

## la comunicazione tra animatore e gruppo

RICCARDO TONELLI - LUCIANO CORRADINI

*Fin dal primo quaderno abbiamo affermato che l'animazione intende abilitare i giovani ad « assumere una coscienza riflessa e critica di se stesso, della propria storia, degli altri e del mondo ». Ed aggiungevamo: « questa coscienza riflessa e critica è prodotta, sostenuta, incoraggiata dalla relazione interpersonale e soprattutto da quel modello di relazione educativa e comunicativa che è rappresentato dai rapporti di adulti e giovani » (« credo dell'animatore », Q1, p. 2).*

*Questo quaderno si sofferma proprio sulla relazione educativa.*

*Precisiamo subito i limiti ed il significato del quaderno.*

■ *Sempre nel « credo dell'animatore » si è parlato dell'animatore come di un « militante » ed un « tecnico ». In quanto militante egli crede ad un progetto di vita. Chi sceglie di fare animazione, lo ha infatti motivato da un insieme di valori e di convinzioni circa il destino dell'uomo e della società. Non c'è animazione senza un animatore sorretto da una forte tensione etica e religiosa, che lo spinge ad assumere un ruolo originale di servizio alla vita nelle nuove generazioni.*

*L'animatore è però, contemporaneamente, un tecnico che non si abbandona allo spontaneismo e all'improvvisazione, ma si qualifica con la sperimentazione, lo studio, la verifica quotidiana.*

*La distinzione tra militante e tecnico ci permette di segnare i confini del quaderno, che si interessa della qualificazione tecnico professionale dell'animatore. Risponde alla domanda: qual è il ruolo educativo di un animatore del gruppo?*

*Le tematiche della militanza (e dunque dei valori umani e cristiani che motivano l'animatore) sono invece contenute nel Q2 (« La maturità umana dell'animatore ») e nel Q3 (« L'orizzonte ultimo dell'animazione: l'amore alla vita e la causa del Regno di Dio »). Entrambi i quaderni riguardano l'identità dell'animatore come persona; il presente riguarda la « funzione » dell'animatore.*

■ *Veniamo più da vicino ai contenuti del quaderno che è composto da due contributi.*

*Il primo, di Luciano Corradini, è centrato sulla « legittimazione » di ogni funzione educativa nell'attuale momento culturale e sulla collocazione dell'animazione nel rapporto tra « conservazione » e « innovazione » dentro la cultura in evoluzione.*

*Il secondo, di Riccardo Tonelli, si sofferma in modo specifico sul ruolo dell'animatore nel gruppo.*

*In un certo senso il contributo di Corradini viene ad essere un « contenitore », cioè uno spazio in cui collocare le riflessioni di Tonelli.*

*Corradini infatti imposta il problema centrale: chi ha il diritto di educare e perché educare? A questi interrogativi risponde collocando la relazione educativa dentro il cammino della cultura e la sua evoluzione che utilizza la tradizione ma anche le attese e intuizioni delle nuove generazioni.*

*Sono temi fondamentali nel nostro progetto di animazione. Si possono rileggere le riflessioni di Mario Pollo nei Q5/6 (l'animazione culturale) e Q16 (la*

*comunicazione di gruppo dentro la cultura).*

■ *Tonelli invece, collocandosi dentro queste scelte, procede oltre chiedendosi: qual è allora il ruolo dell'animatore nel gruppo?*

*Così facendo Tonelli affronta uno dei nodi cruciali del nostro progetto. Per noi infatti il gruppo è il luogo privilegiato dell'animazione e ogni relazione educativa nello stile dell'animazione ripensa se stessa considerando il gruppo come soggetto educativo.*

*Il gruppo è soggetto educativo e non solo oggetto educativo.*

*Di conseguenza, il dialogo tra animatore e gruppo è un dialogo tra soggetti che riconoscono la situazione di asimmetria, cioè il diverso bagaglio umano e religioso delle persone.*

*Cosa tuttavia fa di un rapporto interpersonale una relazione educativa? Tonelli individua una risposta nel fragile ma affascinante equilibrio tra l'asimmetria educativa, l'esistenza di un patto comunicativo in qualche modo condiviso dei membri del gruppo, la scelta dell'educatore di essere a servizio della crescita del gruppo e dei singoli.*

*Da queste indicazioni di principio trae una serie di conseguenze circa lo stile di fondo che deve qualificare la relazione, gli obiettivi che l'animatore deve porsi per fare del gruppo un luogo educativo, il modo di fare proposte, gli interventi a sostegno del gruppo nel suo cammino.*

■ *Anche questo quaderno va letto nel contesto degli altri. In particolare, come ricordavamo, il Q2 e il Q3 dedicati alla maturità umana e cristiana dell'animatore e il Q16 dedicato al gruppo come luogo educativo. Infine, il quaderno va collocato dentro gli altri quaderni della quarta serie che approfondiscono il metodo dell'animazione.*



# 1. LA RELAZIONE EDUCATIVA IN UN TEMPO DI TRAPASSO CULTURALE

L. Corradini

La pedagogia, a differenza di altre scienze, che descrivono i fatti e cercano di spiegarli regredendo verso le loro cause, si assume come prospettiva di studio la costruzione del futuro, l'impegno di suggerire delle indicazioni operative, che consentano di migliorare il proprio oggetto-compito, che è l'educazione.

Utilizzando un'analogia ingegneristica, possiamo dire che la costruzione alla quale la pedagogia lavora è la relazione educativa. Sicché non possiamo affrontare il tema che qui ci è proposto, quello dell'educatore, senza prendere in considerazione anche il cosiddetto

educando, nel contesto della relazione educativa.

La cosa fino ad un certo punto può apparire scontata, ma non lo è, perché l'elaborazione di questo « oggetto di studio » è stata storicamente laboriosa ed è psicologicamente difficile. Di fatto il pedagogista è portato a fare una « scelta di campo », a privilegiare uno dei poli della relazione educativa: e questo non solo in rapporto alle sue motivazioni profonde, legate ai codici affettivi che più o meno inconsapevolmente utilizza, ma anche in rapporto alle culture e agli interessi di gruppo di cui è partecipe.

datore dell'impero romano, diventa un eroe per il prerivoluzionario Alfieri, mentre era stato cacciato nel profondo dell'inferno dal medievale Dante, vittima dei particolarismi municipali e teorizzatore di un'autorità universale capace di mettersi al di sopra delle lotte fratricide.

L'esito di queste due contrapposte « scelte di campo », con i ribaltamenti e le reciproche esclusioni che comportano, è proprio il togliamento della relazione educativa, l'eliminazione o l'assorbimento di una delle due polarità, da parte dell'altra. Basti pensare al mito di Crono divoratore dei figli e al « complesso di Laio », che allontana l'Edipo da cui teme la morte; e, sul versante opposto, alle varie esaltazioni del « bambino » e al complesso di Edipo, che fantastica l'uccisione del padre-padrone. Sul piano filosofico un esito analogo è prodotto a vantaggio della soluzione autoritaria dall'idealismo (che nega il discepolo, riducendolo allo Spirito che si ricrea continuamente nel maestro) e dal sociologismo, che vede l'educazione come assorbimento del nuovo nato nella società e nell'ordine costituito; e a vantaggio della soluzione libertaria da varie correnti anarchiche (da Rosseau a Tolstoj) o di matrice psicanalitica (da Reich a Neil).

Quando prende coscienza degli esiti distruttivi che simili impostazioni comportano, la riflessione pedagogica tenta dapprima una sorta di mediazione tra i due poli, fino a rendersi conto, con un approccio metodologico più maturo, che questi vanno assunti *insieme* « sistematicamente », come struttura entro la quale acquistano si-

## 1.1. TRA ENFASI DELL'AUTORITÀ ED ESALTAZIONE DELLA SPONTANEITÀ

Non è un mistero che la riflessione pedagogica ha cercato per secoli di rinforzare la funzione sociale del maestro, e più in generale dell'adulto, rifornendo di motivazioni, di idee gli « operatori di prima linea », che si trovano a diretto contatto con le « orde giovanili », ossia con le generazioni emergenti, avvertite solitamente come potenziale nemico domestico, per la loro ignara estraneità agli interessi costituiti dei popoli, dei gruppi, delle scuole.

Si è finito così per enfatizzare il ruolo dell'autorità rispetto alla libertà, delle istituzioni rispetto ai movimenti, della cultura fatta rispetto alla cultura emergente, e si è fatto del maestro, un modello, indipendentemente dalle sue carenze personali, per salvare l'ordine dei valori di cui egli era avvertito come custode, come amba-

sciatore e come missionario presso i giovani « primitivi » o « barbari » da civilizzare.

Contro questa impostazione, insieme causa ed effetto delle concezioni e delle impostazioni socio-politiche autoritarie, è venuta affermandosi una contro-riflessione, ad essa simmetrica, che ha visto l'essere, il valore, la vita nel polo emergente e non in quello consolidato: ha guardato infatti la relazione dalla parte dell'allievo e non del maestro, del giovane e non dell'adulto, della mobilità, della spontaneità e della fantasia e non della stabilità, della programmazione e della ragione. Si è difeso così il « figlio » contro il « padre », il « fanciullino » contro il « vecchio »: basti pensare, in questa dialettica antica quanto l'umanità, al ribaltamento per cui Bruto, l'uccisore di Cesare, il fon-

## 1. LA RELAZIONE EDUCATIVA IN UN TEMPO DI CRISI CULTURALE

### 1.1. Tra enfasi dell'autorità ed esaltazione della spontaneità

- Quale legittimazione per la funzione educativa oggi?
- La difficoltà di arrivare ad una sintesi

### 1.2. Un criterio di contrappeso

- Il principio di valore come mediazione

### 1.3. L'attuale condizione giovanile e la relazione educativa

- L'appiattimento del super-io
- La banalizzazione progressiva della realtà

### 1.4. La funzione educativa tra conservazione e innovazione

- Lottare per far esistere la relazione educativa
- Affrontare le paure dell'educatore

### 1.5. Quale educatore?

- Diverse immagini di educatore nei secoli
- La funzione dell'adattamento e la funzione dell'emancipazione

## 2. LA RELAZIONE EDUCATIVA NEL GRUPPO

### 2.1. I termini della questione

- Esiste una « pressione di conformità »
- Il peso educativo nel gruppo

### 2.3. Gestione del potere e funzione educativa

- Strutture formali e strutture informali
- Educatori formali e informali
- Il rapporto tra autorità educativa e potere

### 2.4. Relazione educativa come relazione comunicativa

- L'asimmetria comunicativa
- Stili di comando
- Stili di comando: modelli antropologici

### 2.5. Il gruppo come soggetto dei processi formativi

### 2.6. La relazione educatore-gruppo

- Gli obiettivi
- Gli interventi

### 2.7. Relazione comunicativa e cambio degli atteggiamenti

### 2.8. La nuova figura dell'educatore

- Dall'educatore autoritario all'educatore autorevole
- Un modo di far proposte

### 2.9. Educazione come animazione

gnificato sia la posizione, sia il movimento di ciascuno dei due termini della relazione educativa.

### 1.1.1. Quale legittimazione per la funzione educativa?

Questa prospettiva richiede la legittimazione della funzione educativa nella società in generale, ricordando però che la « funzione educativa » non coincide con la funzione dell'educatore, ma è la funzione di una relazione. I due poli di questa relazione non sono necessariamente individui singoli; possono anche essere espressione di gruppi, comunità, adulti, giovani, gruppi che hanno qualcosa da proporre perché sono più attualizzati rispetto ad un determinato processo, nei confronti di altri che, meno attualizzati rispetto a quel processo, hanno qualcosa da imparare.

Il bisogno di questa legittimazione è tanto più avvertito oggi, per la crisi profonda che attraversa tutto il ventaglio delle relazioni asimmetriche, che implicano diversi gradi di potere, di sapere e di essere fra individui e fra gruppi. È nota infatti la generale crisi di governabilità della società, ai diversi livelli: non si riesce a ottenere il consenso, non si trova sufficiente legittimazione per esercitare il potere e il magistero, non si trova credito adeguato per ottenere quella adesione che è necessaria a raggiungere fini collettivi; e coloro che dovrebbero « consentire », molto spesso « dissentono » e cioè, da un lato non si sentono valorizzati da un « sentire comune », e dall'altro non riescono a costruire centri di identificazione e spazi di libertà che siano validi per tutti e compatibili con il bene comune.

### 1.1.2. La difficoltà di arrivare ad una sintesi

Nella visione dialettica hegeliana, la razionalità si fa strada nella storia attraverso lo scontro tra le posizioni parziali (tesi e antitesi):

la sintesi raccoglie il meglio delle due posizioni contrapposte. In questo modello concettuale il « superamento » (Aufhebung) risolve via via i conflitti, in una serie di equilibri sempre nuovi, che insieme « tolgono », « conservano » ed « elevano » la parzialità delle posizioni di partenza e delle loro opposizioni. Oggi è in crisi proprio questo modello dialettico. Di fatto né la razionalità hegeliana vivente

nella maestà dello Stato, né la razionalità marxista vivente nella rivoluzione imminente hanno retto alle smentite del secolo. Noi utilizziamo schemi binari, per interpretare i fenomeni della nostra società: non c'è una sintesi « razionale » fra autorità e libertà, fra continuità e novità, fra tradizione e rivoluzione, fra dominatori e dominati, fra natura e cultura, fra istituzione e movimento.

vigorisce; ma se l'acqua è eccessiva, si corre il rischio di annegare. Il principio paterno è quello della prestazione, dell'efficienza, del sacrificio necessario a produrre. È un brusco richiamo alla realtà, ed è salutare fintanto che non diventa opprimente e immotivato. Immediatezza e rinvio, spontaneità e razionalità, gioia e sacrificio sono gli atteggiamenti che ne dipendono. Nella loro esternizzazione, si escludono; ma l'esclusione dell'uno o dell'altro polo implica conseguenze nefaste.

Come mediare produttivamente tra questi poli? Tra soggettività onirica e oggettività brutta c'è un livello intermedio, frutto di elaborazione culturale, espressione delle potenzialità teoretiche ed etiche dell'uomo: integrando lo schema di riferimento freudiano, potremmo chiamarlo *principio di valore*. Si tratta del riconoscimento razionale della vita, intesa come bene complessivo, da difendersi e da promuoversi con le condizioni che la rendono possibile nel presente e nel futuro, per il singolo e per la collettività, per chi ha più e per chi ha meno potere e responsabilità.

Contro l'astrattezza della difesa a oltranza delle posizioni di potere o delle rivendicazioni di libertà, il principio di valore insieme relativizza e valorizza ciò che serve alla vita e che non s'identifica con la pienezza della vita; tutto ciò che, sviluppato in maniera indeterminata e irrelata, può trasformare in zona desertica o glaciale la « zona temperata » di cui si è detto.

---

## 1.2. UN CRITERIO DI CONTRAPPESO

---

I problemi si ripresentano continuamente. La soluzione consiste nel tentativo di muoversi con costante attenzione tra le opposte esigenze, assumendo un atteggiamento capace di valorizzare quello che è, volta a volta, valorizzabile col criterio del « contrappeso », piuttosto che con la speranza dell'alternativa globale. Si sperimenta la validità del principio di Pascal, il quale affermava che, continuando in un certo processo oltre una certa soglia, si ottengono risultati opposti a quelli che si volevano ottenere.

Così l'insegnante che ha bisogno di recuperare autorità, può essere indotto a perseguire determinati comportamenti in modo così eccessivo da diventare ridicolo, col risultato di perdere ogni autorità. Nei termini delle virtù tradizionali si può riferirsi alla « mediocritas » di Orazio, che però puntava ad un equilibrio di tipo individuale, o alla « prudentia » di S. Tommaso per il quale « actus prudentiae est aliqua ordinate disponere ad finem » (I, 22, 1, c) ossia capacità di « providere », di misurare e di dosare i mezzi in rapporto al fine. Se il fine che c'interessa è lo sviluppo della relazione educativa, in modo da renderla progressivamente inutile, quando le asimmetrie che la caratterizzano saranno scomparse, per determinati soggetti, occorre star attenti a non superare certe « dosi », a non varcare certe so-

glie, oltre le quali la conquista dei « valori » che interessano gli uni e gli altri rendano impossibile la vita medesima.

### 1.2.1. Il principio di valore come mediazione

La vita infatti è possibile solo in una zona temperata intermedia, nella quale i due poli « funzionario » entrambi e nella quale sia possibile un movimento correlativo fra un polo e l'altro. Si può dire la stessa cosa ricorrendo al linguaggio della psicanalisi. I due poli fondamentali della « semiosi affettiva » sono il principio materno, riconducibile al principio del piacere, e il principio paterno, riconducibile al principio di realtà. Il principio materno è quello dell'accoglienza, del nutrimento, della soddisfazione. È come l'acqua che accarezza, disseta, rin-

---

## L'ATTUALE CONDIZIONE GIOVANILE E LA RELAZIONE EDUCATIVA

---

Certo, non è facile realizzare una relazione educativa « rispettosa » della vita: intendo della vita dell'educando, non meno che dell'educatore, dell'individuo, non meno che del gruppo, in modo da realiz-

zare equilibri dinamici fra « autorità » e « novità ».

