al superamento dei limiti.

In tal modo, attraverso l'assunzione del gioco tra il proprio limite corporeo e il suo oltrepassamento, il preadolescente è condotto al superamento della riemergente onnipotenza narcisistica.

5.4.2. Il sentiero della nuova consapevolezza di sé e del radicamento

Il preadolescente, mentre estende il proprio spazio fisico di movimento e intreccia nuove relazioni, dilata il mondo intrasoggettivo progettando nuove attività, coltivando interessi, sviluppando nuove rappresentazioni.

Questa espansione del sé è maturante quando viene accompagnata dalla espansione della consapevolezza sulla propria esistenza; quando conduce alla espressione dei bisogni personali, fornendo loro la parola che li interpreta, li autentica e li progetta; quando conduce alla unificazione delle esperienze, radicandole in un mondo ordinato dai linguaggi della cultura.

La cultura rende universale, quindi accessibile a una collettività, il vissuto individuale, perché permette di esprimerlo linguisticamente; la cultura realizza l'incontro dell'uomo con l'esperienza storica e unica di chi ha vissuto prima o altrove l'avventura della vita e gliela offre nelle forme linguistiche che lo raggiungono.

Con queste espressioni, seppure segnate dalla distanza culturale, il preadolescente ha bisogno di confrontarsi; non ne può fare a meno: esse gli offrono le parole e le regole per potersi dire e crescere nella consapevolezza del presente che vive.

Su questo sentiero intendiamo abilitare i preadolescenti a dirsi in continuità e in dialogo con il dirsi degli altri (del passato o del presente) e ad appropriarsi degli strumenti linguistici essenziali per poter dirsi.

L'abilitazione all'uso dei linguaggi verbali e non verbali insieme, pur sempre inadeguati a esprimere la ricchezza di una vita spesso indicibile, è

un obiettivo importante per avviare il processo di autodefinizione, di espansione della coscienza e radicamento dell'io nella cultura.

5.4.3. Il sentiero dell'autonomia per l'uscita dalle dipendenze

La ricerca di autonomia è un elemento incontrovertibile che definisce la preadolescenza attuale. Una ricerca che procede con ripiegamenti paurosi all'indietro, sotto il segno di sempre nuove dipendenze, quelle del conformismo di gruppo o quelle dei modelli indotti del consumismo.

Intendiamo abilitare perciò il preadolescente da una parte a *divenire consapevole* del suo *vivere sotto il segno della dipendenza e del conformismo*, indotti in lui da centri e figure di potere che catturano la sua libertà e svuotano di consistenza le sue esigenze più autentiche; dall'altra vogliono aiutarlo a *trovare in se stesso la ragione di compiere le scelte*, riferendosi anzitutto ai bisogni personali da autenticare e da riscattare dalla manipolazione.

Loosteremo nello smascherare l'inconsistenza delle «ragioni troppo interessate» di ogni centro di potere, qualsiasi forma simbolica assumano.

Lo solleciteremo inoltre a coltivare la capacità di nominare le motivazioni che lo spingono dall'interno a scegliere tra alternative diverse e ad autenticare i motivi, collegandoli con i bisogni personali e le ragioni vitali.

5.5. L'AREA DELL'«OLTRE» COME APERTURA PROGRESSIVA ALLA TRASCENDENZA

Soggettività e intersoggettività, in quanto dimensioni costitutive del sistema-preadolescente, non esauriscono le finalità educative dell'animazione. Lo esprime la terza direzione dell'obiettivo generale che qui si configura come terza area d'intervento.

È irrinunciabile per l'antropologia dell'animazione prestare attenzione alla dimensione di apertura della persona verso «l'oltre-se-stessa».

Il soggetto umano, proprio perché giunge, anche se mai pienamente, a possedersi, riconosce la grande possibilità di aprirsi a un orizzonte che lo conduce oltre, ad orientarsi fuori di sé, fino a consegnarsi al «mistero dell'alterità» che gli viene incontro.

La dimensione religiosa è qui da intendersi in senso ampio, come pro-

gressiva apertura alla trascendenza a partire dallo sviluppo della capacità di uscire da se stesso e proiettarsi «oltre» il proprio orizzonte angusto: oltre la propria rappresentazione del bisogno, nel riconoscimento del bisogno dell'altro e oltre una visione del mondo chiusa nella autosufficienza e nella presenzialità.

Per ripensare l'obiettivo nella fedeltà a questa irriducibile dimensione dell'uomo, è opportuno richiamare la situazione analizzata nella lettura educativa, dove venivano evidenziati i nodi critici della preadolescenza.

Ecco alcuni elementi problematici per la riespressione dell'obiettivo.

— La fatica della conquista della coscienza riflessa e critica, per giungere a *oggettivare il vissuto* personale e valutarlo con positività, realismo e senso critico, quale prima fondamentale forma di autotranscendenza. Questa conquista, appena avviata ma non conclusa, necessita perciò di sostegno dall'esterno, nella preadolescenza, e richiede un supplemento di coscienza, un «io ausiliario» che la faccia emergere.

— L'esposizione al consumismo esperienziale porta il preadolescente a rimanere facilmente alla superficie delle cose e delle attività, senza riuscire a *rompere il guscio* della realtà, con il rischio di smarrire la «qualità profonda» che essa contiene, capace di coinvolgere la soggettività; il preadolescente si limita all'accumulo delle esperienze.

— I preadolescenti appaiono «totalizzati», *catturati dall'immediatezza* di una data esperienza; tendono quindi alla sua *assolutizzazione*, senza riuscire a ridimensionarla, distanziandosi da essa.

— L'onnipotenza di tipo narcisistico, che si accompagna al momento di espansione dell'io, accentuata anche dalla componente narcisistica della cultura attuale, sembra spesso *rinchiudere i preadolescenti nell'autosufficienza*, senza lasciare possibilità di apertura verso «l'altro da sé». Una caratteristica questa oggi spesso accentuata da ben identificabili agenzie di socializzazione.

— Lo *scollamento*, a volte anche la frattura, tra la nuova esperienza soggettiva di bisogni e significati personalmente elaborati, e il mondo dei significati elaborati dalla sapienza dell'uomo, depositati nella cultura; scollamento che si accentua, oggi, massimamente in riferimento ai significati e al senso religioso della vita.

— La prevalenza ancora del momento di «oggettivazione» della *religiosità*, che sembra cosificare il religioso e collocarlo lontano dai problemi

soggettivi del senso e della domanda di vita a cui l'animazione intende venire incontro.

Nonostante le difficoltà che i preadolescenti in questo contesto culturale presentano, il lavoro educativo attorno a quest'area resta decisivo per il conseguimento dell'obiettivo generale dell'animazione, che si preoccupa di *preservare il mistero della vita*, senza vanificarlo, attraverso i pur necessari processi di appropriazione gruppale della vita, razionalizzazione funzionale del mondo, progettazione delle risposte ai bisogni.

L'abilitazione a preservare quella dimensione della vita che si protende al di là dell'utile e della predisposizione funzionale delle cose in rapporto ai bisogni collettivi, per cogliere invece «il tesoro» che essa si porta dentro ma insieme nasconde, è una struttura portante della costruzione a cui l'animazione lavora.

L'obiettivo è, perciò, *abilitare il preadolescente a «procedere oltre»* l'immediata fruizione-consumo delle attività quotidiane, attraverso la riflessione e i linguaggi capaci di liberare il significato e il valore che esse contengono, per collocarle dentro un mondo di significati e di valori che va «oltre» la piccola storia del preadolescente stesso, «oltre» quella dei suoi ristretti mondi vitali.

La via verso la trascendenza nella vita del preadolescente deve essere segnata anzitutto da una tappa fondamentale: la liberazione della soggettività a partire dal carattere fortemente «oggettivizzato» della sua concreta esperienza di vita, ancora troppo appiattita sulle «cose da fare».

Abilitarlo a mettere in relazione la concretezza delle cose, incontri, attività, situazioni di vita, con la soggettività dei bisogni, delle intenzioni, del «progetto» entro cui disporre delle cose e costruire le relazioni, è un modo di specificare l'obiettivo di quest'area.

Questo tuttavia è soltanto l'inizio del cammino verso la trascendenza. Esso si sviluppa nella misura in cui la assunzione della soggettività sboccia e si coniuga con l'intersoggettività, entro la quale il bisogno dell'altro da sé e degli altri è riconosciuto e assunto assieme al proprio. Solo così la persona rimane aperta ad accogliere quanto «l'altro» porta con sé di nuovo, insperato, inatteso; a individuare, per accogliere, la «differenza» dell'altro che si condensa in un'unica irripetibile storia, capace anche di far esplodere il mondo soggettivo.

Individuiamo perciò alcuni percorsi che intendiamo privilegiare con questi soggetti.

5.5.1. Il sentiero della elaborazione dei significati e del senso

Diventa essenziale liberare il preadolescente dalla circolarità meccanica e cieca del binomio bisogno/gratificazione immediata, senza progettazione personale. La pseudocultura del consumo e la eteroprogettazione nella vita ne sono i principali ostacoli.

Si apre un cammino allora lungo il quale far crescere la coscienza del preadolescente sulla propria vita, per abilitarlo a individuare e scegliere tra bisogni autentici e bisogni indotti, fino a coltivare in lui la capacità di collocarli dentro un piccolo progetto, e così cogliere ed esprimere il «significato» e il «senso» che, con gli altri, riesce a produrre ed elaborare.

La scoperta-produzione grupale di significati, in cui il preadolescente si sente personalmente coinvolto, può divenire un compito che lo impegna e responsabilizza. Ciò diviene possibile se apprende a «trovare/inventare la parola giusta» sulle esperienze che vive, sviluppa la capacità di usare i linguaggi che si rivelano più capaci di dar figura al significato e al senso delle cose, cioè i linguaggi simbolico-evocativi.

È importante che il preadolescente acquisti la capacità di «narrare» in una storia personale le avventure della vita, rievocare l'esperienza vissuta insieme e approfondirla (dar parola in gruppo a quello che insieme si è vissuto), divenendo capace anche di accogliere il senso dell'esperienza altrui. In tal modo si viene a scatenare quel dialogo fecondo, fatto di confronto e dono reciproco di significati e di senso, con coloro che hanno, anch'essi, vissuto la stessa avventura.

5.5.2. Il sentiero del «limite»: fra accettazione e trascendimento

La scoperta e l'espansione della soggettività del bisogno favoriscono una situazione, spesso ricorrente nella preadolescenza, di chiusura inconsapevole dentro il guscio della onnipotenza narcisistica.

L'incontro/scontro con l'irriducibilità della realtà concreta, la sua resistenza e il suo peso, possono condurre invece il preadolescente al riconoscimento e all'accettazione del limite di sé e alla consapevolezza della realtà esterna a sé come confine spesso invalicabile; confine e limite da vivere però anche come sfida continua al trascendimento e al superamento.

L'educazione al limite ci sembra opportuno svilupparla in due direzioni.

1. Come riconoscimento della *finitezza di ogni esperienza di vita*:

— in quanto esperienza circoscritta in uno spazio/tempo che ha un limite, non si riproduce all'infinito, bensì si esaurisce, ha una fine; e ciò per uscire dalla *prigione* della riproposizione meccanica e ripetitiva delle esperienze, e della loro ricerca in una prospettiva consumistica;

— in quanto esperienza che non fissa il preadolescente su se stesso fino al rischio della assolutizzazione, ma si relativizza e lo rilancia verso la ricerca e invenzione di esperienze «altre», differenti e arricchenti. E questo è tanto più urgente quanto più oggi si tende alla settorializzazione degli interessi e alla parcellizzazione delle attività educative. L'esperienza, proprio per il limite che essa contiene, può allora rivelarsi «generatrice» di altre domande.

