



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
CORSO DI LAUREA IN
PEDAGOGIA
Indirizzo Didattico

TESI

PENSARE PER STORIE:
LA COMPETENZA NARRATIVA
DELL'ANIMATORE SOCIO-CULTURALE

Relatore
Ch.ma
Prof.ssa DONATELLA LOMBELLO

Laureanda
DE MARCO ADOLFINA
Matricola 235561

Anno Accademico 2009-2010

INTRODUZIONE

La tesi proposta intende avvalorare la dimensione della narrazione nella formazione dell'animatore. L'obiettivo specifico è definire la narratività come competenza dell'animatore socio-culturale, il cui intervento è presente in contesti socio-educativi, e di rivelare la potenza metabletica di tale competenza. La scelta dell'argomento è giustificata dall'esperienza della laureanda in tali contesti, dal confronto diretto con analoghe realtà, dalla ricerca condotta attraverso la consultazione bibliografica, emerografica e sitografica. Tale ricerca si è estesa non solamente allo specifico settore dell'animazione, ma ad argomenti anche distanti dalla linea argomentativa intrapresa che potevano rientrare, comunque, nella traiettoria prefissata per chiarire alcuni assunti. Il percorso, dunque, si è snodato in più nuclei tematici, all'interno dei quali sono stati distribuiti due termini: *parola e azione*. I due termini devono essere considerati come chiave d'ingresso per la lettura degli argomenti e come faro per far luce sul percorso considerato per sostenere la tesi. Con questi strumenti di lettura si è cercato di evitare possibili smarrimenti all'interno del mondo dell'animazione e si è voluto, altresì, guidare l'argomento della formazione secondo due lemmi che fungono da assunti di base per definire la competenza principale dell'animatore socio-culturale: la narrazione. "Pensare per storie", dunque, è il significato che s'intende attribuire alla narrazione, il quale va ripescato nell'esperienza esistenziale della totalità, in grado di registrare ciò che viene definito lo stile di una persona, una finestra sempre aperta sul proprio essere, lo specchio che riflette l'ordine e l'armonia dell'uomo con la natura, con il cosmo: un legame esistenziale autentico che proietta l'immagine dell'uomo "intero" sull'altro, sulla comunità, sull'ideale di uomo nella società contemporanea. *Parola e azione*, allora, sono i pilastri che sostengono la narrazione, il cui significato si estende oltre la parola scritta, oltre l'esperienza raccontata e oltre il confine dell'istituzione per l'istruzione/educazione: la scuola. La laureanda ha voluto sciogliere tale nodo critico, sottolineando i punti vitali della narrazione (individuati con un'indagine dal percorso non sempre lineare), supportandoli con indicazioni operative. L'obiettivo che si pone la laureanda è di dare visibilità concreta ad un problema che attanaglia l'identità professionale dell'animatore socio-culturale e in particolare l'animatore: la formazione.

In questo elaborato la laureanda intende presentare l'animatore socio-culturale, che opera nei contesti socio-educativi per minori come una "personalità" professionale dai contorni ben definiti. La personalità dell'animatore, a cui ha fatto riferimento la laureanda, è stata opportunamente isolata dal magma delle aree di lavoro nelle quali venga richiesta la sua presenza: per creare *loisir*, o nei contesti di disagio (comunità per minori), oppure nelle aziende che investono nel settore terziario. Tale animatore è colui che si occupa di gestire gruppi di minori in contesti ricreativi nei quali, comunque, sia richiesta la presenza di personale con qualifiche in chiave fortemente educativa; pertanto l'area operativa, a cui sarà rivolta l'argomentazione della presente tesi, sono i centri estivi e i soggiorni vacanza, dei quali la laureanda ha maggiore esperienza. La tesi è esposta in 11 capitoli che suddividono l'argomento principale in tre aree concettuali.

I primi due capitoli ripercorrono le tappe storiche e culturali dell'animazione sociale; nello stesso scenario è stato collocato il suo artefice, dall'identità fluttuante e incerta, in una società, la post-moderna, che ha perduto punti di riferimento, ma che ha fornito altri orizzonti sui quali l'individuo può dirigere lo sguardo, rinnovando l'interesse per ciò che è "umano".

La ricostruzione dell'identità narrante è indicata da un crocevia che definisce il termine identità e lo stempera attraverso qualificazioni attinenti al ruolo dell'animatore: sociale e culturale.

La competenza narrativa dell'animatore avviene per tappe, segnate dall'analisi dell'esperienza e dalla sua trasmissione attraverso la comunicazione, generatrice di relazioni di significati e in grado di restituire senso all'esperienza stessa.

All'interno di un tale percorso si intrecciano anche l'idea di auto-formazione e il progetto culturale che la sostiene, alla base del quale si sottolinea con forza la necessità per l'animatore di aver goduto fin dall'infanzia del privilegio/necessità dell'esperienza della lettura, come sussidio indispensabile alla formazione di un animatore *polivalente*. Le funzioni e le competenze della lettura sono state descritte e giustificate dalla imperante necessità, per un animatore, di distinguere il suo ruolo di "progettista socio-culturale" per un centro estivo o per un soggiorno vacanza, lasciando trapelare una voluta distanza da un modo comune di "improvvisare", o ridurre notevolmente di significato, un ambito sociale che ha un'offerta formativa esponenziale.