Vediamo alcune delle difficoltà più rilevanti nella relazione educativa oggi.

### 1.3.1. L'appiattimento del super-io

Nel mondo giovanile attuale c'è una specie di appiattimento del super-io. Freud ha descritto il processo di costruzione della civiltà come processo di rinforzo del super-io e di sublimazione degli istinti, attraverso la repressione delle energie. Queste energie, che sarebbero volute alla conquista della soddisfazione immediata, vengono invece impiegate per il raggiungimento di scopi più elevati, in una soddisfazione differita nel tempo. Il padre, lo stato, l'autorità rappresentano la forza che induce il singolo a reprimere l'istinto e a sublimarlo, trasferendolo in comportamento favorevole al gruppo sociale.

Nei giovani di oggi assistiamo ad un appiattimento di questa prospettiva sociale, ad un restringimento di questo orizzonte: non si accetta più (o si accetta meno di un tempo) il « sacrificio » personale a favore dell'oggetto sociale, della collettività organizzata. Nel giro di una-due generazioni la logica della cicala si va sostituendo a quella della formica, legata alla società contadina-artigianale e al risparmio. Non più cementato dal bisogno e dalla necessità di prevedere-programmare un futuro comune, il gruppo tende a sfaldarsi in una serie di vicende individuali, prive di spessore storico.

Al « consumista », sempre più convinto che tutto gli sia dovuto accade un fenomeno antico, noto nei gruppi opulenti di ogni tempo e richiamato da Lorenz: il logoramento degli apparati di piacere e di dolore. Basta confrontare la società attuale con quella di 50 o di 100 anni fa, per comprendere il senso di questa affermazione. I nostri giovani sono ovattati, protetti, difesi. Si gioca non più con piccole cose, ma con strumenti di una tecnologia raffinatissima. Molti hanno bisogno di stimolazioni sempre più grosse per provare interesse e piacere. Anche la droga si sviluppa in questa logica

di emersione di nuovi bisogni insoddisfatti, di mancato sviluppo del gusto per la vita.

### 1.3.2. La banalizzazione progressiva della realtà

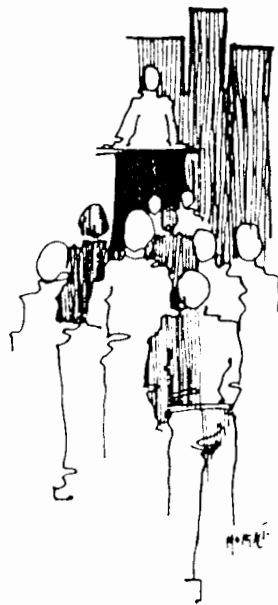
Siamo giunti così alla perdita dei significati profondi dell'esistenza, allo smarrimento della capacità di stupirsi, di contemplare, di gioire: siamo alla banalizzazione progressiva della realtà per intere generazioni. Molti giovani hanno ormai paura della profondità, della distanza nel tempo e nello spazio. Hanno paura della continuità, frammentati come sono dalle cose che ingoiano nella nostra cultura (musica, radio, disc-jokei che ripete alla noia la stessa cosa per ore...). In queste condizioni è difficile progettare, perché è difficile far percepire la distanza che c'è tra noi e il passato e far cogliere la responsabilità verso il futuro. L'orizzonte spirituale si restringe, o meglio non si dilata come sarebbe necessario, dopo che si è superata la fase dell'indigenza. Questa « sindrome » attacca anche gli adulti, ma i giovani vi sono più pericolosamente esposti, perché indifesi e privi di riferimenti esperienziali e culturali al recente passato. Di qui una particolare difficoltà per l'educatore, che non può contare su strutture culturali e morali e su « precomprensioni » socialmente indotte, che facilitino la « docilità » e la disponibilità ad apprendimenti impegnativi, a lungo termine. La distanza fra adulto « impegnato » e giovane « qualsiasi » sembra aumentare progressivamente, con andamento « a forbice ». In queste condizioni molti sostengono, con Pasolini, la « pedagogia del silenzio » o della rassegnazione. Non ci sarebbe più niente da dire né da fare: i giovani sarebbero « una massa di criminaloidi » a cui non si può parlare in nome di nulla. Pasolini dava la colpa di tutto ciò agli adulti, che con il dopoguerra hanno distrutto

il passato, tutto quello che dava senso alla continuità della vita e alla possibilità di comunicare tra generazioni. I giovani sono così diventati terra di nessuno, terra inaridita, in una società « omologata ».

Altri, invece, rifacendosi alla « filosofia del sospetto », ricordano che dietro il sacario dell'educazione si nasconde il manganello del despota. Ci può essere il tiranno che cerca nell'educatore lo stimolo al consenso e la legittimazione del suo potere, o ci può essere il tiranno tra le pieghe stesse del maestro, il quale cerca potere nell'esercizio educativo, anche se maschera questa posizione attraverso parole amorevoli.

Anche per questa via si giunge alla pedagogia del silenzio: gli adulti non devono più parlare (e non bisogna lasciarli parlare) perché sono pieni delle loro segrete voglie, distruggono più di quanto costruiscano, agiscono solo per complesso di potenza o per paura.

Questi accenni alle difficoltà esistenziali e alle teorizzazioni dell'impossibilità o dell'inutilità dell'educazione sollecitano l'approfondimento di quelle ragioni e di quelle legittimazioni alle quali si è fatto prima riferimento.



## 1.4. LA FUNZIONE EDUCATIVA TRA CONSERVAZIONE E INNOVAZIONE

Le scienze dell'educazione, oltre a metterci in guardia nei confronti di interventi educativi manipolatori, ci indicano anche l'indispensabilità sociale della funzione educativa. Non sono soltanto la filosofia, e, più recentemente la psicologia, la psicanalisi e la sociologia a mettere in luce come la funzione educativa sia costitutiva del sociale e del culturale, e cioè dell'umano, in quanto risultato dell'interazione fra natura e cultura. Interessanti contributi vengono anche dall'antropologia culturale, della biologia e dall'etologia. Le ricerche antropologiche biologiche e psicologiche, ad esempio, dimostrano che la differenziazione maturativa molto lenta della persona umana è una predisposizione naturale splendida per i processi educativi. L'inetitudine del bambino ai rapporti con l'ambiente è insieme una notevole attitudine ad entrare in relazione educativa. Non è vero che la adolescenza sia solo una invenzione sociale: essa è il periodo in cui due generazioni si incontrano, si fronteggiano, discutono, non solo per adattarsi reciprocamente, ma per decidere la misura dei due processi senza i quali non si dà vita civile, e cioè il processo di conservazione e quello di innovazione del patrimonio culturale. Ma questa funzionale asimmetria non è priva di inconvenienti e di contrasti. Se ci rappresentiamo visivamente il diverso procedere degli adulti e dei piccoli, vediamo quanto sia penosa per entrambi la relazione d'insegnamento-apprendimento.

All'inizio, gli adulti, con le gambe lunghe, vanno forte e i piccoli arrancano loro dietro: gli adulti devono spesso fermarsi, per aspettare il cucciolo, che non apprezza quel tragitto e quel programma. Poi, a mano a mano che il cucciolo cresce, è lui a correre sempre più veloce mentre l'adulto gli arranca dietro, stanco di un « errare » che

gli pare dispersivo e antieconomico. C'è forse un momento in cui vanno tutt'e due alla stessa velocità. È il momento più felice per i padri e per i figli: quello in cui possono parlare serenamente insieme camminando allo stesso ritmo. Se così è la vita, evidentemente è necessario, per conservare la comunicazione fra le generazioni e, più in generale, fra le persone che sono dotate di bioritmi e di interessi diversi, inventare « mediazioni », incontri, confronti. La pedagogia è la scienza che cerca di mettere a punto dei « sincronizzatori », perché si possa anticipare o ritardare il ritmo interiore di crescita, in modo da mettersi in sintonia fra adulti e giovani.

### 1.4.1. Lottare per far esistere la relazione educativa

Chi si mette nella posizione « adulta », ha l'impressione che la generazione giovanile rappresenti sempre una perdita di valori; quando infatti i giovani divergono dal già costituito, si ha l'impressione di una fuoruscita dal circuito della vita civile, di una regressione in una barbarie, intesa come pura e semplice negazione di ciò che le diverse generazioni, in particolare quella cui si appartiene, hanno conquistato e accumulato con i loro sforzi.

Ma questo senso di frustrazione è prezioso, perché, se non ci fosse divergenza, ci sarebbe invecchiamento e accelerazione della morte. La contrapposizione, il prendere le distanze dalla cultura « fatta » non è di per sé un valore, ma costituisce la condizione psicologica e culturale per produrre nuovi valori.

Quando una donna sta per dare alla luce un figlio, le sembra di morire; ma quel momento « critico » e in certo senso problema-

tico è un momento privilegiato per la conservazione e per la moltiplicazione della vita.

La stessa cosa si può dire quando il dialogo educativo diventa drammatico, per l'opposizione, l'estraneità ai nostri valori che i giovani ci manifestano. Si tratta sicuramente di un momento critico, in cui c'è un alto rischio di rottura della relazione, di fuga, di sopraffazione: ma si tratta anche di un momento importantissimo di ricerca di prospettive nuove di vita. Non è esagerato né scorretto definire una lotta questo momento drammatico, in cui la vita che nasce sfiora la possibilità della morte. Ciò che importa è il metodo, lo stile con cui si combatte. Dobbiamo combattere la nostra battaglia non tanto per conservare noi stessi, ma per conservare la relazione educativa e con essa l'umanità e la cultura.

### *In nome di chi educare?*

Le scienze dell'educazione, portando all'evidenza queste condizioni e queste esigenze, ci indicano l'irrinunciabile funzione della relazione educativa. Nei momenti di crisi possiamo chiederci in nome di chi o di che cosa ci sentiamo legittimati ad « educare », a proporre e talora ad imporre comportamenti e prospettive che i giovani rifiutano più o meno rumorosamente; in nome di che cosa difendiamo ciò che ci pare giusto, vero e bello, in nome di che cosa vogliamo preservare i giovani da ciò che ci sembra ingiusto, falso e brutto. Il valore così come pare a noi, così come lo abbiamo ereditato e conquistato, è motivo sufficiente per condurre una lotta contro chi tale valore non vede o non vuole, perché si orienta altrimenti?

Posso considerare senz'altro il « mio » valore come « il valore »? La risposta non va cercata in quella che Freire ha chiamato la concezione « depositaria » dell'educazione, ma neppure nell'abdicazione e nell'autosvalutazione di una cultura adulta insicura e con-

fusa. La risposta va cercata in una riflessione pluridisciplinare, che legittima l'educazione come struttura complessa in cui l'antico s'incontra e si trasforma col nuovo che comincia ad essere e si consolida.

### *Fedeli al proprio ruolo*

Esser fedeli al proprio ruolo, conoscendone la relatività e il limite, è reale servizio agli altri e alle ragioni della cultura e della civiltà. Come educatori, non siamo funzionari di nessuna istituzione. Agiamo in nome dell'umanità: e cioè in nome della vita nostra e altrui. Non c'è altro modo per sviluppare una vita da uomini che quello di interessarsi profondamente gli uni degli altri, di discutere, di cercare insieme cosa continuare e cosa innovare.

#### **1.4.2. Affrontare le paure dell'educatore**

Questo discorso generale, appena abbozzato, non può certo bastare a motivare una nuova « instaurazione » e « risanamento » della funzione educativa di oggi, fornendo idee precise e motivazioni efficaci all'educatore.

Per trovare risposte valide sul piano esistenziale occorre quanto meno affrontare le difficoltà che s'incontrano « dalla parte dell'educatore ». E poiché l'educatore, oltre che nella società di oggi vive in un'istituzione determinata (famiglia, scuola, gruppo giovanile, ecc.), si dovrebbe parlare anche delle diverse istituzioni con le rispettive logiche e con le rispettive crisi. Qui non possiamo che limitarci a un discorso generale su alcuni aspetti della crisi dell'educatore.

L'educatore soffre oggi di tre grosse paure: la paura di non saperne abbastanza, di non saper rispondere alle domande, di non avere strumenti per organizzare il gruppo; la paura di non essere accettato, come persona, come pro-

posta, e cioè di non ottenere il consenso, perché senza consenso non c'è relazione educativa; la paura, infine, di essere sopraffatto dai giovani considerati come potenziali nemici.

Solitamente si cerca di sconfiggere queste paure o con la fuga e con il silenzio, o con la ricerca allucinatoria dell'onniscienza e dell'onnipotenza.

Nel primo caso si risolve la crisi gettando la spugna, dando le dimissioni, rendendosi complici delle insufficienze dei giovani. Nel secondo caso, per non perdere la battaglia, ci si immagina in modo paranoico come onnipotenti, risolvendo la relazione educativa nella affermazione della nostra indiscussa supremazia.

Le due tentazioni vanno vinte e superate. Sono vecchie come il mondo: anche Gesù, nel deserto, ha dovuto fronteggiare, affrontando il demonio che gli propo-

neva di controllare tutto, di trasformare le pietre in pane, di dominare tutta la gente. Gesù ha rinunciato ad essere il maestro onnipotente e onnisciente, per proporre un modello diverso di presenza, di relazione: « fare dei discepoli » secondo l'espressione greca malamente tradotta con l'« euntes docete », vuol dire leggere con essi, costruire assieme delle storie, sapendo che sono sempre storie a termine, finalizzate e responsabilizzate, a « mettere in orbita » le persone in modo autonomo.

Il « maestro » (Gesù non ha rifiutato di esserlo e di sentirsi chiamare così) si mette al servizio dell'altro: ha qualcosa da proporre, fa un discorso autorevole, ma domanda la decisione personale, sollecita il « se vuoi », si mette a disposizione e si coinvolge, senza farsi travolgere. « Le vostre vie, non sono le vie del Padre mio ».

---

## **1.5. QUALE EDUCATORE?**

---

Nella memoria storica dell'educatore, ci sono molti « personaggi ». Oltre alle figure del padre e della madre, che costituiscono i codici affettivi fondamentali, e che mutano di potere, di tono, e di significato in diversi contesti storico-culturali, vi sono altre figure di rilievo, con le quali occorre in qualche modo fare i conti.

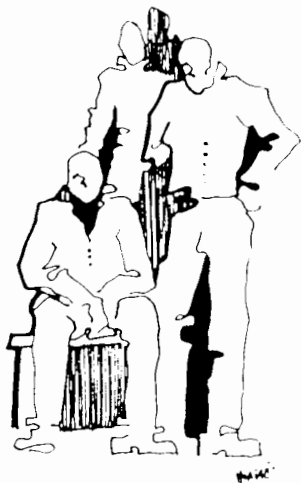
### **1.5.1. Diverse immagini di educatore nei secoli**

C'è anzitutto il sapiente orientale, l'illuminato: ha una chiara impronta etica perché aiuta a trovare le vie della liberazione da se stessi e di aprirsi all'incontro con il tutto. Sciamani, stregoni e sacerdoti, in quanto specialisti nella comunicazione con l'al di là e con la ricerca dei significati ultimi, costituiscono una componente importante della funzione educativa. Basti pensare ai parroci, ai religiosi fondatori di

scuole, ai missionari. Anche i cavalieri medievali hanno una forte carica educativa, per l'impegno di servizio che li caratterizza. Alla stessa area di significati (educatore come iniziatore ai segreti della vita) appartengono i filosofi greci e romani, tra i quali compare però, accanto al filosofo-amante, il sofista sensibile al denaro e capace di « vendere » gli strumenti concettuali del successo.

Meno elevata ma non meno importante è un'altra figura di educatore: quella del maestro artigiano, che insegna facendo e facendo fare: non i segreti della vita, ma i segreti dell'arte: non i modi di andare nell'al di là, ma i modi di vivere e di produrre nell'al di qua. Figure più recenti sono quelle del precettore, dell'impiegato legato al potere pubblico, del professionista, del tecnico-programmatore di processi di apprendimento, dell'animatore, del consigliere di orientamento.





### 1.5.2. La funzione dell'adattamento e la funzione dell'emancipazione

Si tratta di figure molto lontane fra loro, nel tempo e nel ruolo sociale, nella stima, nel prestigio, nelle attività: si va dal « plagosus Orbilius » di cui parla Orazio al « compagno di viaggio » delle correnti non direttive contemporanee. In ogni caso, con o senza carismi riconosciuti, con o senza stipendi, l'educatore è chiamato a svolgere un duplice compito: quello della comunicazione della cultura « fatta » e quello della valorizzazione del singolo, per offrirgli gli strumenti per la cultura « da fare ». Per quanto possano apparire, e in certo modo siano alternative, la funzione dell'*adattamento* e la funzione dell'*emancipazione* debbono essere sviluppate insieme.