2. Come riconoscimento della *finitezza del soggetto* che fa esperienza, coltivando la consapevolezza che:

— l'esperienza di significati e di senso, in quanto elaborazione di una risposta ai propri bisogni dentro un progetto sulla realtà, è qualcosa che gli si svela, gli si offre, e solo in quanto soggetto la può cogliere: essa tuttavia non ha solamente in lui la sua origine e consistenza;

— è un'esperienza che è resa accessibile da altri, dunque realizzata e realizzabile sempre solo con qualche «tu» o dentro un «noi», mai soltanto nell' «io»;

— l'incontro con la realtà esterna spesso diviene «scontro» con qualcosa che resiste, non si piega, è irriducibile al proprio bisogno soggettivo e al proprio desiderio. Tale incontro è appello a *riconoscere e accettare*, modificando il proprio mondo, *l'alterità dell'altro*, con la sua «parola che invoca» (il bisogno dell'altro da accogliere), con la sua «parola che tiene viva la coscienza» della verità e del peso delle cose (l'adulto portatore della necessità incondizionata del dovere). Allo stesso tempo è appello ad assumere, con fatica e sofferenza, la durezza delle cose, che non si piegano al desiderio dell'uomo e chiedono rinuncia, differimento della gratificazione, tensione verso un futuro mai pienamente realizzato.

5.5.3. Il sentiero del dono

È un percorso privilegiato per educare all'«oltre» i preadolescenti.

Attraverso di esso scorgiamo la possibilità di educare a cogliere e riconoscere la dimensione di gratuità che attraversa ampiamente la vita. Si tratta di quel carattere di offerta inaspettata e imprevedibile, quella

nota di «non dovuto», che è embricata dentro le esperienze quotidiane di vita.

La vita rimanda spesso a una logica che supera quella dello scambio interessato, della convenienza, della ricerca dell'utile. Una dimensione, quella del dono, che rilancia il preadolescente oltre se stesso, perché divenga capace di *delineare i volti di coloro che gli regalano vita*, e gli offrono la possibilità di vivere e vivere felice.

Intendiamo abilitare perciò il preadolescente a cogliere quella qualità della vita che è «l'essere donata», per condurlo a lasciarsi coinvolgere nella logica del dono con una risposta consapevole e libera. E questo fino a riconoscere e fare spazio alla presenza misteriosa dell'Altro, del «Tu» maiuscolo, del Volto nascosto, nel cui nome una comunità credente gli offre vita, e dal quale la vita in quanto dono proviene.

5.5.4. Il sentiero del «far festa»

L'attenzione al gratuito e la predilezione per ciò che crea discontinuità spazio-temporale con modalità essenzialmente unidimensionali di vivere l'esistenza (la vita vissuta nell'unico spazio-tempo del consumo e della produzione) sostengono l'impegno dell'animazione per *far scoprire e gustare al preadolescente uno spazio-tempo speciale* e affascinante: la festa.

La festa diviene un modo di vivere l'esistenza attraverso il quale si libera il «tesoro» profondo e nascosto in essa. Ad essa il preadolescente deve essere educato, proprio mentre rischia di smarrire la capacità di far festa alla vita, che pur con tanta frenesia «consuma», privato di grandi narrazioni.

Vogliamo abilitare il preadolescente a vivere la festa come:

— momento in cui celebra, dentro simboli e riti vitali, la ricchezza e il gusto della sua esperienza di vita; come spazio-tempo «diverso» da vivere con intensità; uno spazio-tempo in cui viene infranto il guscio della logica dell'utile, della convenienza e del «dover» fare; dove ha spazio e viene celebrata la gratuità;

— momento nel quale esplodono, nel simbolico, i significati e il «senso» delle esperienze elaborati insieme e dove vengono offerti in dono dagli altri. Un momento dunque in cui si allarga il cerchio del racconto e della comunicazione del senso della vita; in cui possiamo educare all'ascolto e all'accoglienza della «memoria» della cultura e della fede;

— momento in cui *la festa si dilata* e il cerchio della vita si arricchisce di nuovi soggetti, di coloro che finora ne sono stati esclusi, per i quali la vita non è ancora festa.

Nella festa dunque il preadolescente esprime il suo sì al dono e dilata la gratuità a chi finora ne è escluso.

5.5.5. Il sentiero dell'incontro con un nuovo volto di Dio

Anche l'ambito della religiosità del preadolescente è investito dal fiume in piena della vita. Esso rompe gli argini di una «religiosità acquisita» e spesso calcificata in forme oggettivate.

«Procedere oltre» implica il superamento della religiosità infantile e la capacità di *assumere il cambio nella religiosità, cioè l'elaborazione di una immagine e relazione nuova con le «figure» del religioso*.

Il preadolescente va abilitato a non adagiarsi sulla sicurezza e garanzia di quelli che sono «gli idoli della terra sicura» e ad andare oltre una religiosità ereditata dal passato infantile e giocata sul presente, tutta sicurizzante e funzionalizzata ai bisogni.

Questo appare allora come il *sentiero dell'esodo*.

Il preadolescente si trova così incamminato e sollecitato a percorrere la via lungo la quale, a poco a poco, crollano gli idoli di un «dio dal volto umano, troppo umano», perché tutto giocato dalla parte dell'adulto (il diopadre carico di potere) o tutto dalla parte del preadolescente e del suo desiderio (un dio «troppo su misura», che tranquillizza, legittima e non inquieta).

Diviene allora essenziale abilitare il preadolescente alla *ricerca continua di «nuovi incontri»*, di rivelazioni di «volti inaspettati» anche di Dio, nel momento in cui si incontra con il mistero della propria vita.

Non sarà sollecitato a costruirsi un Dio su misura (anche se questa può essere un'esperienza nuova e rivelatrice della riscoperta di Gesù di Nazaret come colui che si rivela «Dio vicino»), ma a tenersi aperto e disponibile ad accogliere la novità di Colui che gli viene inaspettatamente incontro, nella testimonianza vitale di coloro che hanno una «grande storia» da offrirgli: la storia di una comunità di persone e del loro incontro con Gesù di Nazaret e la sua affascinante storia.

6.
LE SCELTE DI METODO
NELL'ANIMAZIONE
DEI PREADOLESCENTI

(Aspetti operativi)

Piero LUCISANO

Metodo è una parola che deriva dal greco; il termine greco è composto da una parola *hodós* che vuol dire strada e dal suffisso *metà* che dà il senso della direzione, del verso. Nell'uso corrente il metodo è il cammino attraverso il quale si raggiunge un certo risultato. Insomma, se il metodo è un cammino, il metodo educativo è un mettersi in cammino insieme ai ragazzi.

6.1. LA DECISIONE DI PARTIRE

Certo, si può interpretare l'educazione anche in modo statico, come trasmissione, ad esempio, di un sapere acquisito: «Io che so insegno a te come si fa»; la scuola è un ottimo esempio di questo modello. Essa infatti si basa sul modello di trasmissione di informazioni attraverso il linguaggio; inoltre tende, per economizzare e semplificare, a insegnare i risultati e non i procedimenti.

Scegliere di mettersi in un «cammino educativo» con dei ragazzi vuol dire, al contrario, mettersi in discussione, ripercorrere con loro un itinerario di crescita, senza rinunciare alle proprie esperienze, ma accettando di essere se stessi in una condizione di apprendimento e di cambiamento. Chi non ha voglia di partire, non ha il gusto dell'avventura, non ha la curiosità e la gioia del fare insieme con i ragazzi, non può mettersi in cammino con loro, e, nella misura in cui per educare intendiamo proprio questo processo dinamico, non può educare.

Non si può partire per senso del dovere; il fare strada insieme deve essere un'esperienza di libertà. Non si può scegliere di educare, solo perché si pensa che i ragazzi ne hanno bisogno, solo perché si pensa che altrimenti potrebbero correre dei pericoli; non si parte né per reprimere, né per prevenire, si parte per esplorare e per costruire.

Quando si decide di andare, una cosa fondamentale è farlo con persone che ci piacciono, che stimiamo, che ci piacerebbe conoscere meglio,

che in un certo senso ci attraggono. Si può partire per un'avventura solo con persone dalle quali ci aspettiamo molto, che sappiamo ricche di capacità e di umanità.

Partire vuol dire avere in mente un percorso; il percorso può essere studiato sulle carte, ma chi ha esperienze di viaggi sa che tra la carta e la strada esistono moltissime differenze. In montagna spesso i sentieri utilizzati anni prima si trovano coperti di erbe, perché caduti in disuso. Il mondo cambia, noi stessi cambiamo e cambiano le persone che abbiamo accanto: la strada non è mai uguale a se stessa. Perciò se è bene che chi si occupa di educazione conosca alcune elementari nozioni di psicologia dell'età evolutiva, di docimologia, di metodologia e di dinamica di gruppo, molto più importante è che sviluppi capacità di osservazione e di ascolto per meglio conoscere e capire i suoi ragazzi.

Se si accettano queste premesse, il discorso sul metodo educativo per lavorare con i preadolescenti sarà relativamente semplice.

6.2. UNA PROPOSTA PER LA PERSONA

Il primo punto fermo del nostro discorso sul metodo è che una proposta educativa deve rivolgersi *al ragazzo considerato nella sua globalità, al ragazzo come persona*. La scuola, abbiamo visto, tende a considerare i ragazzi solo come destinatari di messaggi verbali, al punto che un insegnante tradizionale non si accorgerebbe della differenza se invece di ragazzi interi trovasse solo teste fra i banchi; o meglio, si accorgerebbe della differenza, perché non sarebbe costretto a lanciare ogni tanto urlacci sullo stile del noto professor «Muscolo», del «Giornalino di Gianburrasca».

I ragazzi hanno un corpo e una mente, e hanno bisogno di correre e usare le loro mani quanto hanno bisogno di usare la loro intelligenza per riflettere e discutere. Quanto più avremo coscienza della profonda connessione che esiste tra questi due aspetti, tanto più saremo in grado di fare proposte che siano efficaci. Oggi però è necessario fermare l'attenzione sul fatto che i ragazzi hanno bisogno di crescere sani, forti, a loro agio con il proprio corpo, capaci di usare le mani per costruire.

Il nostro obiettivo si distingue ovviamente anche da quello di fare macchine da primato, atleti che spendono la loro vita in piscina o sul campo da tennis. In sostanza, ci proponiamo di aiutare i ragazzi a crescere in tutte le loro dimensioni e in tutte le loro risorse e di fare in modo di aiutarli a orientarsi e a scegliere. Le doti che dovremo maggiormente sviluppare nei nostri ragazzi sono dunque il gusto di fare le cose e la flessibilità.

Il secondo punto fermo del nostro discorso sul metodo è che l'educazione passa attraverso l'esperienza.

I ragazzi hanno in questa fase della loro vita un grande desiderio di conoscere, scoprire, esplorare. La strada deve essere il loro grande maestro. Molti educatori pensano che il loro primo compito sia quello di evitare ai ragazzi cattive esperienze, o almeno di rimandare al più tardi possibili esperienze che potrebbero risultare «difficili». Il compito di un educatore è invece quello di cercare di *scoprire esperienze positive* da far fare ai ragazzi, di arricchire quanto più possibile il loro bagaglio di esperienze con gradualità e con rispetto dei loro limiti, ma senza rinunciare a spingerli ad andare un poco oltre.

La strada però, prima di diventare metodo, luogo e strumento di crescita, è obiettivo da raggiungere: i ragazzi infatti a questa età iniziano non senza difficoltà lo sganciamento dalle dinamiche di dipendenza familiare e non sono ancora in grado di camminare da soli. Il gruppo dei pari diventa allora un sostegno fondamentale.

6.3. UN GRUPPO CON LA VOGLIA DI COMPIERE «ПАИИЕ»

Se vogliamo iniziare a lavorare con i preadolescenti, il primo passo sarà quello di *aiutarli a costituirsi in gruppo*, a formare la loro banda, cercando di essere accettati come «consiglieri» da tale banda di ragazzi.

Per i ragazzi di questa età, aggregarsi in piccoli gruppi è una esigenza che tende a realizzarsi in modo spontaneo. Esiste tutta una letteratura sociopedagogica su questi piccoli gruppi spontanei, che non di rado acquisiscono una fisionomia «deviante» rispetto al mondo adulto.

Il passaggio da un gruppo di pari spontaneo a *un gruppo con caratteristiche educative* non è immediato e *richiede un* intervento specifico dell'educatore.

In particolare l'educatore dovrà tenere presenti i seguenti elementi.

6.3.1. Dimensioni del piccolo gruppo

Come dimensione numerica non dovrebbe superare la decina di ragazzi.

Un piccolo gruppo deve avere le dimensioni che consentono un rap-

porto a faccia a faccia, un confronto franco, la possibilità di agire e recuperare conflitti e tensioni. Il piccolo gruppo deve avere dimensioni tali per cui ciascuno dei membri possa sentirsi ed essere percepito «importante», quasi indispensabile, dagli altri membri del gruppo. Un gruppo di queste dimensioni incontrerà dei limiti rispetto ad alcune attività, soprattutto in quelle che richiedono un maggior numero di persone, ad esempio nei giochi. Perciò è utile integrare la vita del piccolo gruppo con quella di *un gruppo allargato* composto da più piccoli gruppi.

Nello scautismo, ad esempio, esistono dei piccoli gruppi, chiamati squadriglie, che costituiscono un gruppo allargato detto reparto. Il gruppo allargato per norma non dovrebbe superare le 32 persone. Se si vuole discutere un argomento in 32 e si vogliono dare 5 minuti a testa per esprimersi, occorreranno più di due ore e mezzo, un tempo che pochi ragazzi sopporterebbero e che comunque sarebbe male che si abituassero a sopportare.

In questo senso la dinamica delle attività deve essere centrata sui piccoli gruppi e non sul gruppo allargato. Infatti è stato verificato che quanto più la dinamica favorisce il gruppo allargato, tanto più diviene centrale il ruolo dell'adulto o dei leaders e diminuisce lo stimolo all'autonomia e alla crescita dei singoli.

Questi suggerimenti sulle dimensioni dei gruppi devono essere considerati con estrema serietà, se si vuole fare educazione. Sappiamo che la domanda di educazione è notevole, ma non faremo un buon servizio offrendo come risposta situazioni di massa, nelle quali il prezzo più alto verrà senz'altro pagato proprio dalle persone più deboli, da quelle che hanno più bisogno.

6.3.2. Livelli di età

In generale si può dire che lo spirito di banda è favorito da una certa continuità culturale e cioè dalla presenza nel gruppo di ragazzi di età e di esperienza diverse, in modo tale che i più giovani possano apprendere dai più grandi e avere di fronte a sé dei modelli concreti, simpatici e raggiungibili. Per i più grandi la presenza di ragazzi più giovani e il ruolo di responsabilità che avranno nei loro confronti sarà di stimolo per crescere nella capacità di rendersi responsabili nei confronti di persone e non solo di cose, e nella disponibilità di ascolto nei confronti dei più piccoli, che, in quanto portatori di un'esperienza diversa, sono occasione di stimolo e di confronto; infine li aiuterà a sperimentare l'autorità come servizio e come aiuto agli altri.

Di conseguenza l'arco di età che si deve considerare varia dagli 11-12 ai 14-15 anni.

6.3.3. Una sede

Un altro elemento fondamentale perché una banda esista è un territorio, una sede. I ragazzi hanno bisogno *di un luogo*, uno spazio tutto per loro, dove ritrovarsi, e un grande bisogno di connotare questo luogo come «proprio», perciò arredarlo, costruire o riadattare i mobili, ecc. Non si può avere una sede a rotazione per più gruppi. Meglio una cantina, una tenda in giardino, una vecchia baracca, che un salone superattrezzato da dividere con altri dieci gruppi giovanili. Gli scout, ad esempio, usano assegnare a ciascuna squadriglia un angolo della sede comune.

6.3.4. Un'organizzazione

All'interno del gruppo si verranno ovviamente a costituire dei *ruoli diversi in relazione alle capacità* e alle caratteristiche di personalità di ciascuno; vedremo in seguito come evitare che queste dinamiche si sclerotizzino e come invece possano essere un mezzo efficace di sviluppo della personalità dei singoli. Per ora anticipiamo solo che è bene che questi ruoli vengano accettati e valorizzati, e per questo è necessario in qualche modo formalizzarli. Ad esempio, se c'è qualcuno che emerge come guida del gruppo, ebbene, sia lui il leader riconosciuto del piccolo gruppo: questo aiuterà lui e gli altri a fare i conti in modo corretto con le dinamiche di potere e responsabilità.

6.3.5. Delle attività

Non basta stare insieme, bisogna fare qualcosa, qualche cosa di importante, di grosso. A questa età i ragazzi non si accontentano di riflettere su se stessi e su ciò che vivono nella vita quotidiana; hanno bisogno di mettersi alla prova, di fare, hanno il gusto per le avventure, per la scoperta di nuove realtà. Tutte queste cose li attraggono e a un tempo li spaventano, poiché il loro problema è vedere se sono in grado di riuscire, e la paura di fallire spesso li limita notevolmente.

Bisogna allora aiutarli a trovare il coraggio per lanciarsi in attività nuove, aiutarli a dosare le difficoltà e a tenerle sotto controllo, ad affrontare successi e insuccessi.

Educare attraverso le attività è assai più impegnativo che educare attraverso le prediche, così come aiutare i ragazzi a lavorare da soli porta via molto più tempo che fare le cose noi stessi. Se, ad esempio, i nostri ragazzi hanno deciso di organizzare una gita e noi vogliamo che siano loro a fare i preventivi, raccogliere le quote, fissare il pullman, decidere i percorsi e al tempo stesso vogliamo che la gita riesca, impiegheremo un tempo dieci volte superiore a quello necessario per organizzare da soli tale gita. In quel tempo avremmo organizzato dieci gite, ma non educato un solo ragazzo.

Quantità e qualità appaiono talvolta un dilemma insolubile: in educazione però è abbastanza evidente che non è possibile puntare al risparmio delle risorse.

Perché il gruppo si costituisca sono necessarie *esperienze coinvolgenti*, forti, attività che vedono il gruppo vivere in comune, lavorare in comune per raggiungere un risultato, camminare fianco a fianco verso una vetta, dormire sotto le stelle. Perché queste grandi attività non siano episodi e acquistino il giusto significato, è necessario che il gruppo abbia una *continuità di esperienza*: questo vuol dire programmare non meno di un paio di incontri alla settimana, della durata di un paio di ore, e almeno una giornata piena al mese.

6.3.6. La coscienza di essere gruppo

Un gruppo ha bisogno di percepirsi con una identità, con un forte senso del «noi». Questo comporta anche un accordo sugli obiettivi ultimi, sui valori, un accordo sulle norme di comportamento, sugli stili da accettare o da rigettare.

In sostanza, chi decide di giocare nel gruppo deve avere chiare le regole del gioco e il senso che ha il giocare insieme.

L'identità del gruppo è un punto di partenza e un punto di arrivo. L'educatore non può imporre al gruppo una identità che ha definito a tavolino, anzi deve egli stesso scoprire la sua identità come membro del gruppo. Questo non vuol dire che l'educatore non giochi un ruolo determinante nel testimoniare uno stile, ma non può imporre delle scelte. Esiste una struttura basilare dell'educazione che pone l'educatore troppo direttivo in una posizione curiosa. Racconta Watzlavich del paradosso di una madre che imponeva al figlio: «Devi pensare con la tua propria testa!» per cui il poveretto, se anche avesse voluto pensare con la propria testa, avrebbe fatto solo ciò che la madre gli imponeva e dunque non avrebbe pensato con la propria testa.

Per i ragazzi l'identità di gruppo è una conquista che dovrà essere costruita attraverso le esperienze, e poi via via attraverso un rapporto dinamico tra modelli testimoniati (legge) e storia. Anche quando un gruppo avrà alle spalle molta esperienza e una forte tradizione, si dovrà tenere conto che, con il ricambio naturale che avviene a ogni inizio di anno, tutto viene in qualche modo a essere rimesso in discussione. I nuovi arrivati non dovranno solo essere integrati in un gruppo esistente, ma ne cambieranno il volto.

Un elemento da considerare è che l'identità del gruppo è favorita anche da elementi esteriori, quali ad esempio uno stile comune di vestire, oppure la capacità di esprimersi assieme. Si usa dire che un gruppo che canta è un gruppo che cammina, proprio per significare che la capacità di esprimersi come gruppo, cantando, è segno di capacità anche di affrontare insieme ostacoli più impegnativi.

6.4. LA COGESTIONE DEL GRUPPO E IL METODO DELL'IMPRESA PERMANENTE

Abbiamo ora un gruppo di ragazzi e sappiamo che è necessario relazionarsi con loro delle attività. Allora ci sediamo con loro e ci guardiamo intorno.

Certo, la cantina che ci hanno dato come base è piuttosto conciata male. Forse sarebbe il caso di darle una ripulita, e poi un tavolo sarebbe utile. Nasce così la prima impresa.

Il metodo dell'«impresa permanente» è un adattamento particolarmente efficace delle proposte pedagogiche dell'attivismo, quali ad esempio il metodo dei progetti.

Si tratta di considerare ogni attività come una sequenza di fasi con una loro logica e uno sviluppo simile a quello dell'attività del pensiero riflessivo. Una «impresa» ha dunque un momento di ideazione, un momento di progettazione, uno di realizzazione e uno di verifica. Dalla verifica di una attività dovrebbe già nascere l'idea per una impresa successiva.

Così, verificando con orgoglio le pareti della nostra base ridipinte e usando un tavolo da noi costruito, potremo essere tentati di costruire una capanna, o di fare un'escursione; allora le proposte diverse verranno discusse, votate, e ricomincerà la progettazione.

Alla base della metodologia dell'impresa permanente c'è l'obiettivo di evitare che la vita di gruppo si riduca a una serie di attività abitudina-

rie (inizio riunione, preghiera, giochetto, chiacchierata, giochetto, preghiera) e necessariamente tutte centrate sull'animatore. Osservando in dettaglio la metodologia dell'impresa permanente vedremo come essa contenga la possibilità di rendere i ragazzi stessi effettivamente protagonisti delle loro attività.

6.4.1. «L'impresa permanente»: sarebbe bello fare...

Parlare dell'impresa permanente come di un metodo, vuol dire prendere le distanze per un momento dalle singole attività e fermarsi a riflettere su uno stile, su un modo di fare le cose.

Vediamo però di arrivare a definire alcune caratteristiche generali partendo dall'analisi di una singola attività.

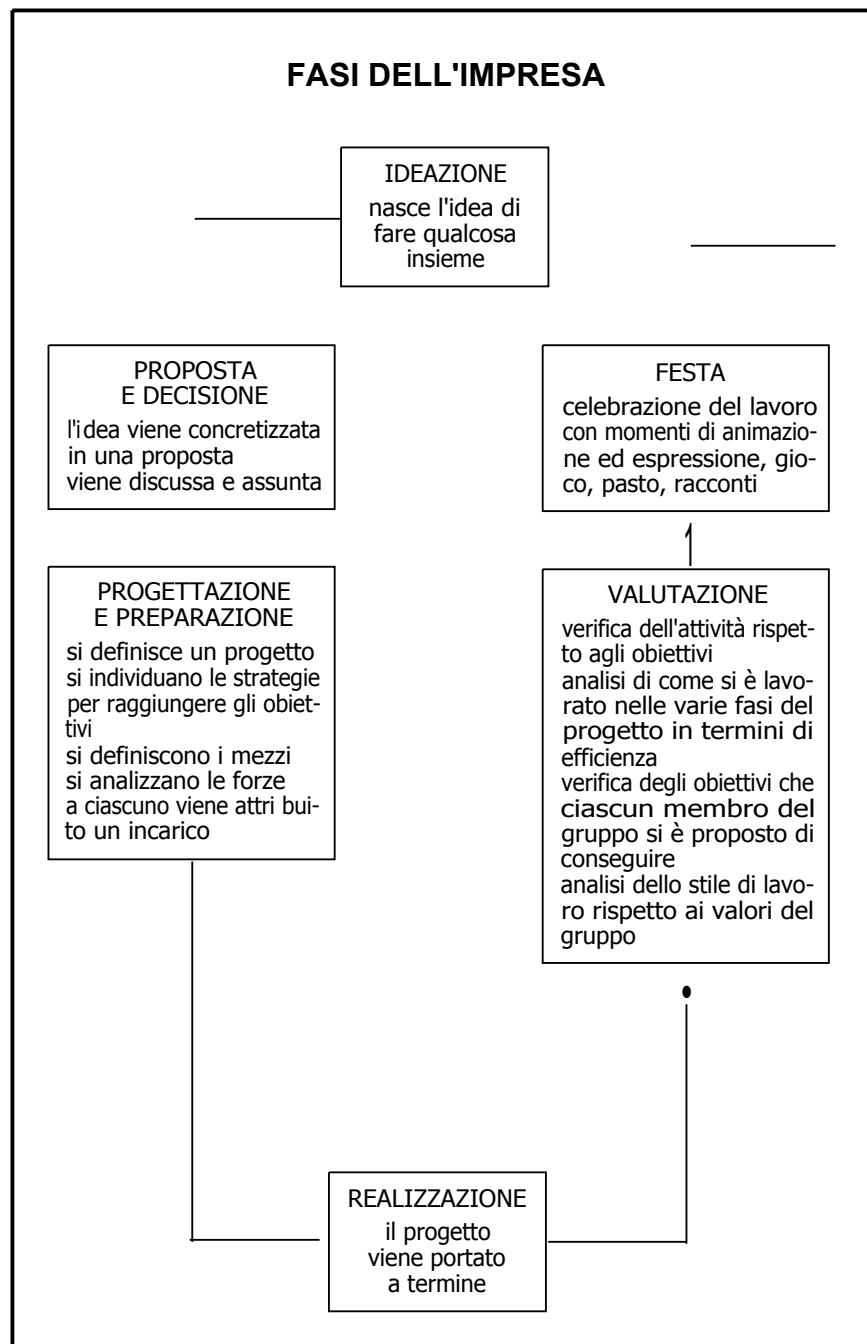
Il *primo momento* è quello in cui *nasce l'idea di fare qualcosa insieme*. Non si tratta di una fase facile, poiché i ragazzi sono abituati piuttosto a subire che a proporre. Le idee nascono in un clima liberante e in situazioni concrete. Possiamo dire che nascono da esperienze o situazioni; ad esempio, se la sede è scomoda o male attrezzata, può nascere l'idea di aggiustarla. Oppure possono nascere dal fatto che abbiamo sentito di altri che hanno fatto qualcosa che piacerebbe fare anche a noi. Se il clima è adeguato, non ci saranno limiti alle idee che i ragazzi verranno a proporre: la vita all'aperto, le realizzazioni tecniche, il teatro e le attività espressive, lo studio e la discussione di problemi sociali o personali, il gioco, saranno le aree più rilevanti.