Se Durkheim sottolineava l'adattamento, sociale, Suchodolski, sia pure entro una visione sociocentrica della vita, presenta l'educatore come « tutore della vita che si crea, guida dei tempi che si annunciano. Non dovrà ispirarsi ai modelli del passato, ma comprendere

le nuove situazioni e dimostrare la necessaria duttilità intellettuale, in relazione a nuovi problemi e nuovi doveri ».

Superando il modello dell'educatore-faro, che si limita a segnalare le coste e il modello dell'educatore-sirena, che attrae i naviganti malcapitati sugli scogli su cui già hanno fatto naufragio gli uomini del passato, si propone il modello dell'educatore-guida, che segue da vicino il suo pupillo, sollecita, sorregge ma non sostituisce chi deve imparare, appena ne sarà in grado, a salire da solo. La corda che lega la guida al suo « cliente » è insieme una sicurezza e un impaccio: che si debba salire, che si debba salire insieme, fino ad un certo punto è necessità « antropologica »; ma oltre quel punto è necessità « culturale » e « morale ». Per la Bibbia coloro che insegnano a molti la giustizia brilleranno come stelle nel firmamento; e s'è visto che Gesù, ben oltre le motivazioni della biologia e della sociologia, si è fatto maestro, per attrarre a sé con profondo rispetto chi voleva condividere la sua av-

ventura (« Dove abiti, Rabbi? »), e ha invitato i suoi a « farsi dei discepoli » e addirittura a farsi « pescatori di uomini ». Quest'ultima metafora, ingenuamente predatoria, che scandalizza la coscienza pedagogica del nostro tempo, dev'esser vista nel dinamismo spirituale proprio dell'educazione.

Come Socrate, che andava in cerca di persone e di discorsi « come un cane di Laconia » era stato imprigionato e ucciso, così Pietro, seguendo la logica e l'esempio del suo Maestro, si fece prendere da coloro che non sopportavano il suo insegnamento. (« Ti condurranno dove tu non vorrai »).

Perché rinunci a dominare e solo spera di convincere, l'educatore non ha la certezza né la volontà di vincere: si prepara anzi alla sconfitta nei tempi brevi, puntando sui tempi lunghi, quelli che richiedono pazienza e coraggio, nella certezza che solo la verità produce la libertà e solo la carità produce l'unità: i due obiettivi che renderanno finalmente superflua l'educazione.

### BIBLIOGRAFIA

Si indicano qui alcuni autori sulla cui traccia è stata organizzata la riflessione che precede. Per la fondazione del discorso pedagogico, si veda S. De Giacinto, *Educazione come sistema. Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1977. Per la legittimazione della funzione educativa, si veda E. Damiano, *Funzione docente*, La Scuola, Brescia, 1976. Per l'approccio psicanalitico: F. Fornari, *Il Minotauro*, Rizzoli, Milano 1978. Per l'approccio sociologico: A. Ardigò, *Crisi di governabilità e mondi vitali*, Cappelli, Bologna 1980. Per un approccio interdisciplinare: A. Beretta, M.S. Barbieri, *Il centauro e l'eroe*, Il Mulino, Bologna 1974. Per la dimensione scolastica, anche in rapporto alla visione cristiana: L. Corradini, *La comunità incompiuta. Crisi e prospettive della partecipazione scolastica*, Vita e Pensiero, Milano 1979; Id., *Una scuola per l'uomo. La comunità cristiana s'interroga*, Massimo, Milano 1979; Id., *Dialogo pedagogico e partecipazione scolastica*, Massimo, Milano 1980; Id., *Educare nella scuola. Cultura-comunità-curricolo*, La Scuola, Brescia 1983.



## 2. LA RELAZIONE EDUCATIVA NEL GRUPPO

Riccardo Tonelli

In questo contributo studiamo un problema che ha un grosso influsso sulla vita e la maturazione di un gruppo: il modello di relazione educativa.

La dura crisi che ancora oggi investe la funzione educativa attraverso in modo speciale il gruppo. In esso infatti la figura dell'educatore viene trascinata verso auto-comprensioni e realizzazioni veramente particolari. Dobbiamo perciò considerare a fondo problemi e prospettive. Per questo la ricerca sulla relazione educativa comporta la fatica

di riformulare e concretizzare la funzione educativa nella logica di un gruppo giovanile ecclesiale, per poi riscattarla dalle contestazioni e dai travisamenti in cui è stata collocata. Non pensiamo quindi all'educatore in genere, ma unicamente all'impegno di fare l'educatore in un gruppo.

Prima di tutto precisiamo i termini della questione, mettendo soprattutto a fuoco le ragioni di problematicità.

Con queste precisazioni possiamo suggerire progetti e prospettive.

queste provocazioni, tenendo conto precisamente del gruppo e delle sue logiche come contesto.

### 2.2. UNA FUNZIONE CONCENTRATA IN UNA FIGURA

Nel gruppo *la responsabilità educativa* non è legata a determinate figure né è un compito demandato ad alcuni ruoli socialmente riconosciuti: *investe tutti i membri*, in una solidarietà che supera le differenze.

Per comprendere questa affermazione, pensiamo prima di tutto a quell'importante fatto che è descritto come « pressione di conformità ».

#### 2.2.1. Esiste una « pressione di conformità »

Gli studi di dinamica di gruppo documentano tutti l'esistenza di un fenomeno molto interessante: i membri dei gruppi primari sono portati ad assumere atteggiamenti e comportamenti simili, come se all'interno del gruppo fosse presente una esigenza sotterranea a conformare progressivamente mentalità e stile di vita.

Questa tendenza viene chiamata spesso, con una formula realistica, *la pressione di conformità*.

Si è giunti a constatarne l'esistenza attraverso l'osservazione sul campo. Molti testi riportano relazioni di esperimenti, che potrebbero sembrare strani e un poco as-

### 2.1. I TERMINI DELLA QUESTIONE

Affrontiamo subito la prima esigenza: la chiarificazione dei termini.

Per comprendere il problema che dobbiamo affrontare, dobbiamo riprendere in mano il quaderno (Q9) sul gruppo ecclesiale e quello sul gruppo come luogo educativo (Q16).

In tutti e due i casi, come sempre del resto quando le nostre riflessioni sulla vita di gruppo si sono scontrate con la necessità di scegliere tra diverse alternative, il criterio discriminante è sempre stato una intensa preoccupazione educativa. Essa ha fornito quasi il filo conduttore delle ricerche.

Ripercorrendo i suggerimenti disseminati nei diversi contesti, è facile notare come sia stata accentuata *la funzione* senza nulla dire circa *la figura* concreta chiamata a farsi carico di essa.

Se vogliamo veramente chiarifi-

care i termini non possiamo più ignorare *tre interrogativi*, impliciti in questo orientamento.

L'innegabile funzione educativa richiede *una concreta figura* che in sé la concentri o risulta solamente diffusa e distribuita nei processi interattivi che costituiscono il gruppo?

Ammessa la necessità di una figura, *quali dinamismi* presiedono alla sua investitura?

Se la funzione educativa è in fondo una relazione che collega soggetti diversi in vista di un obiettivo, *come si struttura* questa relazione?

I tre interrogativi evocano problemi molto rilevanti e tutt'altro che accademici. Un gruppo, consapevole di giocare la sua eccellenza anche sulla retta gestione dei processi formativi, li incontra e vi si scontra nella prassi quotidiana. Chiarire i termini della ricerca significa prospettare risposte a

surdi, se non fossero confermati, a diversi livelli, da quello che quotidianamente osserviamo empiricamente nella vita dei gruppi giovanili. Basta pensare a quello che capita: facilitazione a certi atti, livellamento dei comportamenti, suggestione e contagio nelle emozioni, emergenza di valori collettivi, attribuzione di prestigio a coloro che incarnano i modelli del gruppo, consolidamento della leadership, difficoltà a far accettare nuovi membri, resistenze di fronte a proposte che sembrano evidenti a chi è fuori del gruppo.

I *fattori* che determinano la pressione di conformità sono il bisogno di approvazione e il bisogno di certezza, due bisogni in relazione con quella ricerca di sicurezza che rappresenta una aspirazione umana fondamentale. Questi bisogni sono di ordine individuale: investono le singole persone nella costituzione del proprio sistema di significati. Essi però sono alla origine di fenomeni collettivi, tipici di quell'insieme organico nuovo che è il gruppo, come esito dei rapporti che intercorrono tra i suoi membri.

Per saturare questi bisogni collettivi, nel gruppo progressivamente si costituiscono delle *norme*, delle regole di condotta per le quali si giudicano « buone » o « cattive », « degne » o « indegne » le opinioni o i comportamenti che si sviluppano nel gruppo stesso. Queste regole di condotta sono spesso solo delle idee collettive semplicistiche e assai schematiche. Normalmente non sono neppure verbalizzate, ma restano a livello latente e inconsapevole. In ogni caso tendono a diventare rigide e impellenti.

Ogni gruppo ha le sue norme. Ciascuno può trovare esempi di norme e farne l'elenco, se ripensa alla propria esperienza.

Le norme sollecitano i membri del gruppo verso l'*uniformità* di comportamenti, di opinioni e di sentimenti.

Qualche volta questo influsso è legato al tempo in cui si appartiene al gruppo e se ne condividono le

attività. Colui che accetta una norma senza averla interiorizzata, con ogni probabilità smetterà il comportamento « normale » non appena è fuori dall'influenza del gruppo. In altri casi, invece, l'adeguamento scatta per una convinzione più intima e condivisa; e così il comportamento è più duraturo e meno legato alla situazione sociale. Gli esperimenti aiutano anche a precisare quali possano essere le cause che spingono all'adeguamento alle norme.

Una delle possibilità che i gruppi hanno per ottenere il rispetto delle norme è l'uso di *sanzioni* positive. Tra queste la più rilevante è l'approvazione sociale. Il prestigio di cui gode il gruppo, lo rende molto attraente e gratificante; e questo potenzia la sua pressione conformatrice. Il processo favorisce l'interiorizzazione delle norme.

Un altro mezzo di influsso è dato dall'uso delle *coercizioni*. Generalmente i sistemi coercitivi ottengono solo l'adeguamento esterno. Spesso l'adeguamento alle norme è ottenuto attraverso i messaggi che i membri « normali » lanciano sul membro ancora « deviante » per convincerlo della opportunità di adeguarsi alle norme. La pressione di gruppo è determinata in questo caso dalla trama dei rapporti in cui il deviante viene avvolto. L'interesse per il membro deviante generalmente cessa quando esso si è adeguato alla norma o quando il gruppo lo considera ormai un escluso.

L'uniformità di comportamenti può essere infine perseguita attraverso il *controllo delle informazioni*. Le norme funzionano così come un filtro attraverso cui far passare tutte le informazioni che giungono al gruppo, per orientarle, renderle omogenee, ristrutturarle. Una notizia risulta più facilmente vera o falsa in base alla linea di condotta « normale » del gruppo. In questa operazione esercita un peso determinante colui che nel gruppo possiede qualche titolo di autorità: il responsabile, il leader, l'esperto, l'animatore.

Se organizziamo queste riflessioni, possiamo concludere con una constatazione di sintesi che dà certamente da pensare: *le norme stabiliscono e stabilizzano la struttura di efficienza e di potere nel gruppo*. Tramandano, cioè, le acquisizioni del gruppo in ordine alla cultura e alla gestione del potere: determinano l'insieme dei comportamenti e delle conoscenze divenute patrimonio comune, precisano i valori che servono di fondamento alla vita del gruppo, giustificano l'accesso o l'esclusione dal potere, identificano i membri esemplari e quelli devianti.

In una parola, le norme costruiscono il gruppo come campo di rapporti, con una propria vita, valori e progetti.

### **2.2.2. Il peso educativo del gruppo**

Se riflettiamo attentamente sulle cose appena dette, è facile arrivare a condividere questa conclusione: *il gruppo risulta una entità nuova*, costituita dalle interazioni che scorrono tra i suoi membri, in cui circolano valori, proposte e progetti, che spingono a conformare atteggiamenti e comportamenti.

La *funzione educativa* non è perciò qualcosa che si aggiunge alla trama dei processi di gruppo. Al contrario, coincide con essa; rappresenta il suo esito immediato. Prima di tutto è quindi un fatto di ordine *strutturale*: legata alle interazioni tra i membri e alla relativa pressione che esse scatenano, è assicurata dai processi attraverso cui valori e progetti circolano e riscuotono consenso.

A questo livello, hanno davvero poco peso la dimensione intenzionale e la valutazione circa la congruenza dei valori e progetti del gruppo con un piano normativo.

Tutti sappiamo che l'educazione non può essere ridotta a questi modelli, anche se non li può ignorare. Essa richiede una « scommessa valoriale » e sollecita a passare dal piano strutturale a quello

più *intenzionale*.

Anche a questo livello, però, la funzione educativa investe globalmente il gruppo. Ciò che lo caratterizza infatti è la condivisione progressiva dei progetti. Se non ci si vuole accontentare di una convergenza sulle piccole cose o sugli impegni più operativi, riaffiora prepotente l'esigenza di condividere tra tutti i membri del gruppo la funzione educativa, quella che decide di fatto le ragioni più profonde della sua vita.

Sta proprio qui ciò che distingue il gruppo dalle altre agenzie educative.

Se analizziamo la vita dei gruppi, possiamo però facilmente constatare anche la presenza di *figure concrete di educatori*.

Qualche volta queste persone sono entrate a far parte di un gruppo con l'esplicita pretesa di svolgervi una missione educativa. Altre volte ci si accorge che alcuni

membri esercitano una chiara funzione educativa, anche se nessuno ha loro delegato questo compito. Quando intervengono, per esempio, il loro parere è spesso decisivo; si possono permettere di distribuire richiami e raccomandazioni, e vengono ascoltati.

Ci sono persino dei gruppi molto dipendenti da autorità esterne, a cui si riferiscono per definire valori, significati, progetti.

Questi dati non smentiscono però quello che abbiamo appena affermato.

Si ha l'impressione infatti di assistere ad un fenomeno interessante: *il gruppo stesso accetta di concentrare la funzione educativa in alcune persone*, perché le considera come espressione simbolica della sua vita o perché riconosce collettivamente il ruolo da essi esercitato.

*La funzione si esprime così in una figura.*

il gruppo si è progressivamente elaborato, codificando i ruoli ufficiali esistenti al suo interno. Questa struttura viene graficamente descritta attraverso l'organigramma di gruppo.

Soprattutto quando la struttura formale è molto rigida, nel gruppo si origina una struttura sotterranea e alternativa (la struttura informale) attraverso cui passa la simpatia/antipatia. Si costituisce così una nuova struttura di potere, in cui circola una nuova influenza che costruisce i poli di attrazione e di rimozione, i sottogruppi e le « combriccole », la posizione dei membri scartati e di quelli popolari.

Questa *struttura* è chiamata *informale*: non è ufficiale e spesso è difficilmente identificabile, perché attraversa il gruppo a livello latente; d'altra parte esiste ed ha peso nella vita concreta del gruppo.

---

## 2.3. GESTIONE DEL POTERE E FUNZIONE EDUCATIVA

---

La conclusione del paragrafo precedente giustifica il *secondo interrogativo* che avevamo lasciato condizionato: *quali dinamismi regolano in un gruppo l'investitura ad una persona della funzione educativa?*

Per rispondere adeguatamente al problema dobbiamo studiare i processi che sottostanno alla gestione del potere in un gruppo.

### 2.3.1. Strutture formali e informali

In un gruppo il potere tende a centralizzarsi su alcune persone. Le ragioni sono diverse. Possono essere ridotte a queste due, più generali e fondanti le altre:

— La *funzione tecnica* di far progredire il gruppo verso i suoi obiettivi;

— la *funzione affettiva* di rinfor-

zare la coesione di gruppo.

La presa di potere e il suo esercizio nel gruppo è normalmente segnato dal flusso delle informazioni che circolano e dalla possibilità di intervenire a manipolare questo flusso.

Si può affermare che in ogni gruppo esiste una *catena* attraverso cui passa l'informazione e quindi il potere.

Gli esperimenti confermano che l'autorità nei confronti del gruppo è frequentemente legata alla posizione occupata nelle strutture di comunicazione: la vicinanza o lontananza dalla fonte di informazione determina largamente la quantità di potere di cui si può disporre. Il capo sta al vertice di questa « catena » e la controlla.

Nel gruppo esiste una doppia « catena » o struttura: la *struttura formale* e quella *informale*.

*Struttura formale* è quella imposta al gruppo dall'esterno o quella che

### 2.3.2. Educatori formali e informali

L'esistenza di una struttura formale e di una informale è dato di fatto importante per studiare i dinamismi che regolano in un gruppo l'investitura ad una persona della funzione educativa.

Se il rapporto tra autorità e funzione educativa è molto stretto, come stiamo vedendo, gli stessi processi che costituiscono l'autorità formale e quella informale determinano i meccanismi di investitura.