Un'idea, diceva Gaber in una canzone degli anni '70, finché resta un'idea è soltanto un'astrazione: sarebbe bello fare...; è dunque necessario in primo luogo metterla in comune con il gruppo, discuterla, scegliere tra idee diverse, stabilendo una gerarchia di priorità in base agli interessi, agli obiettivi e al sistema di valori del gruppo.

Dunque all'ideazione segue una *fase di proposta e decisione*: l'idea viene concretizzata in una proposta, se ne approfondisce il carattere, se ne ridiscutono i fini e le motivazioni, il gruppo decide di realizzarla.

Di qui si passa alla *fase di progettazione e preparazione*. Il gruppo deve definire un progetto, verificare le sue forze, prepararsi; in gruppo ciascuno sceglie il proprio compito; dovranno essere preparati materiali e attrezzature; si dovranno, se necessario, acquisire competenze.

La *fase* successiva è quella *della realizzazione*, della concretizzazione del progetto. Questa fase costituirà la verifica di tutto il lavoro fatto a monte.



Infine, due momenti ancora costituiscono l'ossatura della nostra attività: *la festa e la valutazione* dei risultati.

La valutazione dei risultati comporta da un lato il confronto tra gli obiettivi del progetto e la realizzazione e tra gli obiettivi che ciascuno si era proposto di raggiungere nella sua partecipazione al progetto e quello che ciascuno è riuscito a fare; dall'altro il confronto tra i valori del gruppo e lo stile di lavoro e l'andamento dell'attività. Dunque, per valutazione intendiamo due aspetti: uno che potrebbe esser meglio definito in termini di misurazione, quasi obiettiva, dei risultati; e uno di giudizio sul senso di ciò che il gruppo sta facendo.

Alla valutazione del lavoro non può che seguire il momento celebrativo della festa. La festa dopo il lavoro ha una grande tradizione che forse la nostra società sta perdendo. La festa ha il senso della gioia per quanto siamo riusciti a realizzare con le nostre forze e con l'impegno di tutti, e del ringraziamento per quanto abbiamo scoperto come dono nel nostro successo, che non è mai solo merito nostro.

Le fasi dell'impresa costituiscono dunque una sequenza naturale, il modo intelligente di fare le cose, modo sul quale i ragazzi devono abituarsi a riflettere. Il «learning by doing» non è solo un imparare a fare delle cose, ma è *scoprire che c'è un modo intelligente di fare le cose*.

6.4.2. Non si tratta di scalare il 1(2)

Un'impresa non è dunque necessariamente una attività eccezionale, ma è una attività vissuta in un clima eccezionale. Fare una gita, dipingere una stanza, raccogliere carta straccia, realizzare una recita, invitare qualcuno a discutere con noi, sono tutte imprese. Non c'è bisogno di andare sulla vetta più alta del mondo.

C'è anzi da tenere in conto che in realtà, in questa fascia di età, i ragazzi non riescono a impegnarsi per lunghi periodi di tempo. Dunque un'impresa non potrà durare che qualche settimana, al massimo due mesi. I ragazzi hanno bisogno di risultati concreti e, se il progetto richiede tempi lunghi, sarà bene scandire le fasi in tante piccole imprese.

Il nostro obiettivo non è realizzare attività, ma educare ragazzi; per questo dovremo tenere conto che *una attività* deve poter essere *vissuta dai ragazzi come esperienza positiva*. Non tutte le esperienze sono positive, lo sono solo quelle che incoraggiano ad andare avanti.

Sono negative invece quelle che negano possibilità di sviluppo, che fanno concludere con un fallimento totale che dalle attività si trasferisce

alla percezione di se stessi. Molti rifiutano di leggere le formule matematiche perché hanno avuto della matematica un'esperienza negativa; altri sono incapaci di ballare o di usare in modo espressivo il proprio corpo. Questo per dire che nell'aiutare i ragazzi a realizzare le loro attività dobbiamo avere ben presente che è possibile imparare da un mezzo fallimento, ma che da un fallimento totale spesso se ne esce con le ossa rotte.

6.4.3. Piccolo gruppo e gruppo allargato

Abbiamo visto come l'equilibrio nelle attività è favorito dal piccolo gruppo tipo «banda», ma è evidente che potrebbe essere necessario unire le forze di più gruppi per imprese, attività o giochi di più ampio respiro.

Il poter variare le strutture di lavoro è necessariamente legato alla solidità dei piccoli gruppi di base. È comunque possibile all'interno delle dinamiche di impresa utilizzare gruppi di lavoro o gruppi di interesse formati con ragazzi dei diversi piccoli gruppi.

Il *gruppo di lavoro* è un piccolo gruppo a caratterizzazione secondaria, centrato cioè sugli obiettivi da raggiungere; in esso le persone vengono in genere inserite per motivi funzionali (o perché hanno delle capacità, o perché sono seriamente intenzionati ad acquisirle); la leadership di questi gruppetti non spetta al più anziano, ma al più competente, l'organizzazione è generalmente rigida. È bene che questi gruppi operino con obiettivi circoscritti per una durata di tempo limitata.

Il *gruppo di interesse* può costituirsi intorno a un'area di attività, per adesione spontanea. Anche in questo gruppo si aderisce principalmente per raggiungere uno scopo diverso dal rapporto con le persone che lo compongono, e dunque è definibile a caratterizzazione secondaria. La dinamica di un gruppo di interesse è inizialmente molto vivace, in genere; in seguito tende a perdere tensione, perché in molti ragazzi di quest'età l'interesse per una attività tende a durare poco. Anche in questo gruppo la leadership spetta al più competente.

Inoltre sarà talvolta necessario prevedere dei momenti con *gruppi separati per fasce d'età*. Se infatti la esigenza di costituire una situazione di continuità culturale ci spinge a formare le bande, che sono il gruppo primario dei ragazzi, a composizione verticale, è anche vero che tra i più grandi del gruppo emergeranno esigenze di attività e di discussioni di livello più impegnativo rispetto alle esigenze dei «piccoli».

Sarà possibile dunque avere una sorta di consiglio degli anziani del gruppo allargato, che di tanto in tanto avrà momenti di attività e di riflessione specifici. Tra questi, anche la riflessione sul ruolo dei «grandi» ri-

spetto ai piccoli deve occupare uno spazio, purché non monopolizzi gli interessi di questo gruppetto, che deve invece operare come momento di apertura rispetto alla vita di gruppo in generale.

6.4.4. Crescita del gruppo e crescita delle persone

Il nostro gruppo ora ha una sede, organizza delle attività, cresce, e al tempo stesso crescono le persone che lo compongono.

C'è il rischio, per gli educatori, di concentrarsi sul gruppo e di cominciare a percepire le persone in funzione del gruppo e non il gruppo in funzione delle persone. Se il nostro obiettivo è di aiutare le persone a crescere libere, indipendenti, capaci di lavorare in gruppo e capaci di scegliere, allora le nostre proposte non dovranno essere rivolte al gruppo, ma, attraverso le attività del gruppo, a ciascuno dei ragazzi. Bisogna tenere sempre bene in mente che il gruppo educativo è per ciascun ragazzo un'esperienza limitata nel tempo e che, anche nel tempo in cui il ragazzo vi aderisce, sarebbe dannoso che il gruppo lo assorbisse totalmente.

Se il gruppo riesce a durare col tempo, si creerà una dinamica tale per cui un ragazzo entrerà nel gruppo a 12 anni e ne uscirà a 15-16 avendo in quegli anni giocato, all'interno delle attività, ruoli diversi.

Il cammino del ragazzo nel corso degli anni può essere rappresentato come una strada in salita, una strada che attraversa l'adolescenza e che, mediante il superamento di una serie di compiti evolutivi, porta a essere adulto. Questa strada, in particolare nella nostra società, è molto lunga, e il ragazzo deve poter identificare delle scansioni. I ragazzi hanno infatti bisogno di avere dei fini «in vista», cioè concreti e attingibili, per organizzare le loro azioni, anche se al tempo stesso devono conservare la dimensione dei valori che orientano tutto il cammino.

È dunque possibile *scandire il cammino* del ragazzo *nel gruppo in momenti*, ciascuno dei quali dovrà essere definito e comportare da parte del ragazzo il conseguimento di obiettivi concreti.

La *prima tappa* segue la scelta di far parte del gruppo e comporta la disponibilità del ragazzo a ricercare i valori del gruppo. Un ragazzo accetterà di far parte del gruppo se vede che il gruppo gli offre la possibilità di valorizzare la sua personalità. La prima tappa è dunque la scelta del ragazzo di mettersi in cammino nel gruppo; ma questa scelta si attua anche attraverso un movimento di apertura del gruppo nei confronti del ragazzo stesso. L'adulto e gli «anziani» del gruppo devono cercare di scoprire le qualità del ragazzo e offrirgli occasioni di metterle a frutto. Si

tratta di scegliere una strategia corretta. Ogni ragazzo ha almeno un cinque per cento di buono; e l'educatore e il gruppo fanno leva su questo. C'è chi è in grado di cantare, chi sa scrivere, chi disegna, chi parla bene, chi ha ottime idee, chi eccelle negli sport, chi se la cava in molte cose. Il gruppo deve riconoscere queste capacità attraverso incarichi formali. Alcuni dovrebbero essere relativi alla gestione del gruppo. Ogni gruppo dovrebbe avere un leader, un segretario, qualcuno che si occupi della cassa, qualcuno che si occupi delle attrezzature, e così via.

Una seconda tappa coincide con una maggiore responsabilizzazione nei confronti del gruppo, e con la acquisizione di abilità specifiche da mettere a profitto all'interno del gruppo.

La terza tappa coincide con una autonomia di movimento e con una certa capacità propositiva nei confronti del gruppo stesso. In questa fase le singole abilità dovrebbero, dal ragazzo, essere organizzate in competenze. Quello che il ragazzo dovrebbe raggiungere è la capacità di proporsi in attività del suo piccolo gruppo o in attività del gruppo allargato come *leader per competenza*. La leadership non è infatti una caratteristica della personalità, ma un ruolo che deve essere giocato e che richiede una accettazione da parte del gruppo. Se ci troviamo nella necessità di intonare un canto, tutti guarderemo quello di noi ritenuto competente in questo, per aspettare l'attacco. In quel momento sarà lui il leader del gruppo. Quando chiederemo al ragazzo di costruirsi una competenza per poter essere utile al gruppo, gli chiederemo qualcosa di più che valorizzare una sua inclinazione, gli chiederemo la disciplina necessaria per arricchire il suo talento di tutte quelle competenze accessorie che gli daranno una padronanza completa di un'area di attività.

Infine *l'ultima tappa* che il ragazzo percorre nel gruppo è connotata dalla capacità di animare il gruppo, testimoniando le esperienze fatte e mettendole a servizio nella attività di guida del gruppo stesso. In questa fase il ragazzo dovrebbe raggiungere quella capacità di leadership che gli consentirà di guidare un gruppetto di ragazzi più giovani. Anche qui alcuni potrebbero obiettare che la capacità di guida, in generale, è piuttosto una caratteristica personale; in effetti, questa capacità di guida rimane ancora una leadership di competenza e la competenza richiesta è quella politica. Si tratta di una competenza fatta di capacità di saper ascoltare, di saper valorizzare gli altri, di saper mediare i dissapori, di esperienza di vita di gruppo.

6.4.5. Da ciascuno secondo le sue capacità, a ciascuno secondo i suoi bisogni

È evidente che gli obiettivi che ciascuna tappa prevede non possono essere standard e dovranno essere personalizzati, in relazione alle richieste e ai bisogni di ogni singolo ragazzo. È comunque possibile prevedere alcune abilità di base che tutti in qualche modo dovrebbero conseguire. Se, ad esempio, il gruppo si occupa di alpinismo, tutti dovranno imparare come si fa una imbragatura di sicurezza.

L'educatore e il gruppo devono, comunque, aiutare il singolo ragazzo a scoprire in ogni attività alcuni obiettivi da realizzare e a verificare il conseguimento di questi con rigore.

Questa prassi dovrebbe aiutare i ragazzi a entrare in una dinamica di progetto rispetto alla propria crescita, a fare propositi, a misurare lo sforzo, a verificare i risultati. Il fatto di mettere gli altri a conoscenza dei propri obiettivi e di chiedere loro aiuto per realizzarli e per valutarne il conseguimento, e al tempo stesso il fatto di essere chiamato a suggerire obiettivi e a valutare altri, aiuterà il ragazzo a uscire dall'egocentrismo.

Gli obiettivi di ciascun ragazzo possono da un lato essere suggeriti e condizionati da esigenze di realizzazioni di gruppo, dall'altro essere invece espressione di desideri e stimoli estranei al gruppo, che il gruppo può valorizzare se è possibile, ma non necessariamente. Ad esempio, un ragazzo potrà proporsi di migliorare in una attività sportiva esterna al gruppo o di acquistare conoscenze su un argomento estraneo alle normali attività del gruppo. Queste aperture porteranno alcuni ragazzi a lasciare il gruppo per altre attività; quando questo succede, ed è per una scelta, dobbiamo essere soddisfatti, perché è segno che abbiamo fatto bene il nostro lavoro.

6.5. CHE FARE? LE ATTIVITÀ

Non è pensabile proporre un ricettario di attività; ogni gruppo e ogni ambiente hanno caratteristiche proprie ed è bene che in ogni situazione ci si sforzi per trovare idee nuove e interessanti. È però possibile tenere conto di alcune aree o settori di attività che ciascun gruppo dovrebbe in qualche modo tenere in considerazione:

- attività manuali e tecniche;
- attività fisiche e sportive;

- attività all'aperto e nella natura;
- attività di partecipazione civica e politica;
- attività di espressione.

Queste stesse attività possono essere considerate come riferimento per orientare la scelta degli obiettivi all'interno della progressione personale di ciascun ragazzo.

6.5.1. Attività manuali e tecniche

Il problema dell'impostazione delle attività manuali e del rapporto con le tecniche va esaminato alla luce di una corretta impostazione del rapporto tra individuo e realtà materiale. Non è superfluo ricordare che il rapporto con il mondo delle cose, della materia, è un fattore fondamentale nella crescita dell'individuo, tanto che si può a ragione affermare che gran parte dei processi della conoscenza siano prodotti dall'aggiustamento delle esperienze esplorative del bambino e che l'ordine del pensiero sia spesso il concomitante indiretto dell'ordine dell'azione.

Nella dinamica che viene a svilupparsi tra i ragazzi e l'ambiente, si sviluppano delle «interazioni» tra le condizioni oggettive (situazione, dati materiali) e le condizioni interne dell'individuo. Noi entriamo in rapporto con l'ambiente e quindi apprendiamo che, per farlo in modo vantaggioso, bisogna seguire un metodo e apprendere certe tecniche. Se devo cucinare per mangiare, finirò per scoprire che per farlo esiste una serie di processi operativi ordinati secondo una necessità interna. In sé, infatti, anche l'operazione più semplice richiede una notevole organizzazione. Per cucinare le uova, ad esempio, mi occorreranno il fuoco, una padella, olio e sale, oltre naturalmente le uova. E dovrò prima accendere il fuoco, poi versare l'olio nella padella e solo dopo che l'olio è caldo, le uova.

In genere apprendiamo queste sequenze attraverso prove ed errori e attraverso l'imitazione.

In una fase iniziale siamo strettamente condizionati dalle cose che abbiamo di fronte e solo in un secondo tempo siamo in grado di adattarle alle nostre esigenze. È importante saper «ascoltare» i materiali, capire a che cosa possono servirci e che cosa non è possibile chiedere loro.

Attraverso le attività manuali il ragazzo deve apprendere a ragionare, a pensare prima di agire, a misurare prima di tagliare, a conoscere i materiali prima di impiegarli, a considerare il risultato assieme al processo necessario per realizzarlo. Non si tratta di acquisizioni immediate; in realtà

questi modi di agire contrastano con gli atteggiamenti della società dei consumi, con il «tutto e subito», con «l'usa e getta».

Nel realizzare lavori manuali è importante che si offra al ragazzo la possibilità di valorizzare i materiali più comuni: gli oggetti e le diverse situazioni gli offrono molti stimoli, a patto che egli sia capace di leggerli e interpretarli.

Evidentemente le attività manuali non possono essere proposte ai ragazzi come fini a se stesse, ma andranno inserite in quadri più ampi di attività e collegate alla vita del gruppo. Non basta però che ciò che i ragazzi realizzano sia utile, bisogna dare loro il gusto di inventare, di realizzare delle cose belle oltretutto necessarie, fantasiose e non solo funzionali. L'educazione alle abilità manuali e alle tecniche è scuola di creatività.

Se quanto abbiamo detto è chiaro, ne consegue che non ci interessa tanto che un ragazzo apprenda con perfezione tutto su una tecnica e diventi «uno specialista», ma che nel tempo i ragazzi si familiarizzino con la maggior parte delle tecniche. Non è infatti nostro obiettivo far apprendere al ragazzo nozioni intorno a questo o quell'argomento, ma aiutarlo ad apprendere nel concreto un modo di comportarsi, un metodo di lavoro.

Se si tiene conto di questi obiettivi, non sarà difficile comprendere quali tecniche utilizzare. In primo luogo tecniche collegate alle attività del gruppo: ad esempio, se si fa teatro, serviranno carpentieri per il palco e le scenografie, pittori, sarti, elettricisti, ecc.; se si realizza una mostra serviranno cartellonisti, fotografi, falegnami per costruire i portacartelloni, giornalisti per scrivere i testi, ecc.; se si fanno attività all'aperto bisognerà conoscere le tecniche dello scouting, la topografia, la cucina, ecc.; può essere utile che i ragazzi, magari per autofinanziarsi, svolgano attività di artigianato, lavori in cuoio, rame, ceramica, ecc.

Per i nostri obiettivi sono sufficienti attività semplici, di cui l'intero processo sia controllabile dai ragazzi stessi, ma non è escluso che siano proprio i ragazzi a proporre di usare i computer per programmare una gita o mantenere il bilancio del gruppo.

L'attività manuale infine insegnerà ai ragazzi il rispetto per il lavoro nelle sue forme diverse.

Per proporre queste attività non è necessario che l'animatore sia egli stesso un super-esperto, è necessario che abbia il gusto di imparare, che sappia cercare degli esperti che insegnino ai ragazzi, e molti ne troverà tra gli anziani; che sappia cercare situazioni in cui l'uso delle tecniche sia utile. L'educatore deve però egli stesso acquisire col tempo una certa abilità.

6.5.2. Attività sportiva e cura del corpo

Oggi è di moda parlare di «corporeo» e spesso lo si fa in modo intellettualizzato: dovendo rivalutare il corpo si finisce per appiccicargli anche tutti gli attributi della mente. Questo è in parte giusto, ma ne tratteremo nella parte dedicata alle attività espressive. Qui merita sottolineare come esista una forte esigenza nei ragazzi di correre, lottare, giocare con il proprio corpo. Baden-Powell, ad esempio, sottolineava l'importanza del corpo in termini pragmatici: un ragazzo deve crescere sano e forte, per essere utile; nelle emergenze non basta la buona volontà, ma occorrono forza e resistenza.

In questa fase di età il rapporto con il proprio corpo viene vissuto dai ragazzi in modo problematico: molti hanno paura di essere goffi, di non riuscire; per questo spesso, e in particolare le ragazze, rinunciano ai giochi fisici, a correre, a saltare, a gareggiare, finendo di fatto per limitare e danneggiare la propria capacità vitale. Gli sport e i giochi praticati con semplicità senza ricercare primati, ma con un sano senso di competitività, aiuteranno i ragazzi a valorizzare tutte le loro risorse fisiche.

La vita all'aperto, le camminate, i giochi dovrebbero fornire occasioni sufficienti a una corretta educazione del fisico.

Molti ragazzi già in preadolescenza arriveranno nel gruppo con limiti nelle capacità di usare il proprio corpo e non è escluso che per questi, in modo indiretto, l'educatore debba prevedere dei veri e propri itinerari di ricupero. Sarebbe un danno grave che l'educatore favorisse invece la razionalizzazione di queste difficoltà, magari attraverso il ricupero in aree di tipo intellettuale.

Durante i campi sarà utile abituare i ragazzi a orari, a una sveglia, a un orario per andare a letto. Così come fa parte di questa area di attività la cura dell'igiene del corpo: purtroppo non sono così scontate le norme più elementari di igiene.

Un settore trascurato ancora è quello relativo alla educazione alimentare. Anche qui ci troveremo tutti d'accordo con i discorsi su una sana alimentazione, ma la pratica sociale è quella della trasgressione e delle diete.

6.5.3. Vita all'aperto

La vita all'aperto e il contatto con la natura possono costituire un momento essenziale nella esperienza dei ragazzi. Essi hanno bisogno di vi-

vere a contatto con la natura per imparare a conoscerla, apprezzarla e rispettarla. La natura sarà un banco di prova per i ragazzi che dovranno, nella vita all'aperto, imparare a conoscersi come parte di una realtà più grande, con un approccio, come si dice in gergo, «sistemico».

La vita all'aperto deve fornire ai ragazzi occasione di vivere «l'avventura»; non può dunque ridursi a situazioni del tipo visita guidata. Vita all'aperto vuol dire notti sotto la tenda, camminate, montagna, esplorazione, vuol dire saper accendere un fuoco, cucinare, conoscere la magia di un bivacco, prendere la pioggia, sperimentare la solidarietà del vivere insieme le difficoltà.

Inoltre la vita all'aperto deve essere occasione di affinare le capacità di ricerca e di conoscenza attraverso l'osservazione. Il «libro della natura» è ricchissimo a patto di saperlo leggere, e la lettura, come dicono le moderne teorie, è un'attività che richiede sì un testo, ma anche un profondo lavoro da parte del lettore non solo di decodifica del significato dei segni, ma anche di partecipazione nell'interpretazione. Così, conoscere attraverso l'osservazione la vita di alcuni animali, saper riconoscere le piante e saperne fare uso, conoscere il cielo e le stelle, collegare l'osservazione alla storia, sono tutte attività che rispondono a una curiosità «naturale» dei ragazzi e al tempo stesso stimolano in loro una «curiosità» nuova più ricca di metodo e di rispetto.