Nel gruppo ci sono perciò *educatori « formali »* e *educatori « informali »*.

Gli « educatori « formali » sono quelli imposti al gruppo dall'esterno, con compiti particolari.

Molto spesso la presenza degli adulti nei gruppi giovanili rientra in questi modelli.

Lo svolgimento delle diverse funzioni (soprattutto di quella educativa) è proporzionata alla misura in cui il gruppo si identifica con loro e li riconosce come simboli

dei suoi valori e progetti. Con questa operazione progressiva ne riconosce ufficialmente il ruolo e li integra nella propria struttura formale.

Più complesso è invece il processo che determina la figura dell'*educatore « informale »*.

Tutti i membri del gruppo, perché interagiscono, hanno qualche influenza educativa sugli altri. Il grado di questa influenza differisce notevolmente da membro a membro e da gruppo a gruppo.

Solo pochi hanno un peso determinante. Si può affermare in questi casi che essi influenzano gli altri più di quanto non vengano da loro influenzati.

Queste persone nella struttura formale non occupano ruoli particolari. Concentrano però nella loro figura una intensa funzione educativa a livello informale: membri di un gruppo alla pari con tutti, esercitano un ruolo determinante negli scambi, nelle decisioni, nella scelta degli obiettivi, nel consolidamento dei valori e dei progetti. Nel linguaggio corrente vengono definiti « *leaders* », una parola inglese che significa approssimativamente « capi ».

Si può meglio comprendere in che senso e a quali titoli parliamo di funzione educativa del leader, se si ricapitolano brevemente le complesse dimensioni della sua figura. Seguendo i contributi della dinamica di gruppo, (cf *documento (1)*), le possiamo riassumere nelle seguenti:

- il leader come fonte di direttive,
- il leader come controllore dei rapporti interni al gruppo,
- il leader come dispensatore di ricompense e di punizioni,
- il leader come simbolo del gruppo,
- il leader come ideologo del gruppo,
- il leader come « capro espiatorio »: come colui che costituisce un oggetto ideale per i sentimenti emozionali positivi o che rappresenta il bersaglio per l'aggressione del gruppo frustrato, contrariato, deluso.

## LE TANTE FUNZIONI DEL LEADER

### *Il leader come dirigente esecutivo*

*Il più ovvio ruolo di un leader, in qualsiasi gruppo, è quello di coordinatore delle attività del gruppo. Assuma egli o meno il ruolo diretto di determinare le direttive o gli obiettivi del gruppo, è quasi invariabilmente sua la responsabilità di sovrintendere alla esecuzione di queste direttive.*

*Nell'ambito di questa competenza, di solito, il leader non svolge personalmente il lavoro occorrente; ma lo demanda ad altri membri del gruppo.*

### *Il leader come programmatore*

*Il leader assume spesso il ruolo di programmatore, decidendo i modi e i mezzi con i quali il gruppo conseguirà i suoi fini.*

*Spesso il leader è il solo custode del programma. Egli solo ne conosce l'intero schema; gli altri membri del gruppo dispongono solo di elementi — spesso apparentemente non connessi — dell'intero piano.*

### *Il leader come fonte di direttive*

*Una delle più importanti fra tutte le funzioni di un leader riguarda la determinazione dei fini e delle direttive del gruppo. Queste, in generale, possono derivare da tre fonti:*

1. dall'« alto », e cioè imposte da autorità sovraordinate a quel dato gruppo;
2. dal « basso », e cioè imposte dalla decisione del complesso unitario dei membri;
3. dallo stesso leader, quando è investito della competenza di prendere decisioni direzionali.

*Non ha dunque importanza quale possa essere la fonte delle direttive: il leader partecipa comunque alla determinazione di esse, ed è questa una delle sue più rilevanti funzioni.*

### *Il leader come esperto*

*Il leader è spesso la fonte di informazioni e di capacità tecniche immediatamente utilizzabili. Naturalmente, in presenza di un alto grado di specializzazione delle funzioni, i leader dei gruppi formali si avvalgono sempre più dell'opera di assistenti e consiglieri tecnici. Tutte le volte che i membri di un gruppo dipendono dal soggetto munito di conoscenza tecnica, è probabile che si realizzi, intorno a questi, una polarizzazione di potere, ed egli sfrutta questo potere per consolidare il suo ruolo di leader.*

(continua a pagina seguente)

### **Il leader come rappresentante esterno del gruppo**

*Poiché è manifestamente impossibile per tutti i membri di un gruppo cospicuo, tenere i rapporti con gli altri gruppi, e con la gente che vive al di fuori del gruppo, il leader assume caratteristicamente il ruolo di rappresentante del gruppo nei rapporti esterni. Egli è anche il portavoce ufficiale del gruppo.*

### **Il leader come controllore dei rapporti interni**

*Più di qualsiasi altro membro il leader regola i dettagli specifici della struttura di gruppo e, così facendo, egli può operare come controllore delle relazioni interne al gruppo.*

### **Il leader come dispensatore di ricompense e di punizioni**

*Particolarmente significativo, dal punto di vista dei membri, è il potere del leader di concedere ricompense e di irrogare punizioni, potere che lo mette in grado di esercitare il controllo sui membri del gruppo.*

*Spesso ricompense e punizioni sono direttamente connesse con il ruolo che l'individuo svolge nel gruppo: egli può essere promosso a una posizione più importante nella gerarchia del gruppo; può conseguire onori speciali; può essere ridotto quanto a status, o privato di una posizione desiderabile.*

### **Il leader come arbitro e mediatore**

*In certo senso collegato con la funzione, propria del leader, di dispensatore di ricompense e punizioni, è il suo ruolo di arbitro e mediatore dei conflitti interni di gruppo. È suo compito agire sia come giudice, sia come conciliatore. È in suo potere di ridurre o incoraggiare la tendenza alle divisioni interne, ed egli si comporterà in un senso o nell'altro a seconda degli scopi personali che persegue.*

### **Il leader come esempio**

*In taluni tipi di gruppo, il leader può valere come modello di comportamento per gli altri membri, e in tal modo indica concretamente quello che devono essere e quello che devono fare.*

### **Il leader come simbolo del gruppo**

*L'unità del gruppo tende ad essere valorizzata da ogni fattore che individua il gruppo stesso come unità distinta. A questo scopo un gruppo può dotarsi di vari mezzi di identificazione: distintivi, uniformi, nomi, ecc. Il leader ha un suo ruolo anche in questa direzione, in quanto costituisce un centro conoscitivo per l'unità del gruppo. Il leader come simbolo è fonte della continuità del gruppo anche in un altro senso, e cioè in quanto può restare nella sua « carica » per un periodo prolungato di tempo, anche quando si verifici un completo avvicendamento dei membri del gruppo.*

(continua a pagina seguente)

La distinzione pratica tra adulti-educatori e leaders (coetanei con ruolo informale di educatori) è assai importante nella logica dei processi formativi. Non solo riporta alla corresponsabilità di gruppo la funzione educativa, ma assicura anche una dialettica tra modelli di gestione dell'autorità, preziosa per sfondare la barriera delle norme.

Spesso però si tende a scavalcare la distinzione, slittando dal formale all'informale e viceversa: l'educatore adulto si camuffa, giocando all'adolescente e il leader accetta troppo facilmente di istituzionalizzarsi.

Questo modo di fare può risultare gratificante per chi lo assume e favorevole alla conservazione di un equilibrio di gruppo; pone però innegabili problemi dal punto di vista di un esercizio promozionale dell'autorità educativa.

### **2.3.3. Il rapporto tra autorità educativa e potere**

Quello che sappiamo circa le logiche attraverso cui si costituisce la struttura formale e informale, ci permette di constatare come la figura dell'educatore in un gruppo è molto legata al rapporto tra:

- informazioni;
- valori-progetti-proposte (con una parola più tecnica possiamo dire « norme »);
- potere.

Da una parte l'educatore influisce in modo determinante sulle norme di gruppo: le concretizza, le interpreta e le conserva, soprattutto controllando il flusso delle informazioni. Dall'altra egli è condizionato dalle norme stesse.

L'educatore infatti possiede autorevolezza solo se le incarna come modello e simbolo eminente: la persistenza nella autorità educativa è direttamente proporzionata alla sua congruenza rispetto alle norme.

Si può dire, in una parola, che l'educatore, formale e informale,

stabilisce e stabilizza le norme di gruppo.

In ogni caso, la figura dell'educatore esprime un chiaro *esercizio di potere*.

Esso viene giocato nel terreno in cui il gruppo è più disponibile, perché le norme rappresentano, come abbiamo già ricordato, la sua fonte principale di sicurezza.

Anche il rapporto efficienza-gratificazione (che costituisce il gruppo come campo di interazioni) è in fondo condizionato dalle norme e, di conseguenza, regolato dalla figura dell'educatore.

## 2.4. RELAZIONE EDUCATIVA COME RELAZIONE COMUNICATIVA

Siamo giunti al terzo problema: *quale tipo di relazione* definisce la funzione educativa?

Abbiamo già utilizzato diverse volte la formula « relazione » per descrivere il processo educativo. Dobbiamo ora determinare di quale relazione si tratta.

Con la domanda entriamo nel cuore dell'atto educativo per coglierne i dinamismi che lo strutturano.

Certamente le cose sono molto complesse; lo sappiamo tutti di esperienza diretta. E non è corretto semplificare troppo le soluzioni,

Una ipotesi praticabile esiste, capace di organizzare la complessità; ed è confortata da contributi teorici e pratici. Su questa base possiamo affermare che il processo educativo si sviluppa normalmente secondo modelli di tipo comunicativo. La relazione educativa è quindi *strutturalmente una relazione comunicativa*: nell'atto educativo qualcuno dice qualcosa a qualche altro su qualcosa e per qualcosa.

Siamo abituati a considerare soprattutto il *qualcosa* che viene detto, quello che forma l'oggetto

### **Il leader come assuntore della responsabilità individuale**

*Non è raro che, in certi tipi di gruppo, il leader svolga un ruolo estremamente importante per i membri individuali, in quanto li solleva da ogni responsabilità per le decisioni personali e per gli atti che egli vuole evitare. In cambio della sua fedeltà, il leader libera l'individuo dalla necessità di prender decisioni. Invece di tentare di chiarire da sé settori di confusione conoscitiva, l'individuo ripone la sua fiducia nel leader, e gli delega la facoltà di decidere.*

### **Il leader come ideologo**

*Talvolta è il leader che fornisce al gruppo la sua ideologia; ed è, allora, la fonte delle credenze, dei valori e delle norme dei membri individuali. L'ideologia « ufficiale » di un gruppo, come abbiamo detto, riflette spesso più il pensiero della leadership che quello dei membri. L'ideologia ufficiale, ad onta di quanto possa discordare dalle credenze individuali dei membri, tende a filtrare in profondità e ad influenzare tutti i membri.*

### **Il leader come figura paterna**

*Molte delle funzioni finora descritte sono incorporate in un ruolo emozionale di carattere più generale, e cioè nella figura di padre che il leader rappresenta agli occhi dei membri individuali. Il leader è il centro focale perfetto dei sentimenti positivi dell'individuo; egli è l'oggetto ideale per l'identificazione, per il transfert, per i sentimenti di sottomissione.*

### **Il leader come capro espiatorio**

*L'ambivalenza degli atteggiamenti nei confronti della figura del padre trova particolare riscontro nel caso del leader. Proprio come egli può costituire un oggetto ideale per i sentimenti emozionali positivi, così può servire anche da bersaglio per l'aggressione del gruppo frustrato, contrariato, deluso.*

del processo. Anche questo rappresenta certo un fatto di comunicazione. Ma non è l'unica realtà, né forse la più importante. Noi insistiamo maggiormente sulla *relazione* che si instaura tra i due protagonisti: tra colui che dice qualcosa e colui che accoglie o rifiuta questa parola e in ciò rimette in questione il primo interlocutore. Chi sottolinea questa dimensione comunicativa dell'atto educativo ricorda che i modelli utilizzati per produrre e far circolare i contenuti hanno un grosso peso nella defini-

zione dei contenuti stessi, sulla loro validazione soggettiva e sulla capacità di creare identificazione. Dobbiamo perciò studiare attentamente questi modelli, per scoprirne gli effetti sul gruppo e di conseguenza sui processi educativi.

Concentriamo la riflessione su *due aspetti* particolarmente problematici:

— *il grado di corrispondenza* esistente tra gli interlocutori;

— *lo stile* utilizzato dall'educatore per lanciare le sue informazioni.

Sono argomenti molto studiati. Possiamo quindi usufruire di un interessante supporto teorico.

### 2.4.1. L'asimmetria comunicativa

Se pensiamo l'atto educativo in termini di relazione, ci accorgiamo facilmente che esso si svolge normalmente secondo *modelli* chiaramente *asimmetrici*.

Chiamiamo « asimmetria » la mancanza di corrispondenza e di proporzione tra due punti. Asimmetria dice perciò « diversità »: nel nostro caso *distinzione e diversità tra i due interlocutori*.

Ogni relazione educativa è segnata dalla *diversità*. Tra educando e educatore non c'è infatti corrispondenza a livello di età, di formazione, di possesso di informazioni, di ruoli sociali. La stessa funzione dell'educatore è giustificata e caricata di responsabilità sociale proprio a partire dal riconoscimento dell'asimmetria esistente.

Quando la relazione comunicativa ha nel gruppo il suo contesto, l'asimmetria sembra meno rilevante. Il gruppo tende infatti a conformare i valori e i progetti dei suoi membri smussando le diversità. Spesso però l'uniformità è solo apparente: si è attivato un processo di progressivo adattamento dei membri non dotati di autorità nei confronti di coloro che la possiedono in abbondanza. In questo caso l'asimmetria sostanzialmente resta, perché permane la distanza tra alcuni membri e il resto del gruppo.

Se invece la conformizzazione è troppo elevata, ne scapita la funzione educativa: il gruppo è catturato dalle sue norme e l'educatore esercita il ruolo di custode di questa dorata prigione.

Compreso bene lo stato della questione, ci si rende facilmente conto delle grosse difficoltà che ne scaturiscono.

*Asimmetria, processi comunicativi e dimensione educativa sembrano elementi che si escludono reciprocamente.*

*amente.* Accettando pienamente uno siamo costretti a dissolvere inesorabilmente l'altro.

Quando la comunicazione avviene tra interlocutori troppo diversi, essa risulta povera di messaggio; salta quindi la struttura comunicativa.

Come si sa, messaggio non è quello che il primo interlocutore trasmette al suo partner. È messaggio solo quello che il ricevente riesce a decifrare di quanto l'emittente pensa, crede e trasmette, perché solo quello che è soggettivamente decifrato può essere ricevuto e fatto proprio.

La comunicazione si realizza perciò solo quando tra i due interlocutori esiste uno *spazio di convergenza*, tale da permettere al ricevente la condivisione dei codici utilizzati. Solo in questo caso egli sovrappone, almeno in parte, il suo mondo interiore con quello dell'emittente.

Messaggio non è quindi il contenuto astratto della comunicazione, ma solo quanto è contemporaneamente inteso dall'emittente e decifrato dal ricevente.

Quando c'è asimmetria tra due interlocutori, la sovrapposizione semantica è davvero molto scarsa.

La crisi di messaggio può essere superata se si scatena un processo di iniziazione ai modelli culturali che l'educatore utilizza per comunicare. In questo caso la diversità viene eliminata.

Il modo con cui l'operazione può essere condotta, lascia però perplessi.

L'ipotesi più praticabile è quella che chiede all'educando di entrare passivamente nel mondo interiore del suo maestro, accettando la cultura che esso incarna. Qualche volta, al contrario, l'educatore cerca di recuperare la capacità comunicativa rinunciando alla sua funzione e eliminando tutto ciò che strutturalmente lo differenzia dall'educando.

Nei due casi la comunicazione viene certamente assicurata dal punto di vista formale. Entra invece in crisi la sua dimensione educativa.

Se prevale la logica dell'indottrinamento viene svuotata una esigenza fondamentale di ogni atto educativo: la progressiva condivisione intenzionale dei fini e dei beni educativi. Se invece l'educatore rinuncia troppo facilmente al suo ruolo propositivo, siamo in un pericoloso libertinaggio culturale che nulla ha da spartire con la corresponsabilità educativa.

Ma non basta.

Una comunicazione destinata a produrre educazione richiede un indice alto di autorevolezza in colui che inizia il processo. Si tratta infatti di spingere attraverso la comunicazione a superare il già acquisito per immettere in modo responsabile nell'inedito della storia, personale e collettiva.

Questo sfondamento non è facile, a causa ancora una volta dell'inerzia delle norme.

### 2.4.2. Stili di comando

Affrontiamo il *secondo problema*. Come abbiamo fatto per il precedente, precisiamo prima di tutto l'*oggetto* della nostra ricerca.

Abbiamo già detto che la funzione dell'educatore comporta un esercizio di potere e sappiamo che lo strumento di cui l'educatore si serve per esprimere la sua autorità è una relazione comunicativa instaurata con il gruppo.