Non ci interessa che i nostri ragazzi sappiano in termini scientifici della natura, quanto che la «conoscano», dando al termine il senso esteso, cioè che la capiscano, che le siano amici, che la amino. Evidentemente l'amore per la natura non può rimanere esteso alla sola dimensione romantica ed estetica, e dunque la dimensione della conoscenza scientifica non deve risultare estranea, anzi, può essere la chiave per accedere a una conoscenza più profonda. Vedremo più avanti come un momento successivo sarà quello dell'ulteriore arricchimento di significati di questa esperienza, che può essere fornito dalla dimensione religiosa.

6.5.4. Attività di partecipazione civica

Educare alla partecipazione civica e politica vuol dire far sperimentare e comprendere ai ragazzi i rapporti che esistono in una società tra valori, regole o leggi, istituzioni ed esperienze. Evidentemente quando parliamo di comprensione ci riferiamo a un processo attivo che passa attraverso le esperienze e che ha una ricaduta in termini di capacità di agire. I ragazzi possono sperimentare il processo della partecipazione politica

sia a livello delle microesperienze della vita di gruppo, sia attraverso la vita quotidiana in termini diretti, come ad esempio a scuola o nel quartiere, e in termini meno diretti rispetto a quello che è il rapporto con le istituzioni politiche: con lo Stato in senso ampio attraverso partiti, sindacati, elezioni, ecc.

Evidentemente tutte queste esperienze avvengono in parallelo e non si può ottenere un buon risultato educativo rinunciando per principio a considerarne alcune escludendo del tutto le altre. La tentazione più evidente è quella di insegnare la partecipazione all'interno del nostro piccolo gruppo, educare al senso del gruppo, al senso dell'onore, al rispetto delle regole e così via, e rinunciare a quell'altra politica «troppo sporca», «troppo compromessa», poco difendibile in termini di valori. Se però ci limitiamo alla educazione alla politica del piccolo gruppo, senza formare un adeguato senso di appartenenza più dilatata, andremo poco più in là di una buona educazione «mafiosa».

Il nostro obiettivo dovrà essere la formazione di un cittadino «attivo»; non solo (e non sarebbe poco) di un cittadino che rispetta le leggi e paga le tasse, ma di un cittadino capace di farsi carico dei problemi della sua società sia in termini di volontariato, sia in termini di intervento politico attraverso gli strumenti di partecipazione democratica.

Ribadendo il concetto della necessità di una formazione parallela vorrei però dare alcuni spunti su che cosa è possibile fare nelle tre seguenti aree.

Il gruppo come esperienza di una società organizzata

All'interno del gruppo i ragazzi dovranno fare esperienza di governo, nel senso che il gruppo dovrà essere gestito da loro stessi, dovranno scoprire le regole, acquisire responsabilità e potere, imparare a decidere, imparare ad ascoltare le esigenze degli altri, mediare tra posizioni diverse, capire il rapporto tra i fini e la possibilità concreta di raggiungerli, apprendere la tolleranza e il rispetto di chi non la pensa come loro. Tutte queste cose avverranno naturalmente se si aiutano i ragazzi a discutere, a decidere; se la gestione del gruppo passa effettivamente nelle loro mani.

La concretezza della vita del gruppo e la situazione di «amicizia» dovrebbero prevenirli dal ritualizzare la politica. Sta a noi comunque aiutarli a scoprire che non è necessario fare grandi discorsi, quanto essere capaci di decidere assieme; che, se non siamo tutti d'accordo, è necessario votare; che la decisione di accettare regole di democrazia impegna la minoranza a rispettare le decisioni; che l'aver ottenuto una maggioranza non consente, se si vogliono ottenere buoni risultati, di non consi-

derare affatto le ragioni della minoranza. Le decisioni e le situazioni che vivrà il gruppo saranno ovviamente a misura dei ragazzi: Quale sarà la prossima attività? — Dove andremo in campeggio? — Quale sarà la quota da pagare per le attività? — Come sono amministrati i nostri soldi? In tutte queste attività è indispensabile che le esperienze siano reali e non simulate, nel senso che l'educatore, se delega responsabilità, deve delegare potere reale e non fingere una delega, pronto a ritirarla quando i ragazzi non rispettano più le «sue» regole.

Il territorio come luogo da esplorare

Esiste la necessità che i ragazzi conoscano i meccanismi della società in cui vivono ed il cui funzionamento sta diventando sempre più complesso. La mancanza di informazione porta a un senso di estraneità e al tempo stesso favorisce una «facilità di giudizio» sui problemi politici dovuta alla mancanza di percezione della complessità delle situazioni.

I ragazzi debbono esplorare la struttura organizzativa del territorio, conoscere e saper utilizzare i servizi esistenti: quelli pubblici (le poste, i servizi sanitari, i servizi assistenziali, la nettezza urbana, le scuole, i trasporti), quelli privati (le banche, i negozi, le eventuali industrie). Esplorando il loro territorio dovranno individuarne le risorse produttive, apprenderne un poco di storia (magari usando gli adulti, accanto ai libri, come fonti). Sarà utile che costruiscano del loro territorio una mappa segnando i luoghi di incontro più frequentati, i luoghi dell'impegno e del consumo, il verde, il traffico, i parcheggi.

Debbono imparare a riconoscere la funzionalità di quei servizi che vanno bene, capirne il costo, contattare gli operatori, e devono imparare a criticare in modo costruttivo i servizi che non vanno. Criticare in modo costruttivo comporterà la conoscenza dei luoghi dove si fa politica nel territorio, quali il consiglio circoscrizionale o comunale. Su questi problemi concreti i ragazzi potranno confrontarsi con le persone impegnate attraverso conversazioni, inchieste, interviste.

Inoltre nel territorio sarà possibile fare incontrare i ragazzi, fin da quest'età, con alcune esperienze di «volontariato»; in altri termini, renderli consapevoli che è possibile rendersi utili e fare qualcosa di buono impegnandosi per gli altri. A questa età non è possibile chiedere ai ragazzi di essere costanti nell'impegno e quindi si tratterà di costruire per loro esperienze in cui l'aspetto «presa di coscienza» sia dominante, rispetto al servizio vero e proprio. Attività quali la pulizia di un'area destinata al verde pubblico, o l'animazione di un gruppo di bambini, o l'organiz-

zazione di un momento di festa per gli anziani del quartiere, sono tutte occasioni di intervento attivo dei ragazzi.

L'esperienza di esplorazione del territorio dovrebbe inoltre aiutare i ragazzi a comprendere i complessi rapporti tra le istituzioni e le persone che dovrebbero farle funzionare. Problematiche quali l'utilità del volontariato e la soddisfazione di chi lavora, dovrebbero aiutare i ragazzi non solo a comprendere il mondo che li circonda, ma anche a orientare le loro scelte.

La politica istituzionale

Al di là della dimensione territoriale, e spesso provocati da questa, i ragazzi dovranno imparare a rapportarsi a una dimensione nazionale e sovranazionale. I ragazzi dovrebbero apprendere a scuola qualche nozione sulla storia del nostro Paese, sulla Costituzione, sul ruolo del parlamento e dei partiti, sullo statuto dei lavoratori e sui sindacati, sul senso della democrazia. In realtà è necessario un intervento di supporto, soprattutto per la possibilità che fornisce il piccolo gruppo di apprendere le cose in modo dinamico. I ragazzi tenderanno a ricercare spiegazioni totalizzanti e giudizi semplificanti o ancora a rifiutare la dimensione politica sulla base di un giudizio moralistico. In queste discussioni l'adulto non deve cercare tanto di presentare una verità (la sua) convinto che sia la più vera di tutte per inculcarla ai ragazzi, quanto di favorire il dialogo (che è verità), il confronto, la tolleranza, la capacità critica, la voglia di impegnarsi e le competenze per farlo. Le scelte spetteranno ai ragazzi molto più tardi e fuori dal gruppo.

Negli ultimi anni di permanenza nel gruppo i ragazzi affronteranno le prime scadenze elettorali all'interno della scuola, potranno iscriversi nei gruppi giovanili di partito. Se le cose rimarranno così come sono, è probabile che i più impegnati, gli «eletti», pagheranno un prezzo di disillusione molto alto, se non saranno preparati e se non avranno un supporto di un gruppo che, magari non condividendo alcune delle loro scelte operative, li aiuti a un costante confronto tra esperienza e valori.

6.5.5. Le attività espressive

Cantare, recitare, mimare, danzare, discutere, ecc. Tutte queste attività vanno incoraggiate e richiedono un tirocinio per essere svolte con successo. Tutte richiedono una notevole capacità di lavorare assieme e al tempo stesso di essere a proprio agio con se stessi. In quest'area di atti-

vità si tende a dire che esistono talenti naturali e persone prive assolutamente di capacità. La prima affermazione è senz'altro vera, mentre la seconda è contestabile; l'orecchio si esercita, così come si impara a parlare in modo adeguato alle situazioni, così come si impara a cantare in coro.

Occasioni quali il fuoco di bivacco, o l'organizzazione di piccole recite, favoriranno l'attenzione a questa dimensione espressiva. L'attenzione al bello nella natura, nelle attività tecniche, nello sport, l'attenzione alla comunicazione nella vita di gruppo, dovranno essere caratteristiche costanti delle attività.

Ovviamente sono necessarie alcune attenzioni da parte dell'educatore:

— avere il coraggio di buttarsi, di cantare, di dipingere, di suonare al meglio delle proprie capacità;

— cercare di far scoprire ai ragazzi le tecniche per riuscire; ad esempio, far capire come si può discutere assieme in modo corretto e come invece questo possa degenerare; inoltre farlo sempre attraverso attività e mai attraverso prediche;

— cercare di utilizzare le tecniche di espressione come momento di riflessione su ciò che si è vissuto; ad esempio nella festa dopo l'impresa, o nel bivacco della sera dopo la giornata. Questo abituerà i ragazzi a giocare con la loro esperienza e ad arricchirla di significato.

6.6. L'ATTIVITÀ DEL GRUPPO COME UN GRANDE GIOCO

Lo spirito di gioco deve animare tutte le attività di gruppo. Il gioco è ormai da tutti considerato un'attività fondamentale nello sviluppo delle capacità intellettuali dell'individuo e nessuno oggi si sognerebbe di togliere spazio al gioco infantile. Nella preadolescenza il gioco deve però assumere forme nuove, ed è necessario evitare che i ragazzi si rinchiudano, in modo regressivo, in un gioco con caratteristiche infantili. È necessario, dunque, fermarsi un momento a riflettere sulle caratteristiche del gioco in generale e sul senso che questo ha come spirito e come attività specifica in un gruppo di preadolescenti.

Il gioco è un'attività libera, piacevole, fortemente coinvolgente. Se osserviamo con attenzione il gioco infantile ci accorgeremo che i bambini giocano in genere dopo essere stati soddisfatti nei bisogni primari, come quelli del mangiare e bere, del dormire, dell'essere puliti, del percepire la vicinanza della mamma. In una situazione di benessere dunque il bambino gioca ed esplora la realtà che lo circonda. Ma gioco ed esplora-

razione non sono proprio la stessa cosa. L'esplorazione implica uno sforzo e un margine di rischio; se osservate un bimbo alle prese con i primi tentativi di coordinare i movimenti per afferrare, vedrete che si sforza, diventa tutto rosso; solo più tardi giocherà con questo gesto appreso, e afferrerà tutto ciò che trova, apprendendo, nella libertà del gioco, in quante situazioni quel gesto possa essere utilizzato con successo.

Dal punto di vista delle sue caratteristiche il gioco può essere definito come un'attività impegnativa, continuativa e progressiva, che ha un fine in se stessa. Per attività impegnativa si intende che il gioco, per chi gioca, è un'attività importante, che richiede impegno sia a livello intellettuale che fisico, anzi, che richiede a chi gioca il massimo impegno. Un gioco che non impegna perde di interesse. Il fatto che il gioco sia continuativo vuol dire che si deve innestare su un qualcosa di già conosciuto: non ci si diverte con un gioco del tutto nuovo di cui ci hanno da poco spiegato le complicatissime regole (al meglio si cerca di evitare figuracce). Se dunque deve essere impegnativo e continuativo, il gioco deve anche progredire; deve cioè, man mano che si gioca, implicare nuove difficoltà e nuove regole per mantenere l'interesse, e dunque conservare un ritmo per il quale le novità devono innestarsi sulle esperienze già possedute, gradualmente; tali novità devono poi poter essere «giocate», cioè padroneggiate, e trasformarsi in esperienze tali da stimolare il desiderio di altre novità.