Parlando di « stili di comando » si intende far riferimento alla qualità di questa relazione: al modo con cui l'educatore esercita la propria influenza sugli altri e al rapporto che egli di conseguenza stabilisce con loro.

L'esperienza ci dice che possono essere diversi gli stili con cui viene esercitata la funzione educativa. Lo studio di questi modelli conferma però che in tutti i casi viene espresso un gioco di potere il cui effetto influenza il gruppo. Qualche volta il gruppo cresce in forza di questa relazione, sostenendo la libertà e la responsabilità personale. Altre volte, invece, nel gruppo si scatenano tensioni e processi involutivi.



## STILI DI COMANDO: LE CARATTERISTICHE

### Stile autocratico

1. Chi dirige stabilisce tutte le direttive generali dell'attività del gruppo.

2. Chi dirige prescrive i procedimenti e le tappe di realizzazione, dettandoli uno alla volta: in questo modo, l'orientamento futuro della attività rimane sempre più o meno incerto per i soggetti.

3. Chi dirige, di norma stabilisce il compito particolare ed i compagni di lavoro di ciascun membro del gruppo.

4. Chi dirige distribuisce lodi e critiche in base a criteri soggettivi (senza cioè motivarle obiettivamente). Chi dirige si astiene da ogni partecipazione concreta all'attività del gruppo, eccetto per quanto riguarda dimostrazioni di ciò che deve essere fatto.

— In conclusione, ruolo caratterizzato da un elevato controllo degli scopi dell'attività comune e dei mezzi per raggiungerli. Chi dirige si estrania attivamente dal gruppo.

### Stile democratico

1. Chi dirige sollecita, incoraggia ed assiste una discussione collettiva tendente ad una decisione preliminare circa tutte le direttive generali dell'attività del gruppo.

2. La prospettiva generale dell'attività futura e lo schema dei passi necessari per raggiungere lo scopo, vengono delineati nel corso della discussione preliminare: chi dirige è sempre a disposizione in caso di bisogno di consigli tecnici, che però dà proponendo due o più alternative tra le quali è possibile scegliere liberamente.

3. Chi dirige non interviene nella scelta dei compagni di lavoro e lascia la divisione di questo all'iniziativa del gruppo.

4. Chi dirige approva e critica in base a ragioni obiettive che espone. Chi dirige si sforza di comportarsi come membro regolare del gruppo, pur senza eseguire una parte troppo grande del lavoro da svolgere.

— In conclusione, ruolo caratterizzato da un rispetto attivo dell'autonomia dei membri, nel senso di indirizzarla verso la migliore realizzazione possibile dei loro desideri e aspirazioni. Chi dirige partecipa attivamente alla vita del gruppo agendo come catalizzatore per liberare le energie potenziali presenti nel gruppo stesso.

### Stile permissivista

1. Chi dirige lascia completa libertà di decisione al gruppo e agli individui, partecipando in grado minimo alla discussione sulle direttive generali dell'attività del gruppo.

2. Chi dirige fornisce i materiali necessari all'attività del gruppo, chiarendo che, a richiesta, è pronto a dare informazioni tecniche, ma non prendendo altrimenti parte sul lavoro da svolgere.

3. Completa non partecipazione di chi dirige alla scelta dei compagni e alla divisione del lavoro.

4. Chi dirige non tenta neppure di valutare o regolare il corso degli eventi, facendo solo rari commenti spontanei sull'attività dei membri, ovvero rispondendo a specifiche richieste.

— In conclusione, ruolo caratterizzato da un rispetto passivo per l'autonomia dei membri e prevalentemente limitato a dare, su richiesta, informazioni tecniche. Chi dirige si tiene in disparte dalla vita del gruppo.

Lo stile del comando possiede un suo peso educativo distinto dalle informazioni che mette in circolazione.

La nostra ricerca è costretta perciò a far luce anche su questi modelli. Generalmente la dinamica di gruppo distende la tipologia di stili di comando su *tre posizioni: autocratico, democratico, permissivista*.

Le presentiamo in una *tavola di sintesi*, anche se è importante non dimenticare che i modi di esercitare l'autorità sfumano in realtà l'uno nell'altro (cf *tavola/1*).

Prendiamo ora in esame gli *effetti* che i diversi stili di comando producono sul gruppo.

È facile cogliere come le linee di riferimento sono determinate dalle dimensioni di attività, libertà e responsabilità, interazione e creatività, tra i membri del gruppo. Sono in gioco quindi gli elementi costitutivi il gruppo stesso; in particolare il rapporto tra efficienza e gratificazione.

Lo stile democratico favorisce coesione e produttività.

Lo stile autocratico ha un effetto positivo sulla efficienza di gruppo, ma a scapito della coesione.

Quello permissivista influenza negativamente ambedue le dimensioni.

Esaminiamo nei particolari i singoli effetti (cf *tavola/2*).

### **2.4.3. Stili di comando: modelli antropologici**

Abbiamo analizzato il modo con cui l'educatore esercita la sua influenza sul gruppo. Per restare fedeli alla scelta di fondo della nostra ricerca, abbiamo studiato i processi in termini di dinamica di gruppo. Per questo sono stati utilizzati come indicatori i momenti della vita di un gruppo di lavoro: le decisioni e le azioni, la definizione dei ruoli e l'indicazione dei compiti da eseguire, la verifica e la valutazione del processo.

Anche la descrizione degli effetti prodotti dai diversi stili aveva

come punto di riferimento il gruppo: le strutture di comunicazione, il morale del gruppo, le tensioni prodotte, il livello di coesione.

Tutti però si rendono facilmente conto che c'è in causa qualcosa di molto più impegnativo.

L'esercizio della relazione educativa comporta infatti un modo di definire i grandi temi della vita interpersonale e sociale e, per questo, suggerisce come va intesa la libertà, la responsabilità, la creatività, l'autorealizzazione personale.

La nostra ricerca sfonda così i confini del gruppo per sporgersi sulla antropologia e sulla storia collettiva.

Non possiamo quindi chiudere la riflessione senza fare un cenno veloce a queste gravi problematiche.

■ Lo stile « autocratico » riporta alla *pedagogia del consenso*.

Si chiama così quel modello pedagogico che parte dalla idea di trasmissione, porta all'indottrinamento acritico, favorisce l'autoritarismo, stimola l'emulazione, provoca la selezione nei modi più svariati e con le giustificazioni più disparate, frena e controlla ogni eventuale iniziativa attraverso censure, punizioni, espulsioni, promozioni, graduatorie... Il rapporto educativo è a senso unico, dall'alto al basso: dall'adulto al giovane, dal passato al presente, dall'educatore (di cui va difeso il ruolo) all'educando.

La sicurezza di « valori », presupposti e perseguiti, e la stabilità delle leggi che vi conducono, stanno alla base di questa visione umanamente oppressiva del modello educativo.

In questa pedagogia predomina la ricerca di « conformismo ». L'unico significato rimasto alla « responsabilità » è quello retrospettivo: quello che deriva dalla autocritica non in funzione del futuro, ma in rapporto al passato, per valutare il proprio adeguamento alle norme, ai modelli, alle leggi.

■ Lo stile « permissivista » si rifà invece ad un modello pedagogico

che *enfattizza la « libertà » dell'uomo*.

Dal punto di vista metodologico prevale una logica inversa a quella precedente: dal basso, induttiva, secondativa nei confronti dell'educando.

Questa pedagogia della libertà, portata al limite, diventa spesso contraddittoria, perché non è possibile prescindere da qualsiasi condizionamento esterno.

Se si analizzano criticamente le logiche che sottostanno a questa impostazione, ci si rende conto che il modello è il prodotto di una società capitalistica, che di fatto favorisce sempre di più il già favorito ed emargina ulteriormente l'emarginato, nonostante le proclamazioni contrarie.

Alla sua base sta fondamentalmente un'etica di tipo individualista, che confina con l'egoismo.

Riemerge in questa visione, come nella precedente anche se con diversa origine e matrice, una radicale deresponsabilizzazione.

■ Lo stile « democratico » tenta di proporre una alternativa concreta e realistica che sappia contenere libertà e responsabilità, creatività e oggettività.

Di fronte alle norme e alle leggi nasce un'etica che non risulta né propriamente eteronoma né autonoma in senso stretto. Essa è autonoma perché mette la persona al centro; è eteronoma perché la considera sempre all'interno di progetti con cui confrontarsi, per accogliere e superare in modo critico e maturo.

Il processo educativo è un processo aperto in vari sensi: in quello della globalità in quello della collaborazione, in quello della conservazione critica e del rinnovamento, in quello della creatività e della progressiva responsabilità.

Questo modello è per molti aspetti da « inventare ».

Le grandi esperienze della prima scoperta della politica e i frutti più maturi della contestazione hanno aperto la strada.

Ora ci rendiamo conto in modo però critico dei limiti e dei contributi di quella ricerca. Il cammino è

## STILI DI COMANDO: GLI EFFETTI

### Stile autocratico

1. L'aggressività risulta:

a) nettamente rinfocolata, con tendenza dei membri a tentare di dominare gli altri, a dimostrare ostilità verso di essi, ad attirare su di sé l'attenzione a scapito degli altri, a trovare « capri espiatori », a distruggere alla fine dell'esperimento quanto era stato costruito nel corso di esso (reazione aggressiva all'« autocrazia »);

b) nettamente inibita, con tendenza alla sottomissione passiva, alla perdita dell'individualità, alla limitazione degli interessi alla situazione contingente (reazione apatica, di sottomissione passiva, all'« autocrazia »).

2. In sé, l'« atmosfera autocratica » tende a creare scontento, anche se esso non si manifesta in comportamenti aggressivi osservabili.

3. Di fronte a difficoltà, intenzionalmente provocate dallo sperimentatore, il gruppo tende a frammentarsi (rimproveri, recriminazioni reciproche tra i membri, ecc.).

4. Dal punto di vista sociometrico il gruppo si struttura a stella.

### Stile democratico

1. La produttività del gruppo è lievemente inferiore ma più costante e di livello qualitativo migliore rispetto a quella che si ottiene con il comando « autocratico ».

2. La motivazione al lavoro è superiore a quella che si ha nell'atmosfera « autocratica »: anche in assenza di chi dirige, i membri del gruppo seguivano a lavorare pressoché allo stesso ritmo, contrariamente a quanto avviene nella « atmosfera autocratica ».

3. Il pensiero creativo e l'originalità di invenzione sono più frequenti che nella « atmosfera autocratica » e più concreti e regolari nel tempo che nell'« atmosfera lassista ».

4. L'amicizia tra i membri ed il sentimento del « noi » sono più intensi che nelle altre due « atmosfere ».

5. Di fronte a difficoltà, intenzionalmente provocate dallo sperimentatore, il gruppo tende a stringere i ranghi.

6. Dal punto di vista sociometrico il gruppo si struttura a cerchio.

### Stile permissivista

1. Il gruppo produce di meno quantitativamente e qualitativamente, rispetto alle altre due « atmosfere »; le manifestazioni di scontento sono più frequenti che nella « atmosfera democratica ».

2. Rispetto agli altri due stili una parte maggiore dell'attività globale si disperde in comportamenti improduttivi di gioco.

3. Si nota una certa tendenza alla emergenza di « leaders » spontanei quando il « capo » è assente.

4. Nell'intervista i soggetti dichiarano di preferire il comando « democratico ».

5. Più che di un gruppo si tratta di una situazione di « stare insieme ».

però intralciato da rigurgiti autoritari che spingono verso il primo modello, e da frange di soggettivizzazione esasperata che enfatiz-

zano il secondo.

Il gruppo può diventare così come un osservatorio privilegiato di processi antropologici globali.

---

## 2.5. IL GRUPPO COME SOGGETTO DEI PROCESSI FORMATIVI

---

È tempo di tentare qualche soluzione.

Ci troviamo con alcuni *grossi nodi* da sciogliere. Rappresentano esigenze della cui importanza ci siamo progressivamente resi conto, procedendo nelle riflessioni.

Li affrontiamo in modo globale, suggerendo un *progetto di riformulazione della funzione educativa* in situazione di gruppo. Considerando più la funzione che la figura, pensiamo nello stesso tempo, agli educatori formali e ai leaders.

Prima di tutto è importante riprendere, ampliare e trascinare a conseguenze operative quella constatazione con cui abbiamo aperto il paragrafo: *non solo il gruppo è soggetto di fatto dei processi formativi, ma lo deve diventare* in progressiva intensità, sul piano della relazione e su quello dei contenuti.

Ci spieghiamo.

Il gruppo, considerato come realtà autonoma, costituita dai rapporti di diversa natura che scorrono tra i suoi membri, è una struttura comunicativa, capace di garantire il rispetto della asimmetria e il raggiungimento della simmetria.

Esso, infatti, è la convergenza dinamica di diversi attorno ad un progetto comune, e uno spazio esperienziale in cui i valori e le proposte sono percepiti con i toni della significatività e della concretezza.

Chi concentra nella sua figura la funzione educativa e coloro che invece sono strutturalmente destinatari di questa funzione, non solo conservano le caratteristiche per cui sono reciprocamente asimmetrici (età, cultura, sensibilità, ruo-

li), ma possiedono la consapevolezza che solo mettendo *la diversità al servizio dell'unità* possono veramente convergere.

L'affermazione apre verso *due problemi pratici: l'accettazione e il consolidamento della diversità, la definizione di un punto di convergenza.*

Le due esigenze sono egualmente determinanti.

Senza il rispetto dell'asimmetria si svuota la funzione educativa. Senza l'incontro dei diversi non c'è comunicazione e non c'è gruppo.

Il gruppo opera come proposta educativa nei confronti dei suoi membri perché *sostiene strutturalmente la diversità*, la rispetta, l'incoraggia, la rilancia.

Per assolvere questa esigenza, esso agisce come il luogo in cui ciascuno si sente restituito a se stesso, per trovare nella verità di se stesso le ragioni e la saturazione di quel bisogno di sicurezza che spingerebbe ad uscire da sé, riconsegnandosi passivamente all'altro. Nel gruppo e attraverso il gruppo ogni membro diventa così *partecipante attivo e critico* della sua storia.

I suggerimenti per motivare un modello alternativo di coesione e di prassi sono la traduzione strutturale di questa opzione educativa pregiudiziale. Su questi aspetti della coesione e della nuova prassi rimando al Q9 « Il gruppo giovanile come esperienza di chiesa », alle pp. 47-55.

Nel gruppo per comunicare e maturare assieme è *indispensabile* però *convergere*: superare la costitutiva diversità verso un « punto di fuga » ulteriore, rispetto al già acquisito e sperimentato.

Questo elemento catalizzatore è dato dalla grande *intenzione educativa*: ciascuno si sente nel gruppo perché vuole *educare ed educarsi*, offrendo e ricevendo. In questa convergenza dinamica viene progressivamente definito « cosa » caratterizza il processo educativo per la cui realizzazione si converge.

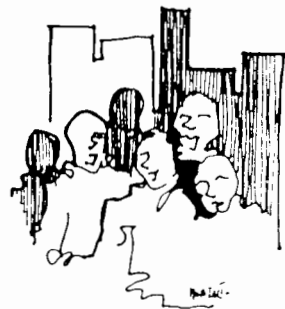
Il punto d'incontro non è predefinito, ma viene progressivamente elaborato.

Non rappresenta l'esito di un processo di indottrinamento né il limite tollerabile per la rinuncia alla propria identità.

Nasce invece dalla profonda disponibilità a *condividere progetti e preoccupazioni* che sono ulteriori rispetto al punto in cui ciascuno si trova.

In questo modo il gruppo non assolve solo una funzione strumentale rispetto ai valori da comunicare, come essi esistessero già al sicuro nei centri decisionali culturali, politici o religiosi e dovessero solo essere trasferiti nella prassi di gruppo. Al contrario, nell'incontro e nel confronto, si attiva una dinamica di *crescita permanente* che investe tutti, persone e valori.

Il gruppo resta il soggetto delle concrete valorizzazioni, di quel processo cioè che traduce i valori in quadri di riferimento per le situazioni di vita, in una riformulazione capace di elaborare in modo creativo anche i valori perenni.



## 2.6. LA RELAZIONE EDUCATORE-GRUPPO

In questo modello la relazione educativa risulta costituita soprattutto dalle *interazioni tra i diversi membri del gruppo*, dalla catena su cui si distendono e dalla struttura su cui scorrono le informazioni.

Le diverse figure di educatori esercitano la loro funzione intervenendo positivamente su queste trame comunicative. Verificano i valori fatti circolare; immettono prospettive nuove; sollecitano ad attivare strutture capaci di coinvolgere tutti; controllano ogni tentativo di concentrare o di manipolare il flusso delle informazioni.

Alla luce di questi processi, possiamo definire la funzione educativa prevalentemente come una *relazione educatore-gruppo*.