6.6.1. Il fine del gioco: tra gioco e lavoro

Un discorso a parte va fatto per il fine del gioco: il gioco è fine a se stesso. Questo essere fine a se stesso costituisce la sua essenza di libertà. Non che il gioco non abbia un fine. Anzi, l'impegno di chi gioca è proprio nel raggiungere questo scopo, sia esso il goal o la costruzione del più fantastico castello di sabbia. Il fine però si consuma all'interno del gioco stesso; il suo ruolo è quello di guidare le azioni, di organizzare i mezzi, ma, raggiunto il fine, il gioco «finisce» e il fine raggiunto non verrà utilizzato in altre attività. Finito il gioco, il castello di sabbia viene lasciato in balia delle onde. L'assenza di fini utili in senso immediato (abbiamo già detto che giocare stimola l'intelligenza e la capacità di soluzione dei problemi) e il senso del gratuito sono parte essenziale del piacere di giocare: un professionista preoccupato del suo stipendio non può giocare con lo stesso gusto di un dilettante.

Alcune attività di lavoro hanno caratteristiche molto simili a quelle

del gioco: si pensi alle attività artigianali, alle libere (e non a caso dette libere) professioni, alle attività artistiche. Queste attività hanno le caratteristiche di impegnatività, continuatività e progressività (e cioè si lavora in modo piuttosto indipendente, senza orari rigidi, con un lavoro che è vario, ecc.), ma hanno un fine utile, un fine cioè che, una volta raggiunto, si trasforma in strumento per proseguire le attività. Altri lavori, come quelli agricoli e quelli impiegatizi in genere, hanno invece le caratteristiche della ripetitività, della dipendenza, della alienazione.

In realtà, tra gioco e lavoro potrebbe dunque esserci maggiore continuità, quella continuità che abbiamo cercato fin dall'inizio del nostro discorso sul metodo. Nella società Cheyenne al piccolo indiano veniva costruito un piccolo arco ed egli — racconta Ruth Benedict — andava a caccia con gli adulti e magari riusciva a portare a casa solo un piccolo uccelletto; gli adulti celebravano la sua impresa al pari di quella del suo grande padre che aveva ucciso un bisonte, e il piccolo cresceva e sarebbe stato certo un grande cacciatore di bisonti.

C'è dunque discontinuità tra gioco e lavori alienanti; il gioco, ad esempio, insegna una disciplina automotivata e senso di protagonismo, mentre questi lavori e la stessa scuola, come purtroppo conosciamo, richiedono una disciplina stupida e obbedienza «cieca, pronta e assoluta».

Educare allo spirito di gioco vuol dire educare alla libertà, alla creatività, alla imprenditorialità, alla flessibilità: queste caratteristiche in realtà sembrano oggi più richieste anche dal mercato del lavoro, poiché la tecnologia sta ormai assegnando alle macchine la maggior parte dei lavori ripetitivi e sgradevoli e diventa sempre più necessario inventare nuovi ruoli per l'uomo. Questi cambiamenti non sono certo automatici; il fatto che stiamo vivendo un'epoca di trasformazioni ci consente di ipotizzare in modo ragionevole una società diversa e più a misura dei nostri ragazzi, e il fatto di poterlo ipotizzare ragionevolmente ci porta a impegnarci in misura maggiore in un'educazione alla libertà.

6.6.2. Il gioco come situazione separata

Un'altra caratteristica del gioco è quella di costituire una situazione separata dalla realtà. Questo, al livello più elementare, vuol dire che il gioco costituisce un'occasione per sperimentare, in condizioni relativamente più sicure, esperienze che potrebbero risultare, in realtà, estremamente pericolose.

Ma questa separazione merita un discorso più articolato: il gioco ha

un inizio molto ben segnalato. Questo è evidente quando si tratta di un fischio di inizio, ma è visibile anche in giochi aggressivi: se due cani lottano per scherzo (così come due bambini) dovranno avere stabilito, attraverso certi segnali, che quello che stanno svolgendo è un gioco. Ora, iniziato il gioco, al suo interno non valgono più tutte le regole del mondo reale, ma solo le regole del gioco. Goffman chiama regole di irrilevanza questa capacità del gioco di annullare al suo interno, ad esempio, le differenze sociali, le differenze di censo e di rango. Si può giocare una partita di pallone tra soldati e ufficiali, senza che i soldati debbano mettersi sull'attenti ogni volta che vedono un ufficiale e senza che gli ufficiali debbano vincere per forza.

La storia delle tradizioni ci mostra con infiniti esempi come questa caratteristica dia al gioco una forza di cambiamento eccezionale: la capacità di riportare tutti come bambini eliminando divisioni e rancori. Al tempo stesso, questa divisione della realtà può avere esiti pericolosi: tutto è finalizzato al gioco. È nota la storia di Peter Pan e *dell'Isola che non c'è*, dove il gioco regna sovrano e non si invecchia mai, e forse molti ricordano che Peter Pan volò via di casa dopo aver sentito il padre programargli una vita da impiegato di banca; pochi ricorderanno che quando Wendy ritorna all'isola dopo qualche anno e parla a Peter Pan di Campanellino (la piccola fata che era morta per salvare la vita a Peter Pan), lui non la ricorda. Il gioco rischia dunque di essere un oggi senza ieri e senza domani, se non è poi riportato a una integrazione con la vita reale. Non a caso gli antichi chiamavano l'inizio del gioco «illusione».

6.6.3. Gioco e cultura

La natura di gratuità del gioco e di celebrazione di un successo lo legano fortemente alla cultura. Il discorso è troppo ampio per essere svolto nel nostro spazio; in questa sede è necessario sottolineare che il gioco contiene i semi per lo sviluppo delle capacità espressive, contiene elementi di rito, elementi di diritto, elementi di sapienza che è bene non solo far praticare ai ragazzi, ma qualche volta aiutare a comprendere. Evidentemente tutto questo non può avvenire che giocando, e giocando sul serio. Non si può imparare il gioco come un medicinale per lo sviluppo, né considerarlo uno sfogo necessario tra una discussione e l'altra.

In conclusione, in particolare durante la preadolescenza, dovranno essere incoraggiati giochi che prefigurino attività adulte ludiformi. Un ruolo

rilevante va dato anche ai giochi di squadra, che stimolano la coesione e la capacità di coordinare gli sforzi in vista di un fine comune.

6.7. IL LINGUAGGIO DELL'AVVENTURA

Un aspetto essenziale del successo di un'attività educativa è nel tipo di comunicazione che si riesce a stabilire con i ragazzi. È necessario parlare una lingua comune. Ma questo linguaggio dovrà essere estremamente più ricco del parlare quotidiano. Nel linguaggio adatto a un'esperienza di vita di gruppo, vissuta con intensità e con obiettivi educativi, dovrà essere prevalente la *dimensione narrativa*. Sarà opportuno utilizzare tutta una serie di simboli che consentano di rappresentare le esperienze in modo assai più concreto ed evocativo di quanto avviene nel linguaggio comune. La vita è un'avventura, un grande gioco, una strada da percorrere; le scelte sono tappe di questa strada.

Certo, sarebbe molto più «in» spiegare ai ragazzi che la moderna docimologia li aiuta a prevedere una tassonomia dei loro obiettivi di crescita, separandoli in obiettivi cognitivi, emotivi e comportamentali, ma sarebbe estremamente difficile da capire per i ragazzi e più povero di senso.

Il linguaggio del gruppo deve, come il gioco, arricchire di senso le cose, dare il senso della tradizione e della storia. Un fatto non è importante in sé, è importante perché si racconta e perché gli si attribuisce un senso, che si connette con il senso dato da altri, perché da esso si può imparare, e questo anche se il racconto non è più fedele al fatto. Il senso della tradizione è importantissimo; è la capacità di collegare il nostro cammino a quello percorso da chi ci ha preceduto; e poi di camminare portando sulle spalle quelli che andranno oltre la nostra strada.

Chi non ha imparato non può educare.

Il gruppo ha quindi bisogno di esprimersi anche attraverso dei segni, dei simboli, dei miti, dei racconti di vita. Avete mai fatto caso a come gioca meglio la squadra che ha finalmente tutte le magliette uguali? Baden-Powell, forse per le sue origini militari, suggerì che gli scout portassero una uniforme; con un'esperienza del tutto diversa (legata alla tradizione della pedagogia di Tolstoj e alla rivoluzione russa) Makarenko scoprì un senso di orgoglio di gruppo nei suoi ragazzi (lavorava in una casa di rieducazione), quando smisero i loro stracci e vestirono l'uniforme della colonia Gorkj. Del resto chi ha ricordi del '68 ricorderà il senso dell'eski-mo verde e della sciarpa rossa.

Vestire qualcosa di comune rafforza lo spirito di gruppo.

La banda deve avere un «nome» nel quale riconoscersi, per esempio attraverso nomi di animali; può avere un urlo «di guerra» da lanciare nei giochi, come le squadre di calcio americane, può avere una mascotte.

Tra gli elementi simbolici di cui c'è bisogno, deve trovare posto il *riconoscimento delle cose fatte*. Bisogna stare attenti in questo; è vero infatti che ogni azione buona è premio a se stessa. È però vero che, se si corre, bisogna dare un premio al vincitore e che la soluzione della difficoltà in cui si trova chi non ha premio non va trovata nell'eliminazione dei premi, ma nel trovare il modo di fare vincere tutti.

Nello scoutismo, ad esempio, ma anche in altri modelli educativi, le tappe percorse all'interno del gruppo vengono riconosciute con un distintivo che significa l'impegno per la tappa successiva, di modo che i ragazzi non hanno sul braccio un «grado» (una cosa conseguita o solo un riconoscimento), ma la dichiarazione di impegno per la strada da fare.

In situazioni meno formalizzate e con una minore tradizione, sarà bene non eccedere nella invenzione di diplomi, patacche e patacchine, ma la questione è rilevante e non può essere snobbata. Infatti, la celebrazione festosa delle tappe conseguite insieme e di quelle ancora da conseguire, con la esteriorizzazione degli impegni, favorisce la presa in carico di questi da parte dei ragazzi. Più gli impegni saranno formalizzati e più sarà il singolo a prendere iniziative e la comunità a decidere; meno lo saranno, più tutto resterà alla discrezione dell'educatore.

Questo vale anche per quanto riguarda *alcune regole della vita di gruppo*, che il gruppo, a mano a mano che procede, potrà scoprire, definire, vivere e utilizzare. La «legge» altro non è, nella sua versione umana, che la codificazione degli usi migliori, e i ragazzi potranno trarre una grossa esperienza dal definire le «loro leggi» e magari cambiarle qualora non funzionino.

Quando le tradizioni non esistono, vanno costruite con pazienza e con amore. Diceva la Volpe al Piccolo Principe: «Ci vogliono i riti», e per i riti intendeva dei momenti di incontro attesi a cui essere fedeli. Senza eccedere nel ritualismo, il gruppo deve avere dei momenti di incontro significativi: la magia di un fuoco di bivacco, la solennità di un momento di decisione, un canto che ricorda esperienze particolari, una narrazione «mitica», esemplare.

6.8. IL RUOLO DELL'ANIMATORE

Anche in un'attività centrata sul piccolo gruppo l'educatore adulto viene ad avere un ruolo importante, centrale. Nella parte iniziale si è sottoli-

neato che l'educatore deve essere capace di entrare nel gioco fino in fondo, di scommettersi nel rapporto educativo, di credere negli obiettivi e nella ricerca che propone ai ragazzi.

Ci sono alcune attenzioni sulla sostanza dell'essere educatore che vorrei sviluppare, e poi alcuni suggerimenti di tipo strettamente metodologico.

Sulla sostanza vorrei, per sintesi, riassumere l'essere educatore in alcune regole.

La prima regola è che l'educatore deve volere bene ai ragazzi, essere capace di ascoltarli, di leggere nei loro occhi il futuro, di apprezzare i loro difetti e scoprire quei lati belli che solo chi ama riesce a vedere.

La seconda è che l'educatore deve essere un uomo di frontiera, un uomo del nuovo, con il gusto del gioco, dell'avventura, dell'andare verso il futuro (dev'essere uno che sa «guardare lontano») e al tempo stesso un uomo della tradizione, attento alla storia.