Il gruppo non fornisce solo l'occasione per un dialogo intersoggettivo: nel gruppo il rapporto « a tu per tu » è destinato a vanificarsi sotto l'urto della pressione di conformità; o, se regge, produce strutture comunicative privilegiate ed emarginanti.

Il modello non annulla la responsabilità personale né elimina un rapporto centrato sulla persona. Con simili limiti non sarebbe più un servizio educativo. Intende al contrario offrire un contesto che lo inveri e lo amplifichi, utilizzando pienamente l'esistente.

Il gruppo costituisce così un *luogo formativo*, fornito di sufficiente omogeneità culturale, capace di funzionare come riferimento e rinforzo sociale, in un tempo in cui troppe istituzioni formative sono ridotte a crocevia disarticolato e disgregato, in cui scorrono le proposte più disparate.

Per descrivere il nostro progetto abbiamo contrapposto due formule: « occasione » e « luogo formativo ». Dove sta la diversità?

La indichiamo prendendo in considerazione i due elementi che costituiscono la relazione-educativa-

nel-gruppo: la relazione interpersonale (l'« a tu per tu », come si dice, tra educatore/educando, educando/educando) e il gruppo.

I due modelli affermano egualmente l'importanza della relazione interpersonale, anche se con accentuazioni diverse. Tutti e due riconoscono che l'educazione è sempre un processo intersoggettivo.

La diversità sta invece nel modo di comprendere il peso del gruppo in ordine a questa relazione « a tu per tu ».

Il gruppo è solo « occasione » se si parte dall'ipotesi che l'educazione è frutto di buoni contenuti fatti circolare e se si crede che questi contenuti sono « oggettivi », al sicuro nelle centrali di elaborazione e di progettazione, fuori dalla mischia dei dinamismi del gruppo. In questo caso, il gruppo è importante per una ragione strategica: mette più facilmente i singoli giovani a contatto con i valori educativi fatti circolare. Le attività di gruppo non sono orientate a « fare gruppo », ma a rendere interessante il gruppo, per attirare i giovani e per assicurarsi l'identificazione dei giovani con le proposte offerte.

Si parla al contrario di « luogo formativo » quando si riconosce al gruppo la capacità di interpretare e riscrivere i valori e i contenuti e si afferma la funzione educativa dei modelli di riferimento. Il gruppo diventa in questo caso un luogo di proposta in se stesso. L'educatore interviene per « fare gruppo », nel senso pregnante con cui ne abbiamo parlato in molti quaderni precedenti (si veda, per esempio, il Q9 e il Q16).

In questo spazio vitale le persone sono restituite a quella capacità di decisione libera e responsabile che in questi tempi di pluralismo è affermata in via di principio ma quotidianamente soffocata di fatto.

L'esigenza è importante. Rappresenta il punto di riferimento obbligato della funzione educativa che stiamo descrivendo.

È necessario perciò approfondire le riflessioni, trascinandole maggiormente verso il concreto.

Lo facciamo in due momenti. Precisiamo prima gli *obiettivi* a cui deve tendere la relazione educativa; suggeriamo poi le *aree di intervento* da privilegiare.

### 2.6.1. Gli obiettivi

Abbiamo insistito molto sulla centralità formativa del gruppo e sulla funzione educativa come relazione educatore-gruppo. La ragione è evidente, e l'abbiamo ripetuta frequentemente.

Il gruppo è di fatto un luogo di proposta, alternativo alla pressione sociale, dotato di una notevole forza persuasiva. Anche l'educazione centrata sulla persona non può risolversi fuori da questi processi. Non possiamo però accontentarci di far coincidere l'educazione con gli esiti di una pressione di gruppo.

Il gruppo è luogo educativo quando, nel sostegno della pressione che esercita, è decentrato sulla *maturazione della libertà e responsabilità* dei suoi membri.



Questa meta generale è assicurata se sono raggiunti *tre obiettivi concreti*. Li ricordiamo brevemente, descrivendoli nelle competenze che li caratterizzano.

### *Capacità di differenziarsi senza separarsi*

Questo primo obiettivo mette l'accento su una esigenza centrale della maturazione personale: *la definizione dell'identità*.

In un tempo, come è il nostro, in cui siamo bombardati da molti stimoli, spesso disparati e disomogenei, per la molteplicità e la contraddittorietà delle agenzie educative, si corre il grave rischio di naufragare nella nevrosi da eccesso, con conseguente iposocializzazione e frammentazione.

Identità è ricostruzione di unità interiore, attraverso l'elaborazione di un quadro di significati personali, che funziona da principio selettore e organizzatore delle diverse offerte.

Su questi processi la persona definisce se stessa e, di conseguenza, si differenzia dall'altro da sé.

Il gruppo offre un *contesto prezioso* per la ricostruzione dell'identità.

Da una parte, infatti, funziona già come iniziale selettore e organizzatore degli stimoli, attraverso il filtro delle norme. Dall'altra costituisce quel luogo caldo e accogliente, per l'intensità dei rapporti interpersonali, la vicinanza e lo scambio affettivo, che sostiene la fatica di identificarsi.

Fuori del gruppo l'identità è scarsa e di conseguenza è basso l'indice di differenziazione.

Nel gruppo la differenziazione porta facilmente alla separazione. La persona, fortemente identificata, si allontana dagli altri, concentrandosi nel piccolo grembo del suo gruppo.

L'educatore teme questa involuzione. Mentre opera per sostenere la costruzione dell'identità personale, lavora perché la differenzia-

zione non produca mai separazione, ma, al contrario, renda capace di confronto, di scambio, di dialogo.

### *Capacità di prendere decisioni nella solitudine della propria intimità*

L'esercizio della libertà e responsabilità personale comporta costitivamente la capacità di prendere decisioni.

Il clima di pluralismo e di frammentazione produce indecisione e incertezza: le cose si presentano tutte cariche di fascino e le alternative sono sperimentate tutte come possibili.

Il gruppo favorisce l'educazione al rischio della scelta.

Spesso però il luogo di queste decisioni è il gruppo stesso. Ad esso la persona cede la sua libertà, per ottenere in cambio la sicurezza e il consenso collettivo.

Il problema educativo salta agli occhi, immediato e bruciante. Sembra quasi di trovarsi in una alternativa senza sbocco: stretti tra l'*indecisione* e la fragilità progettuale o la *massificazione* di una scelta sostenuta dalla pressione di conformità.

Per cercare una via di uscita, è importante consegnare alla relazione educatore-gruppo il compito impegnativo di *sostenere la capacità di elaborare decisioni nella solitudine della propria intimità*.

Maturare nella libertà e nella responsabilità è infatti sapere decidere, e saper costruire questa decisione nel mistero di se stessi, là dove non risuona l'applauso o il disprezzo degli altri, ma vibrano solo le esigenze inalienabili delle proprie scelte di vita.

### *Capacità di maturare dalla soggettività alla oggettività*

Le scelte di fondo che abbiamo progressivamente fatto ci hanno

portato a spostare il punto di riferimento delle nostre proposte *dall'oggettività alla soggettività* offerta di ogni persona. Solo operando così, possiamo dire di mettere la persona al centro.

Questo orientamento non nasce da rinuncia ad esigenze irrinunciabili né come rassegnazione alla moda vincente. Al contrario afferma la scommessa che stando dalla parte della persona è più veloce l'accesso alla oggettività.

Il gruppo misura la soggettività personale e la apre alla intersoggettività.

Introduce infatti principi di conflitto, criteri di valutazione e stimoli a rompere il cerchio chiuso della propria individualità.

In questo processo prende consistenza qualcosa di vagamente oggettivo. Nasce tra i membri una specie di patto comunicativo che fonda quell'oggettività di gruppo, con cui tutti sono tenuti a fare i conti.

È un primo passo verso l'obiettivo che abbiamo indicato nel titolo, interessante, ma ancora troppo povero perché l'esito è soltanto una soggettività di gruppo.

L'educatore gioca la sua presenza per assicurare uno sviluppo ulteriore: apre il gruppo verso oggettività più consistenti e allargate, immettendo nella realtà.

Si scatena così, nel sostegno del gruppo, una progressiva maturazione dalla soggettività all'intersoggettività verso il confronto e l'accoglienza di progetti normativi di vita e di azione.

## **2.6.2. Gli interventi**

Il raggiungimento di obiettivi così importanti prevede *quattro aree di interventi*. Rappresentano gli ambiti privilegiati in cui si distende la relazione educatore-gruppo.

I metodi sono quelli tipici della dinamica di gruppo: strumenti e tecniche di analisi per una presa di coscienza progressiva dei contenuti e delle strutture comunicative che li fanno circolare.

Prima di tutto l'educatore aiuta ogni membro del gruppo a definire una corretta immagine di sé. Questo comporta da una parte il confronto tra le percezioni che ciascuno possiede di sé e del mondo e la realtà concreta della propria vita e del contesto in cui si svolge; e dall'altra la sottomissione di questo confronto alla riflessione razionale. Il gruppo sostiene il processo attraverso lo stimolo prezioso delle interazioni, in un clima di reciproca fiducia.

#### *Analisi dei fenomeni collettivi*

L'educatore inoltre si impegna per rendere ogni membro del gruppo consapevole protagonista dei processi in cui è inserito. Per ottenere questo vengono analizzati con progressiva corresponsabilizzazione i diversi fenomeni collettivi che costituiscono il proprio gruppo: le interazioni tra i membri, la dinamica decisionale, le strutture di comunicazione e di potere, il rapporto con i dissenzienti, l'integrazione dei nuovi, la pressione di conformità.

#### *Dinamiche di intergruppo*

L'educatore stimola il gruppo ad attivare dinamiche di intergruppo. Chiamiamo « dinamiche di intergruppo » i rapporti che il gruppo, in quanto gruppo, instaura con altri gruppi. Sono scambi importanti perché arricchiscono il patrimonio culturale del gruppo e lo aprono verso il nuovo. Non sono però facili, perché ogni gruppo tende a rinchiudersi nel guscio protettivo della propria esperienza o ad utilizzarla come parametro di valutazione di ogni proposta. È compito dell'educatore aiutare il gruppo a percepire l'importanza di questi scambi e a viverli secondo modelli promozionali.

L'educatore infine opera perché le decisioni che punteggiano la vita di gruppo siano il frutto di una reale partecipazione di ogni membro. Partecipazione significa effettivo contributo personale e non acquiescenza di comodo che dissocia

---

## 2.7. RELAZIONE COMUNICATIVA E CAMBIO DEGLI ATTEGGIAMENTI

---

Abbiamo descritto la funzione educativa in termini di relazione comunicativa e abbiamo caricato il gruppo di questa responsabilità. Questa indicazione influenza anche lo studio delle *condizioni che determinano la sua efficacia*. Sappiamo tutti che i processi educativi si svolgono attorno al nodo esistenziale degli *atteggiamenti*: al loro consolidamento, alla acquisizione di quelli di cui si è carenti, al cambio di quelli negativi. Sappiamo egualmente che uno dei tratti tipici degli atteggiamenti è la loro *stabilità*. Essi tendono cioè a perdurare: diventano struttura di personalità e risultano quindi difficilmente modificabili. Qui sta la loro forza educativa e il loro limite.

Nel gruppo, inoltre, la stabilità è sorretta dalle *norme*: sono alla base dello sviluppo culturale e della forza propositiva, ma, nello stesso tempo, stanno all'origine della sua conservazione e involuzione.

Attorno al consolidamento e al cambio degli atteggiamenti si gioca perciò la relazione educatore-gruppo.

Lo strumento abituale per costruire atteggiamenti e sollecitare al loro cambio è la *comunicazione di informazioni, proposte, modelli di vita*.

La funzione educativa è chiamata in causa a doppio titolo.

Non solo essa precisa il suo obiettivo attorno al nodo degli atteggiamenti.

le proprie responsabilità da quelle del gruppo.

Tutto questo è possibile solo se ognuno può usufruire della stessa quantità di informazioni e se esiste una reale comunicazione tra tutti i membri, senza il disturbo di strutture autoritarie e censorie. Si veda il Q9 alla p. 54.

Ma soprattutto chi fa educazione sa che gli strumenti utilizzati sono esattamente quelli che possono influenzare la costituzione degli atteggiamenti, se è vero che la funzione educativa nel gruppo è fundamentalmente una relazione comunicativa.

La dinamica di gruppo, che ha studiato i processi relativi alla produzione e modificazione degli atteggiamenti, ci ricorda che l'efficacia del risultato è spesso proporzionata alle modalità con cui si realizza la comunicazione.

L'importanza dell'argomento ci spinge a farci molto attenti al discorso. Scarsi risultati educativi possono essere dovuti al fatto di collocare *la diffusione delle informazioni* ai livelli più bassi di efficacia.

Il grado di cambio di atteggiamenti provocato da nuove informazioni è funzione di fattori situazionali (legati cioè alle caratteristiche della situazione in cui avviene l'informazione), della fonte (del modo cioè con cui il comunicante è percepito dal suo pubblico), del mezzo utilizzato per comunicare, della forma e del contenuto delle informazioni.

Come si vede, molti fattori sono in gioco. Il contenuto della informazione è solo uno dei tanti; e neppure quello centrale.

Per stare in tema consideriamo soprattutto il *rapporto tra comunicazione e appartenenza al gruppo*.

Si richiedono le seguenti condizioni, in una scala progressiva di efficacia:

— La comunicazione produce cambio di atteggiamenti se la *fonte* è considerata membro del gruppo, o perché appartiene di fatto al gruppo o perché è modello di identificazione e di riferimento da parte dei membri.

— *L'ascolto in gruppo* è più efficace dell'ascolto isolato. Ascolto in gruppo significa affidamento al gruppo (attraverso tecniche adeguate) della funzione di crogiuolo delle informazioni offerte.

— Se le informazioni sono contro le norme di gruppo, l'*ascolto individuale* è più efficace rispetto al cambio degli atteggiamenti,

perché viene superato il filtro stabilito dalle norme e viene liberata almeno parzialmente la responsabilità personale della pressione di conformità.

— L'efficacia rispetto al cambio degli atteggiamenti, infine, è molto condizionata dal tipo di *impegno* con cui si conclude la comunicazione. Si dà più facilmente cambio di atteggiamenti se la comunicazione sollecita tutti verso un impegno preciso, concreto, pubblico, facilmente verificabile. Inoltre l'efficacia è legata al livello di collaborazione richiesto per l'esecuzione dell'impegno: un impegno privato produce meno influsso sugli atteggiamenti di un impegno a carattere collaborativo.

educatore-educando è ricercato efficacemente, perché l'educatore non utilizza le differenze per la sovrapposizione, ma per il confronto reciprocamente arricchente.

La ragione ultima della sua presenza e del suo servizio, quello che lo autorizza a sollecitare responsabilmente verso l'ulteriore e l'inedito, è la globale pretesa di aiutare a vivere e la realizzazione di questo suo compito ponendo gesti concreti dalla parte della vita.

L'educatore esiste ed agisce solo perché ciascuno avverta di essere reintegrato progressivamente in una piena gioia di vivere.

Certo, « vita » è termine generico e ambiguo per la devastazione di cui è continuamente fatta oggetto. La pronunciamo però senza ulteriori aggettivazioni, perché crediamo nella vita: essa si porta dentro un suo *germe di autenticità*, al di là di ogni deturpazione. Su questo germe di vita interviene la passione educativa per aiutare a vivere: per liberare e portare a compimento.

L'educatore crede alla vita e gioca tutto perché ci sia vita. Sente il duro sapore della morte dentro e attorno a sé. E lotta per restringerne progressivamente i confini, dilatando festosamente quelli della vita.

L'impegno per fare del gruppo un luogo in cui *ciascuno si senta accolto incondizionatamente* e, in questa accoglienza, sollecitato a crescere, rappresenta nell'attuale situazione culturale e giovanile un gesto privilegiato e urgente dalla parte della vita.

Anche il *modo* con cui sono assolti questi compiti rappresenta un ambito di rinnovamento della figura dell'educatore.

### 2.8.2. Un modo di fare proposte

L'educatore non rinuncia a fare proposte culturali, ad offrire valori.

Il libertinaggio culturale è una grave forma di oppressione. Quando la creatività viene eretta a

## 2.8. LA NUOVA FIGURA DELL'EDUCATORE

Il progetto che stiamo delineando non prevede la dissoluzione della specifica figura dell'educatore. Al contrario, proprio nella ricostruzione di questa sua figura sta l'affermata *irriducibilità dell'asimmetria comunicativa*. La capacità educativa del gruppo, infatti, resta una sterile astrazione se in esso qualcuno non sa raccogliere sulla sua persona i compiti formativi che il gruppo è chiamato ad assolvere.

La dimensione formativa del gruppo è quindi costruita dagli educatori. Essi, morendo a se stessi e piegando il potere posseduto in un pieno servizio promozionale, si rigenerano e danno vita al gruppo.

Per abilitarsi a questi impegnativi compiti, l'educatore ripensa allo stile della sua relazione educativa e comunicativa.

### 2.8.1. Dall'educatore autoritario all'educatore autorevole

Il primo ambito di rinnovamento è

determinato dallo stile generale di presenza: l'educatore rifiuta ogni relazione autoritaria ma ricerca l'autorevolezza e la fonda nella capacità di « aiutare a vivere ».

L'esigenza di autorevolezza si oppone con la stessa forza al comportamento autoritario e a quello permissivista.

L'educatore non nega le « differenze » e non rinuncia alla sua funzione specifica; ma accetta le integrazioni e gli scambi. Sa di essere inserito in un processo di maturazione e di crescita. Aspetta con serenità e gioia il momento in cui la sua presenza diventerà « inutile ».

In un tempo, come è il nostro, in cui il diritto di parlare è spesso legato alla tacita accettazione di dire cose che non contano, l'educatore valida la sua pretesa comunicativa non sul rapporto istituzionale che gli garantisce prestigio perché egli è alle sue dipendenze, ma sulla competenza e sulla coerenza, che gli assicura una proposta di valori culturalmente significativa e testimoniata dalla sua esistenza.

In questa prospettiva il dialogo



norma suprema è facile scivolare verso un soggettivismo esasperato, che assomiglia molto alla situazione di « morte ».

Un ambito urgente di rinnovamento della figura dell'educatore è rappresentato perciò anche dal modo di fare proposte. Si veda, su questo tema, il Q7, pp. 20-23.

Aggiungo alcune riflessioni.

Egli è un testimone della vita come dato, come evento che misura ogni nostra ricerca e giudica inesorabilmente tutte le nostre pretese. Questo « valore » prende forma progressivamente nell'avventura dell'uomo. Ha una storia e diventa una cultura.

L'educatore è quindi *garante e propositore coraggioso del già espresso e posseduto*. Egli però esprime la vita nella sua vita. Sa che nulla di vitale può essere detto nella fredda pretesa di oggettività formale. Tutto è detto vivendo, rischiando, costruendo.

Egli è il testimone della vita nella sua testimonianza di vita. *Racconta la storia della vita*, raccontando la sua passione e la sua esperienza.

L'educatore inoltre sa che la vita è all'opera attorno a sé, nelle domande, gridate o inesprese, maturate o desolate, dei giovani con cui lavora. Egli testimonia la vita dando voce a coloro per i quali è testimone, raccogliendo la loro storia nella sua storia.

Essi non sono l'oggetto del suo servizio. E neppure sono chiamati in causa perché sono lasciati liberi di scegliere o di rifiutare le sue proposte. L'interlocutore sente che si sta parlando di lui, personalmente. Avverte che la storia narrata è la sua storia; constata che la vita difesa e liberata è la sua vita. Egli è così coinvolto pienamente in ogni battuta del servizio educativo.

L'educatore è uno che racconta « storie di vita » per aiutare a vivere. Svolge questo racconto intrecciando continuamente tre storie: la storia della « vita », piena di pretese per chiunque voglia vivere; la sua storia personale, perché non riesce a parlare di vita

se non trasformando in messaggio la sua quotidiana esperienza; e la

storia dei suoi interlocutori a cui restituisce protagonismo e parola.

## 2.9. EDUCAZIONE COME ANIMAZIONE

Abbiamo ritagliato progressivamente una figura di educatore con la preoccupazione costante di concentrare in essa quella funzione educativa che vogliamo restituire pienamente al gruppo. Abbiamo però sottolineato a più riprese che una funzione educativa diffusa è possibile solo se qualcuno sa rendersi garante del processo nella sua persona.

Educatore e dimensione educativa del gruppo si richiamano e si esigono reciprocamente.

Questa nostra ricerca è stata confortata da molte concrete realizzazioni.

Non solo infatti è fiorente nella comunità ecclesiale la stagione del gruppo. Ma stanno moltiplicandosi esperienze stimolanti di ridefinizione in situazione di gruppo del compito educativo.

L'alternativa tra modelli autoritari e rinunciataria è stata superata nella proposta di un modo nuovo di essere educatore nei gruppi gio-

vanili ecclesiali.

Una formula ritorna con insistenza per descrivere questa nuova immagine.

Esprime speranze, progetti, prospettive.

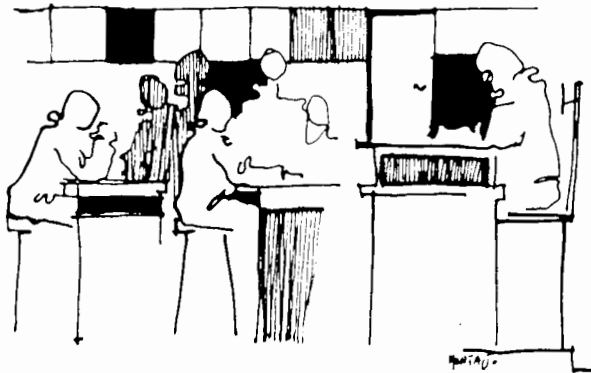
Raccolta dalla letteratura specializzata, è stata presto riempita di connotazioni caratteristiche.

« Fare educazione » nei gruppi giovanili ecclesiali è oggi per molti « fare animazione ».

A queste percezioni, diffuse e stimolanti, ci siamo ispirati per comprendere i problemi che investono oggi la relazione educativa e per definirne i compiti rinnovati.

Non potevamo perciò chiudere la ricerca senza rilanciare questa esperienza.

Il modello educativo globale che abbiamo ritagliato può essere oggi espresso in modo evocativo con la formula « animazione ». Animazione e animatore, nella prassi di molti gruppi, significano appunto questo stile di relazione educativa.





# IL CANOVACCIO

Per una scuola di giovani animatori

*Una premessa.* Per parlare dell'animatore il nostro « progetto » prevede due quaderni:

— il Q2 « La maturità umana dell'animatore » parla dell'animatore in quanto persona: le sue motivazioni, la sua scelta di far l'educatore, le qualità richieste, i suoi problemi personali, le sue attese nel fare animazione...

— il Q17 (questo quaderno) tratta invece dell'animatore in quanto entra in relazione con il gruppo: qual è il suo compito e come svolgerlo?

I due quaderni si completano a vicenda. Ovviamente possono essere studiati separatamente oppure insieme. In questo canovaccio facciamo riferimento solo al Q17.

Diamo alcune indicazioni di lavoro su:

— una prima sensibilizzazione ai problemi della relazione educativa;

— il gruppo come soggetto educativo;

— cosa è relazione educativa;

— tre stili di comando;

— cosa si propone un animatore democratico.

## PER ENTRARE IN TEMA

Il primo passo da compiere è aiutare i presenti a entrare in tema mettendo sul tavolo di discussione alcuni problemi a proposito di relazione educativa.

Indichiamo una pista di lavoro.

1. Si può cominciare con la tecnica della *metafora* con il man-

dato: « Secondo me, il rapporto tra animatore e gruppo è come... ». Esaminando le metafore si possono evidenziare alcuni problemi.

Al posto della metafora, si può procedere con la tecnica del *mimo*. Ci si divide in due gruppi; uno mima gli adulti educatori di oggi di fronte agli adolescenti (15-18 anni); l'altro mima gli adolescenti di fronte ai loro educatori. Per entrambi i gruppi il mandato è: cosa desiderano e di che cosa hanno paura, rispettivamente, gli adolescenti e gli adulti dentro la relazione educativa? quali sono i loro desideri e paure inconfessate?

Una volta analizzati i mimi, magari riportando su un cartellone diviso in quattro parti (adolescenti/desideri, adolescenti/paure, adulti/desideri, adulti/paure) le osservazioni raccolte, si può leggere a piccoli gruppi i paragrafi 1.3. e 1.4.2. del contributo di L. Corradini che descrive alcune di queste paure e desideri profondi ma inconfessati legati alla relazione educativa.

*Nota circa l'uso del mimo.* È necessario che il gruppetto che esegue il mimo conosca la situazione e faccia emergere le problematiche; quindi è bene che si riferisca a qualche esperienza vissuta (festa, incontri, campiscuola, week-end) o si leggano prima le pagine appena ricordate di Corradini. La novità o lo scopo del mimo è di ampliare la percezione del problema con la discussione, che è apporto delle esperienze, spesso non espresse, di ciascuno, e di approfondirne la conoscenza.

2. Dalle metafore o dai mimi

emergerà che la relazione educativa è qualcosa di complesso e confuso. Sorge la domanda (a cui si darà risposta più avanti): quando una relazione tra persone è educativa? Cosa caratterizza la relazione educativa in senso stretto rispetto ad altre forme di relazione?

Per evidenziare il problema si possono esaminare diverse relazioni: bigliettaio del treno-viaggiatore, padre-figlio, guida alpina-escursionista, prete-giovane, amico-amico, compagni di scuola o di squadra, commessa del negozio-cliente, insegnante-allievo...

Quale di queste relazioni è educativa e quale no? Per avere alcuni criteri di risposta si veda: Q1, pp. 21 ss (« L'animazione al centro della formazione »), Q5, pp. 8ss (« L'uso educativo-formativo dell'animazione »). Oltre le indicazioni che più avanti offrirà il quaderno.

3. A questo punto si può sollevare il problema: le relazioni che si svolgono dentro un gruppo sono tali da poter dire che sono educative e che tutto il gruppo è « luogo educativo »? Segue discussione.

A conclusione si può leggere insieme il paragrafo 2.2. (« Una funzione concentrata in una figura ») del contributo di Tonelli, il quale presenta come il gruppo venga ad avere un peso educativo rispetto ai suoi membri e come concentri questo peso nell'animatore e, come vedremo, negli altri leaders.

4. Come riflessione conclusiva si può riprendere, sempre da Tonelli, l'interrogativo: da dove nasce il potere dell'animatore nel gruppo?

Con la domanda: « chi educa nel gruppo » vogliamo riprendere il paragrafo 2.3. di Tonelli: « Gestione del potere e funzione educativa ». Per avvicinarci a tali pagine ecco una traccia.

1. Si può partire con una specie di *gioco degli animali*. Si chiede ai presenti: quale animale rappresenti quando fai animazione nel gruppo: gatto, elefante, cane, camaleonte, canguro...?

Allo stesso modo, forse meglio ancora, si può procedere con il *gioco dei mestieri*. Si chiede ai presenti: in quale mestiere ti riconosci quando fai animazione: ingegnere, muratore, vigile, infermiere, medico, psico-terapeuta...?

Una volta elencati gli animali o i mestieri si prova ad individuare:

— quali sono i ruoli e i compiti educativi che si attribuiscono all'animatore nel gruppo;

— quali sono i ruoli e i compiti degli altri membri del gruppo.

Nel discutere vanno sottolineati alcuni rischi: l'animatore concentra su di sé il potere educativo del gruppo; l'animatore riduce il gruppo ad esecutore dei suoi ordini; l'animatore non riconosce altri leaders; l'animatore è passivo esecutore degli umori variabili del gruppo e ne segna come un barometro l'andamento; l'animatore finge di non avere potere ma praticamente controlla tutto; l'animatore è prigioniero di alcuni leaders...

A questa discussione si può giungere anche attraverso il « *mercato delle qualità* ».

Si scrivono su fogli di cartoncino (cm 10 × 20) e in caratteri ben visibili alcune qualità dell'animatore (almeno 5 o 6 in più del numero delle persone che partecipano al gioco). Ogni foglio riporta in evidenza solo una qualità. Si spargono i fogli su un tavolo e ciascuno sceglie la qualità preferita. Fatta la scelta si ritirano i fogli avanzati e si

comincia a mercanteggiare dagli altri la cessione di parte (usare percentuali su cento) della loro qualità dietro compenso di parte della propria. Alla fine si analizza quali (e con quali quantità) doti dell'animatore ci si è procurati.

A partire da questi elenchi personali si può indurre il tipo di potere che l'animatore intende esercitare nel gruppo.

Esempi di qualità: fascino, democraticità, preparazione, comunicativa, autorità, pazienza, fantasia, allegria, intuizione...

2. Individuata (attraverso il gioco degli animali o dei mestieri) la presenza nel gruppo di leaders va ulteriormente precisato il rapporto tra « *struttura formale* » e « *struttura informale* » (2.3.).

Per evidenziare la presenza di questa doppia struttura e della molteplicità di leaders, ognuno dei quali cerca di assumersi un compito verso il gruppo, può essere utile fare riferimento alla vita concreta e dunque alle riunioni e alla attività di gruppo (ad es., l'organizzazione di una festa o di un recital). Si chiede ai partecipanti di schedare i vari tipi di leadership che si manifestano nei loro gruppi e di individuare, ricorrendo alla tecnica del sociogramma, i rapporti tra leaders informali e leaders formali. Come indice per preparare la schedatura si possono utilizzare le varie « funzioni » attribuite al leader e riportate nel documento / 1 (pp. 13-15).

Una volta che ci si è esercitati a schedare i vari tipi di leadership, l'attenzione può essere portata su: — le varie funzioni vengono attribuite ad una persona oppure sono distribuite tra vari membri del gruppo?

— distinguere tra i due grossi modelli di leader: i leader socio-emozionali (attenti a rinforzare la dimensione affettiva del gruppo) e leaders tecnici (specialisti nei compiti da realizzare);

— le relazioni (difficili? tese?) tra struttura formale e struttura informale di potere nel gruppo.

Siamo alla fase più delicata del quaderno (2.4.).

Tonelli, in sintesi, osserva che la relazione educativa è un sistema caratterizzato dalla compresenza di tre dimensioni:

— l'asimmetria, cioè la diversità di bagaglio tra interlocutori;

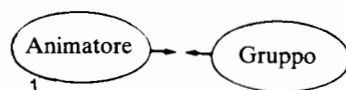
— la comunicazione: tra interlocutori ci si scambia qualcosa; ciò suppone che ci sia tra loro uno « spazio di convergenza » (quale?); d'altra parte senza scambio non c'è educazione;

— la situazione educativa che è data dalla decisione di un interlocutore di aiutare l'altro in modo intenzionale, sistematico, dentro una istituzione educativa (cf su questo aspetto Q1, pp. 21-24, dove si parla dello « specifico » dell'educazione e Q5, pp. 2-10, dove si parla dell'animazione come « attività intenzionale e metodica »).

Per aiutare a svolgere questi concetti si può ricorrere a dei *disegni* in cui rappresentare il gruppo e l'animatore con dei cerchi e la comunicazione con delle frecce, mentre il tutto si svolge all'interno di una istituzione educativa aperta verso la società, la cultura, la comunità ecclesiale più vasta.

Possiamo, ricorrendo ai disegni, identificare diversi casi.

1. I due interlocutori, pur vivendo nello stesso ambiente educativo, sono troppo diversi e distanti.

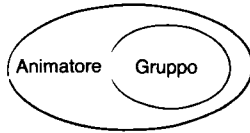


In questo caso la distanza è tale che non si riesce a comunicare: non ci si scambia niente e quindi non si educa. Si possono fare esemplificazioni.

2. I due interlocutori si sovrappongono del tutto. La distanza/differenza è annullata: si può comunicare (ma fino a che punto?) ma non ci si scambia niente.

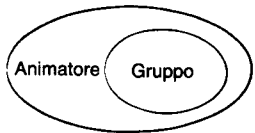
L'animatore può, come indica il disegno, mimetizzarsi e confondersi nel gruppo: il suo ruolo, è annullato; non c'è relazione educativa.

2a\*



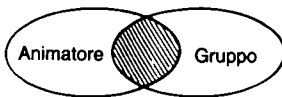
L'animatore si sovrappone al gruppo « schiacciandolo ». Mancando autonomia non esiste comunicazione educativa.

2b



3. I due interlocutori, pur diversi, comunicano arricchendosi. In questo caso, come indica il disegno, rimane la distanza, ma c'è un'« area di convergenza » che permette di comunicare. Esiste una sorta di « patto comunicativo ». Si veda, oltre a quel che dice Tonelli, il Q16 di Mario Pollo, pp. 8.

3



Ci si può chiedere: qual è quest'area di convergenza in un gruppo? Per rispondere è necessario scendere al concreto: gruppo sportivo, gruppo di catechesi, gruppo di esperienza cristiana, gruppo di semplice amicizia e aggregazione...