La terza regola è che l'educatore deve essere un adulto. Adulto, evidentemente non vuol dire fossile, e nemmeno un uomo che ha fatto tutte le scelte e le vive con coerenza (se ne esistono): l'educatore è una persona che ha scelto su alcuni punti essenziali, relativi alla sua vita, e rispetto a questi si impegna per fare del suo meglio con onestà, rigore morale e amore.

L'educatore deve avere un suo equilibrio affettivo e una vita di relazioni da adulto, altrimenti finirà per usare i ragazzi per i suoi bisogni affettivi.

L'educatore deve essere una persona con uno status da adulto o tendente in modo positivo a uno status da adulto; se è ancora studente, deve fare esami e puntare in positivo a un lavoro. L'educatore è infatti per i ragazzi un modello ed essi aspirano a diventare adulti nel senso positivo del termine: aspirano ad avere un sistema di valori organizzato, una indipendenza economica, una vita affettiva e una famiglia.

Non di rado capita che qualche adulto viva momenti difficili, e talvolta fare educazione può aiutarlo a venire fuori; ma credo che se una persona ha difficoltà negli studi, se non si trova con i suoi coetanei, se non è per nulla soddisfatta del proprio lavoro, debba anzitutto risolvere i propri problemi e poi, «dopo», impegnarsi con i ragazzi.

Infine l'educatore deve saper trattare i ragazzi «da adulti», saper stabilire con loro un colloquio alla pari, dando ai ragazzi fiducia e rinunciando a ogni forma di paternalismo.

6.8.1. Le competenze dell'animatore

L'educatore deve poi avere alcune competenze. Le sintetizzo in quattro grandi categorie, seguendo l'evoluzione storica della pedagogia.

L'educatore deve essere competente nei contenuti di ciò che propone, nel nostro caso deve sapere di vita, di vita all'aperto, conoscere la natura, essere informato sulla società in cui viviamo; poi deve conoscere qualcosa della psicologia dei ragazzi con cui lavora; deve quindi conoscere il progetto e il metodo (cioè il «dove» e il «come» andare, il modo attraverso il quale è favorito l'apprendimento e il cambiamento delle persone); conoscere quindi la società in cui viviamo, per educare in modo coerente (al cambiamento) della società.

Ognuno di noi è decisamente al di sotto di questo requisito di competenza, ma è possibile imparare facendo, a patto di tenere conto di alcune condizioni e attenzioni metodologiche:

— anzitutto essere sempre capaci di vivere le situazioni «dal di dentro», come i ragazzi, ma di riuscire al tempo stesso a osservarle «dal di fuori» come adulti;

— poi la possibilità di comunicare con altri adulti, con i quali confrontare la propria esperienza educativa sia in termini di significato che in termini di progetto. Questi adulti potranno essere occasionalmente degli «esperti» e più costantemente dei «compagni di strada», impegnati in attività educative in gruppi analoghi, coi quali costruire una «comunità di educatori»;

— non confidare nel carisma, nel colloquio diretto. Un buon educatore è un uomo di poche parole e lascia il colloquio diretto come ultima risorsa;

— non cedere al protagonismo; un buon educatore deve saper sparire al momento del successo dei suoi ragazzi;

— non lasciare nulla all'improvvisazione, preparare tutto, provvedere tutto, organizzare meticolosamente, prendere nota di tutto;

— essere capace di rinunciare ai propri programmi, quando la situazione lo richiede;

— essere convinto che il proprio metodo sia veramente buono «se non il migliore», ma essere curioso e pronto al confronto con altre organizzazioni e altri educatori, per scoprire quello che hanno di migliore (e hanno senz'altro qualcosa);

— sapere che in educazione non si può che sbagliare, anche quando abbiamo tenuto conto di tutti i suggerimenti su elencati e che è solo la nostra buona fede e l'amore dei nostri ragazzi a permetterci di superare positivamente gli errori.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

AA.Vv., *La progettazione educativa. Un'esperienza di formazione sull'atelier Stern*, Omega, Torino 1985.

BRUNINI MARCELLO, *Animazione, territorio e vita dei ragazzi*, in «Presenza Educativa», 1-2/1985.

COSPES (a cura), *L'età negata*, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1986.

COMOGLIO MARIO, *Il ciclo vitale del gruppo di animazione*, Elle Di Ci, Leumann 1987.

DE PIERI S.-TONOW G., *Preadolescenza*, (voce in) *Nuovo dizionario di Sociologia* (a cura di DE MARCHI-ELLENACATTARINUSI), Paoline, Milano 1987.

FREIRE P.-BETTO FREI, *Una scuola chiamata vita*, Emi, Bologna 1986.

PALIZZI GIULIANO, *Preadolescenti in gruppo: l'età ritrovata?*, Elle Di Ci, Leumann 1987.

PATI LUIGI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984.

POLLO MARIO, *L'animazione culturale dei giovani. Una proposta educativa*, Elle Di Ci, Leumann 1986.

POLLO MARIO, *L'animazione culturale: teoria e metodo*, Elle Di Ci, Leumann 1980.

POLLO MARIO, *Quale uomo? La ricerca di modelli*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1985.

TONELLI RICCARDO, *Pastorale giovanile e animazione. Una collaborazione per la vita e la speranza*, Elle Di Ci, Leumann 1986.

AA.Vv., *Quaderni dell'animatore*. Collana per la qualificazione degli animatori di gruppo, Elle Di Ci, Leumann 1983-1984.

Indice

Prefazione pag. 5

PRIMA PARTE L'ANALISI

1. Vivere da preadolescenti nella società complessa (Approccio sociologico) - Giancarlo De Nicolò	11
1.1. Perché una prospettiva sociologica?	12
1.2. Società e cultura oggi	15
1.2.1. La società complessa e differenziata	15
1.2.2. La fase «post-industriale» della società	17
1.3. I processi di socializzazione oggi	18
1.3.1. Cos'è la socializzazione?	18
1.3.2. Le fasi della socializzazione	19
1.4. Le agenzie della socializzazione oggi	20
1.4.1. La tenuta critica della famiglia	20
1.4.2. Una scuola senza direzione?	22
1.4.3. Il gruppo dei pari: il luogo della «nuova» socializzazione	22
1.4.4. I mass media: l'agenzia vincente?	24
1.5. Con quali esiti? Le identità «imperfette»	25
1.6. Un ruolo per i preadolescenti?	27
2. Preadolescenti: vivere il mondo come un eterno presente (Approccio antropologico-culturale) - Mario Pollo	31
2.1. Il pendolarismo tra mondo vitale e universalismo dei consumi	32
2.1.1. Consumismo e anonimato culturale	33
2.1.2. La somma di tanti presenti	34
2.2. Impoverimento del linguaggio e fuga in un mondo immaginario	35
2.2.1. Cultura e linguaggio	36
2.2.2. Cultura dell'immaginario e perdita della libertà	37
2.3. L'educazione del preadolescente come educazione alla storia ...	38
2.4. Computers e videogames tra costruzione e distruzione della persona	39
3. Problemi e sfide all'animazione dall'«età negata» (Una lettura educativa) - Mario Delpiano	41
3.1. Dalla prospettiva dell'animazione: perché?	42
3.1.1. Le condizioni per progettare	42
3.1.2. La domanda educativa	43

3.2. Preadolescenza: momento esplosivo della domanda di vita	»	44
3.2.1. Una pulsionalità erompente: la liberazione del desiderio ..	»	44
3.2.2. Le caratteristiche della domanda di vita	»	44
3.2.3. Una domanda che sfida l'animazione	»	46
3.3. Il compito dell'animazione: decodificare la domanda	»	47
3.3.1. L'importanza degli interessi	»	47
3.3.2. L'interesse nell'ottica dell'animazione	»	48
3.4. Il legame interesse-bisogno	»	50
3.4.1. I bisogni situati sulla dimensione della corporeità	»	50
3.4.2. I bisogni affettivo-relazionali	»	53
3.4.3. Il bisogno di autonomia	»	56
3.4.4. Una conclusione provvisoria	»	57
3.5. Oltre la domanda educativa in senso immediato: al di là del bisogno	»	58
3.5.1. il problema del «centro»	»	58
3.5.2. La sfida della cultura dell'immaginario	»	60
3.5.3. La chiusura nel presente	»	61

SECONDA PARTE IL PROGETTO

4. Le coordinate antropologiche dell'animazione culturale con i preadolescenti (Premessa per il progetto) - Mario Delpiano	65
4.1. «A monte» dell'animazione	67
4.1.1. L'amore alla vita	68
4.1.2. Una concezione ottimistica dell'uomo	69
4.1.3. Educazione: grandezza e povertà	70
4.2. Il progetto dell'animazione: quale preadolescente?	70
4.2.1. Il preadolescente come soggetto complesso	71
4.2.2. Il preadolescente e lo scambio con l'ambiente	72
4.2.3. Il preadolescente come soggetto non-determinato	74
4.2.4. Il preadolescente e lo scambio attraverso il linguaggio	75
4.3. Dalla elaborazione del «centro» al «decentramento»	77
5. Animare i preadolescenti: verso dove? (Gli obiettivi e le aree di intervento) - Mario Delpiano	79
5.1. Una premessa per la definizione dell'obiettivo	81
5.2. L'obiettivo generale per l'animazione culturale dei preadolescenti	82
5.3. L'area del «noi» da costruire	85
5.3.1. Il sentiero della fusione e del «nuovo villaggio»	87
5.3.2. Il sentiero del riconoscimento	88
5.3.3. Il sentiero della nuova qualità nella relazione con gli altri	88
5.3.4. Il sentiero della condivisione	89
5.3.5. Il sentiero della scoperta/invenzione/assunzione dei ruoli ..	89
5.3.6. Il sentiero del gioco	90
5.4. L'area della definizione del «mondo soggettivo»	90
5.4.1. Il sentiero del corpo come spazio di autodefinizione	93

5.4.2. 11 sentiero della nuova consapevolezza di sé e del radicamento	»	94
5.4.3. Il sentiero dell'autonomia per l'uscita dalle dipendenze ..		95
5.5. L'area dell'«oltre» come apertura progressiva alla trascendenza		95
5.5.1. Il sentiero della elaborazione dei significati e del senso .		98
5.5.2. Il sentiero del «limite»: fra accettazione e trascendimento		98
5.5.3. Il sentiero del dono		99
5.5.4. Il sentiero del «far festa»		100
5.5.5. Il sentiero dell'incontro con un nuovo volto di Dio		101
6. Le scelte di metodo nell'animazione dei preadolescenti (Aspetti operativi) - Piero Lucisano	»	103
6.1. La decisione di partire	»	104
6.2. Una proposta per la persona	»	105
6.3. Un gruppo con la voglia di compiere «pazzie»	»	106
6.3.1. Dimensioni del piccolo gruppo	»	106
6.3.2. Livelli di età	»	107
6.3.3. Una sede	»	108
6.3.4. Un'organizzazione	»	108
6.3.5. Delle attività		108
6.3.6. La coscienza di essere gruppo	»	109
6.4. La cogestione del gruppo e il metodo dell'impresa permanente	»	110
6.4.1. «L'impresa permanente»: sarebbe bello fare	»	111
6.4.2. Non si tratta di scalare il K2	»	113
6.4.3. Piccolo gruppo e gruppo allargato	»	114
6.4.4. Crescita del gruppo e crescita delle persone	»	115
6.4.5. Da ciascuno secondo le sue capacità, a ciascuno secondo i suoi bisogni	»	117
6.5. Che fare? Le attività	»	117
6.5.1. Attività manuali e tecniche	»	118
6.5.2. Attività sportiva e cura del corpo	»	120
6.5.3. Vita all'aperto	»	120
6.5.4. Attività di partecipazione civica	»	121
6.5.5. Le attività espressive	»	124
6.6. L'attività del gruppo come un grande gioco	»	125
6.6.1. Il fine del gioco: tra gioco e lavoro	»	126
6.6.2. Il gioco come situazione separata	»	127
6.6.3. Gioco e cultura	»	128
6.7. 11 linguaggio dell'avventura	»	129
6.8. 11 ruolo dell'animatore	»	130
6.8.1. Le competenze dell'animatore	»	131
Indicazioni bibliografiche	»	133
Indice	»	134