### TRE STILI DI COMANDO

Ogni funzione educativa suppone l'uso del potere. Quale uso è adeguato ad un educatore che vuole

## STILI DI COMUNICAZIONE INEFFICACE NELL'ANIMAZIONE DI GRUPPO

### Il detective

*Il detective si preoccupa di cogliere i fatti con la massima accuratezza. Dei fatti e delle vicende personali o di gruppo vuole pertanto sapere tutti i dettagli. Poco invece gli importa delle persone e dei loro sentimenti. L'animatore detective vuole sempre tenere il filo del discorso e guidare, in modo più o meno subdolo, la relazione interpersonale per verificare le sue ipotesi.*

### Il mago

*Il mago cerca di far sparire i problemi facendo finta che non ci siano. Ovviamente è illusione che dura poco, anche se l'animatore tende sempre a riproporla al gruppo e ai singoli. Negare l'esistenza dei problemi o dire « non preoccuparti » è disconoscere la serietà dei membri del gruppo.*

### Il caposquadra

*L'animatore caposquadra ritiene che i problemi non esistono se si riesce a tener occupato il gruppo o i singoli in modo da non aver tempo per ritornarvi sopra. Assegnando al gruppo e ai singoli nuovi compiti, lavori, incarichi, si viene a misconoscere le persone e la loro onestà.*

### Il giudice

*Il giudice nelle varie situazioni fornisce spiegazioni razionali per dimostrare che quel che succede è frutto di certe « cause » poste nel passato. In tal modo tende sempre a punire, a far nascere sensi di colpa o di inadeguatezza del gruppo o dei singoli verso i compiti o verso le stesse relazioni personali. La sua espressione tipica, anche se spesso non detta, è « ve lo dicevo... », oppure: « è chiaro che... ».*

### Il sergente istruttore

*Il sergente istruttore dà ordini e aspetta che siano eseguiti. Siccome egli sa quello che va fatto non vede la necessità di dare spiegazioni o di capire i sentimenti del gruppo. Non gli passa neppure per la testa di giustificare gli ordini e le programmazioni. Si fa così e basta!*

(continua a pagina seguente)

qualificarsi come « animatore »? È la domanda che si pone Tonelli al paragrafo 2.4.1.

Si può organizzare il lavoro su questo paragrafo in tre fasi:

- una esercitazione di gruppo: la costruzione del dodecaedro;
- la riflessione sull'esercitazione appena svolta;
- la presentazione delle pagine del quaderno.

1. L'esercizio della *costruzione del dodecaedro* è classico dei manuali di dinamica di gruppo. Lo si può trovare in R. Mucchielli, *Dinamica di gruppo*, LDC 1980, pp. 53-59.

Consiste in un lavoro in tre gruppi per apprendere concretamente che esistono tre stili di comando e che ogni stile produce effetti diversi.

Per l'organizzazione dell'esercizio rimandiamo al testo di Mucchielli. Diciamo solo che è un esercizio stimolante e divertente. Occupa circa due ore di tempo.

2. Terminato l'esercizio si distribuisce a tutti una *scheda di riflessione* e si chiede di valutare ciò che è successo nel proprio gruppo, secondo questi indicatori:

- la gratificazione nel lavoro;
- efficienza e rapidità nel compito;
- solidarietà / tensioni interne;
- coinvolgimento personale;
- rapporto con l'animatore;
- rapporto con gli altri due gruppi e con gli eventuali elementi esterni di disturbo;
- clima d'insieme creatosi durante il lavoro...

3. Segue la presentazione delle pagine del quaderno che prevede tre tempi:

- presentazione dei tre stili di comando;
- presentazione degli effetti dei tre stili di comando;
- presentazione del « modello d'uomo » sottostante ad ogni stile e della pedagogia che ne deriva: pedagogia del consenso, pedagogia di liberazione, pedagogia libertaria.

### **Il floricultore**

*L'animatore floricultore non si sente a suo agio quando deve affrontare situazioni spiacevoli. Così adorna il tutto di frasi fiorite che non hanno altro compito che tener lontano le situazioni, oppure i soggetti, che sollevano problemi e cercano di riportare l'animatore ed il gruppo alla dura realtà. Il floricultore, pensa, sbagliando, che per aiutare bisogna eludere i problemi dietro un ottimismo a buon mercato.*

### **Il guru**

*Il guru dispensa proverbi in ogni occasione, come se fosse il depositario della saggezza di tutti i tempi. Sfortunatamente le sue parole sono troppo impersonali e generiche per applicarle ad ogni situazione individuale o anche di gruppo con efficacia e precisione. Il guru parla a slogans, a frasi fatte che banalizzano i problemi e suscitano irritazione nel gruppo.*

### **Il profeta**

*Il profeta sa e predice esattamente ciò che succederà. Facendo previsioni declina ogni responsabilità e si estranea dal gruppo lasciando, e quasi sperando, che la sua profezia di sventura, si avveri. Non fa nulla, invece, per affrontare realmente la situazione.*

### **Il cartellonista**

*Il cartellonista pensa che un problema si possa risolvere dandogli un nome. Egli ha un elenco illimitato di etichette da appioppare alle persone e ai loro problemi. Una volta fatto questo egli è in pace.*

## **COSA SI PROPONE UN ANIMATORE DEMOCRATICO?**

Diamo alcune indicazioni per uno svolgimento del paragrafo « La relazione educatore-gruppo » (2.6.). Consideriamo questo paragrafo uno stimolo per passare da un ideale astratto di animatore democratico ad un progetto concreto.

1. Proponiamo di partire in modo negativo/umoristico, ma non per questo superficiale...

Al centro dell'attenzione: come si comporta l'animatore democratico nel gruppo. Nei documenti /2-3 sono riportate due possibili « partenze ».

— Anzitutto la classica e divertente « legge del capo ». La si consegna ai presenti dicendo: « sai ridere di te? prova a darti un voto, dall'uno al dieci, per ogni voce della legge ». Subito dopo ci si divide a coppie ed ognuno compila la scheda per l'altro. Segue un confronto sui voti divisi ora a gruppi di quattro.

— Di taglio umoristico sono anche i personaggi delineati nel

documento / 2. Ci si divide a gruppi di tre scegliendosi tra le persone che si conoscono meglio. Ognuno compila tre schede (una per se stesso, le altre per i due membri del gruppo) assegnando un voto in percentuale ad ogni personaggio a cui, in qualche modo, si assomiglia nel fare animazione. Ad es., mago 60 %, sergente istruttore 30 %...

Al termine si passano in rassegna i vari identikit. Molto utile è il confronto tra l'immagine che un animatore ha di se stesso e quelle che hanno gli altri.

2. Una volta « riscaldato » l'ambiente con una delle due tecniche indicate, si procede allo studio del paragrafo 2.6. Si può utilizzare una tecnica di disegno.

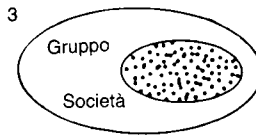
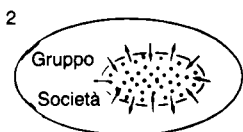
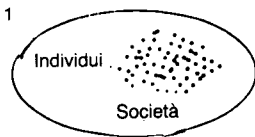
Chi guida il corso presenta i tre obiettivi che Tonelli indica per un animatore che vuole essere democratico:

1) aiutare gli individui (e il gruppo) a differenziarsi senza separarsi;

2) aiutare gli individui a prendere decisioni in solitudine;

3) aiutare i singoli (ed il gruppo) a confrontarsi con il mondo della cultura e dei valori (oggettivi).

Presentati e commentati i tre obiettivi l'animatore traccia alla lavagna (o su cartelloni) tre disegni, come segue, spiegando che nel disegno compaiono gli individui, il gruppo, la società nel suo insieme. Nel primo disegno abbiamo gli individui dispersi, nel secondo gli individui in un gruppo che scambia con l'ambiente, nel terzo il gruppo-ghetto.



Ora chiede ai presenti di descrivere come nelle tre situazioni indicate dai disegni, l'individuo si pone rispetto ai tre obiettivi proposti da Tonelli.

Indichiamo, a titolo di esempio, alcune possibili risposte.

■ Anzitutto per la situazione (1): *individuo disperso*:

— frammentazione, dispersione, sfaldamento dell'identità personale;

— incapacità di decidere o decisione indotta dall'ambiente;

— spersonalizzazione, in balia delle mode culturali.

■ Rispetto alla situazione (2): *individuo nel gruppo che scambia con l'ambiente*:

— capacità di differenziarsi senza disperdersi: matura l'identità personale « dentro la cultura »;

— sostegno alla decisione personale in un ambiente caldo e critico;

— allargamento dell'area di condivisione intersoggettiva.

■ Rispetto alla situazione (3): *il gruppo-ghetto*:

— separazione, chiusura: rigetto della cultura: crisi di identità culturale;

— decisionismo di gruppo e scarso spazio alla scelta personale;

— povertà di scambi con la cultura con conseguente emarginazione culturale.

Su queste o altre risposte fornite dal lavoro dei gruppi segue discus-

## DOCUMENTO / 3

### LA LEGGE DEL CAPO

**Art. 1** Il capo ha ragione.

**Art. 2** Il capo ha sempre ragione.

**Art. 3** Nell'improbabile ipotesi che un dipendente avesse ragione, entreranno immediatamente in vigore gli art. 1 e 2.

**Art. 4** Il capo non dorme, riposa.

**Art. 5** Il capo non mangia, si nutre.

**Art. 6** Il capo non beve, degusta.

**Art. 7** Il capo non è mai in ritardo, è stato trattenuto.

**Art. 8** Il capo non lascia mai il lavoro, è richiesta la sua presenza altrove.

**Art. 9** Il capo non legge mai il giornale in ufficio, si aggiorna.

**Art. 10** Il capo non dà mai confidenza ai suoi dipendenti: li educa.

**Art. 11** Chiunque entri nell'ufficio del capo con qualche sua idea, deve uscirne con quelle del capo.

**Art. 12** Il capo rimane il capo, anche in costume da bagno.

**Art. 13** Più si critica il capo, meno si fa carriera.

**Art. 14** Il capo deve pensare per tutti.

\* **Articolo addizionale** - Da quanto riportato agli articoli 1-14 de « La legge del capo », si deduce che questi è un dittatore, occorre quindi impedirgli in ogni modo di sposarsi in modo che il numero dei capi non aumenti.

sione, per vedere che cosa l'animatore deve in concreto fare nel gruppo.

Come si vede questi obiettivi ripensano, dentro il servizio che l'animatore deve rendere al gruppo, alcuni degli obiettivi dell'animazione presentati da Mario Pollo nel Q6. Conviene andare a rileggerli, anche per ritrovare ulteriore materiale.

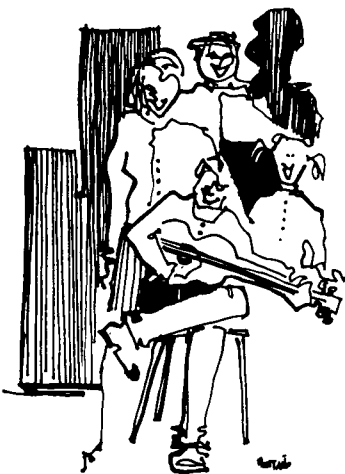
3. Nel paragrafo 2.6.1. Tonelli si chiede che cosa allora deve fare l'animatore, una volta fissati questi obiettivi. Ne vengono fuori quattro ambiti di intervento. Li indichiamo suggerendo altri riferimenti:

— aiutare gli individui ad una corretta percezione di sé (su questo si veda il Q6, pp. 9-15 e il Q12, pp. 20-22);

— svelare i fenomeni nascosti nella vita di gruppo (su questo si veda tutto il Q16 « Il gruppo come luogo di comunicazione »);

— sostenere lo scambio con l'esterno/intergruppo (su questo si veda il Q9, pp. 18-26 e soprattutto il Q19 sul « centro giovanile nella chiesa e nel territorio »);

— abilitare a partecipare e decidere gli orientamenti e le attività di gruppo (su questo si veda il Q16, pp. 12-14, e il Q9, p. 22).



## IL DECALOGO DEL BUON « ANIMATORE DI GRUPPO »

1. *Lavora molto per far lavorare gli altri, suddividendo bene i compiti, per dare a ciascuno un proprio ruolo nel gruppo.*

2. *Cura la vita interna del gruppo, eliminando nelle cause tensioni, frustrazioni, conflitti di potere; controllando le « idee fisse » di gruppo e facendo spazio al dissenziente e al nuovo nella ricerca della verità, per realizzare un'atmosfera che permetta un lavoro serio e produttivo, in un contesto di intensa maturità personale.*

3. *Sa che il gruppo è una realtà diversa dalla somma dei suoi membri e quindi manipolabile sia da forze interne che da forze esterne (pressioni, fretta, luogo e ambiente disadatto); si preoccupa perciò di controllare tutte le possibili sorgenti di manipolazione.*

4. *Consapevole che il gruppo ha una vita « esterna » complementare ai momenti « interni », non smonta mai di servizio, anche terminata la riunione o l'attività.*

5. *Crede che la coesione si fa più sui valori che sui sorrisi, più sul lavoro che sulle parole, più sulla maturazione delle persone che sulla pace interna del gruppo.*

6. *Convinto che ciascuno ha un contributo insostituibile da offrire nella ricerca comune, non permette che l'incontro si trasformi in una « scuola », in cui chi crede di sapere vende a scatola chiusa a chi crede di non sapere.*

7. *Guida a verificare periodicamente il lavoro svolto, per confrontarlo con il progetto iniziale; pur disposto a collaborare per modificare il progetto, quando fosse valutato non più oggettivamente rispondente nel cammino in avanti del gruppo.*

*Con un sano realismo, si fida sempre poco dello spontaneismo e quindi cerca una sufficiente organizzazione (schemi di lavoro e materiale previo, verbali, sintesi conclusive...).*

8. *Si sente uno del gruppo, con tutti in stato di ricerca, pur sapendo conservare le distanze, quel tanto che basta per guidare il gruppo verso la maturità, senza lasciarsi catturare dai suoi momenti di crisi.*

9. *Sa di essere un educatore, sempre e dappertutto, quindi non si accontenta di guidare tecnicamente il gruppo, ma fa delle proposte esplicite, più con la sua vita che con le parole.*

10. *Crede fermamente che l'ecclesialità del gruppo non dipende dalle etichette o dalle formule esterne, ma prima di tutto dalle scelte concrete con cui il gruppo vive la dinamica interna della sua vita quotidiana.*

4. Terminiamo con un esercizio che permette di riassumere e discutere il compito dell'animatore del gruppo. Al centro la domanda: l'animatore nel gruppo deve fare proposte (di valori umani, di stile di vita, di norme, di fede cristiana) oppure no?.

L'esercizio utilizza la *tecnica del processo*.

In assemblea si solleva il problema (facilmente sarà già emerso in qualche momento di lavoro), cercando di « drammatizzare » le cose e creare un clima di ricerca e allegria. Chi guida i lavori fa il giudice (meglio se i giudici sono tre, tutti qualificati e credibili). Si annuncia che viene istituito un processo a carico di due animatori (il propositivo e il rispettoso). Si invitano i due accusati a esporre, esagerando, le loro tesi e accusarsi reciprocamente (un poco di teatralità non guasta). L'assemblea viene invitata dal giudice a schiarirsi per uno degli imputati e a costituirsi in due gruppi di appoggio e difesa. Divisi in due gruppi (e se necessario in sottogruppi) si cer-

cano prove a favore dell'animatore in cui ci si identifica. Dopo un'ora di lavoro a gruppi si fa intervallo, per riposarsi un attimo e dare tempo a due avvocati nominati dai gruppi di stendere l'arringa di difesa, sintetizzando seriamente (ma anche con umorismo) i lavori di gruppo. Segue seduta generale, arringhe, intervento dei giudici, rimando di alcuni problemi all'assemblea e discussione. Alla fine il verdetto dei giudici. Se necessario (magari le cose dette dai gruppi richiedono un poco di riflessione) il verdetto può essere rimandato di qualche ora. Nel verdetto si chiarirà cosa vuol dire essere propositivi o meno nel fare animazione.

Per avere materiali per una risposta si veda il paragrafo « Una nuova figura dell'educatore » nel contributo di Tonelli in questo quaderno e anche, dello stesso Tonelli, il Q7, alle pp. 19-23.

Questo esercizio permette, fra l'altro di chiarire alcune difficoltà dei giovani animatori che confondono, per esempio, il fatto che

ogni tanto devono intervenire in modo « forte » o anche bisticciare con animatore autoritario. Si può far vedere che animatore democratico è una scelta di fondo che non viene messa in crisi dai « momentacci » della vita di gruppo...

5. Se c'è tempo, si può ora leggere a gruppi il paragrafo 1.5. (« Quale educatore? ») del contributo di Luciano Corradini in questo quaderno.

## UN DECALOGO

Concludiamo con la presentazione di un « decalogo » ideale per l'animatore di gruppo (*documento / 4*). La utilizzazione può essere varia. Può servire per demitizzare l'animatore oppure per un serio esame di coscienza. Può essere discusso, arricchito, trasformato... Dal punto di vista tecnico può dar luogo a mimi umoristici e drammatizzanti oppure a cartelloni e disegni tra il serio e l'allegro...

# I QUADERNI dell'ANIMATORE

Per le « scuole animatori »  
di gruppi e movimenti giovanili

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

□ = quaderni pubblicati su NPG nel 1984

### PRIMA SERIE: L'IDENTITÀ DELL'ANIMATORE

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

### SECONDA SERIE: ANIMAZIONE ED EDUCAZIONE ALLA FEDE

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

### TERZA SERIE: FARE ANIMAZIONE CON QUESTI GIOVANI

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

### QUARTA SERIE: STRUMENTI DI ANIMAZIONE

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