Tutto ciò a ragione del fatto che il ruolo per cui è richiesta la partecipazione (e non la sporadica presenza!) dell'animatore socio-culturale è proprio per assolvere il compito di accogliere l'essere ontologico del bambino e/o del ragazzo e di fornirgli gli strumenti

cognitivi e sensoriali per rivolgere lo sguardo verso l'orizzonte esistenziale della *possibilità*. La lettura ha trovato campeggio in tale contesto per le sue molteplici competenze: come asse di formazione insostituibile per la sua capacità di rilanciare l'animatore e il bambino in altre esperienze; perché rientra nei bisogni che soddisfano il benessere del bambino e del ragazzo; perché è uno strumento di lavoro insostituibile. L'argomento sulla lettura ha percusso un alveare, mostrando tutta la debolezza sulla quale poggiano i presupposti teorici della formazione, ricavati dalle centinaia di pagine sfogliate, lette, studiate sull'argomento, che indicano metodi, strumenti, tecniche che assecondano la richiesta più pratica (e veloce) per divenire animatore socio-culturale, indicando le competenze richieste senza dare un chiarimento puntuale e pratico sulla strada da percorrere, distribuendo invece suggerimenti tecnici alle future professionalità animative.

Un'altra debolezza, che fa da base di appoggio, sono le idee comuni che prediligono una professionalità sportiva, e, di riflesso, un servizio orientato in tal senso; oppure una "non-professionalità" basata sul buon senso che fa deviare l'autentico ruolo dell'animatore su binari opposti. Rispetto a tutto ciò, le riflessioni spinose saranno rivolte alla debolezza progettuale e pedagogica da parte di Enti committenti e gestori che considerano il centro estivo unicamente un servizio rivolto alle famiglie e ai minori, la cui realtà -ormai consolidata nel tessuto sociale come risorsa formativa- si traduce nell'atto inteso e quantificato dell'erogazione del contributo. L'eco di tale debolezza pesa come un macigno sulla qualità del servizio, stratonato tra chi lo intende come la brutta copia di un *decathlon* e chi lo considera come un luogo di sorveglianza, nel quale si cerca di far trascorrere il tempo ai bambini con qualche gioco o qualche "lavoretto".

L'approdo alla competenza narrativa, posto all'ottavo capitolo, arriva su queste pagine come un traguardo finale, ma con un trionfo "aspettato".

La narrazione -ultima tappa- diventa una proprietà dell'animatore: il resoconto di ciò che ha appreso nella vita e nel lavoro e che viene espresso attraverso il suo modo di essere, il suo stile esistenziale, che lo rende autentico. La narrazione di cui si avvale l'animatore è disposta su due differenti livelli: la narrazione naturale, fatta di eventi vissuti e raccontati, di interventi, di opinioni discusse in contesti appositamente strutturati che hanno la funzione di rendere significativi i racconti orali dei bambini e degli adulti/animatori; l'altro livello è dato dalla narrazione letteraria, che diventa veicolo di comunicazione orale attraverso un racconto narrato o letto; essa diventa anche un potente dispositivo per mettere in gioco le situazioni/interazioni che quotidianamente si vengono a creare.

La narrazione, inoltre, viene presentata come metodo di lavoro e sussidio per integrare le attività, in modo da offrire ai partecipanti un quadro unitario del quale possano anticipare le attese, possano immaginare, possano fantasticare. Il metodo e il sussidio sono definiti, e definiscono, la cornice narrativa, la quale è un tema che viene dato alle attività del centro estivo, il quale corrisponde, ad esempio, ad un romanzo d'avventura, ad un racconto fantastico, ad un tema "universale" nel quale ogni bambino possa riconoscersi. Il metodo, dedotto dalla competenza narrativa, appunta strategie e fornisce indicazioni operative in linea con le teorie della moderna psicologia umanistica, in riferimento alle quali sono state presentate modalità di relazione basate sull'empatia e sull'ascolto attivo, per citarne alcune.

All'interno di questo processo narratologico, la parola accompagna e sostiene l'impianto dell'animatore, acquistando potere, evolvendo in forme che aderiscono al suo atteggiamento etico, che è motore di avvenimenti interni, in grado, dunque, di produrre trasformazioni, cambiamenti, ma anche di fornire conferme restituendo al bambino, *in primis*, un orizzonte in divenire.

La narrazione, nei contesti in cui viene stemperata l'animazione come agente sociale ed educativo, trascende la facoltà cognitiva, recuperando elementi di un sapere che si fonda sulla facoltà sensoriale, elevando in modo esponenziale le proprie potenzialità. Essa viene posta come fondamento teorico e pratico per la formazione dell'animatore socio-culturale, come metodo di lavoro e come strumento che si materializza in una pluralità di forme visibili dalle attività dell'animazione stessa. Infine, è stato presentato un programma a tema, secondo le esperienze della laureanda, come indizio pratico e con l'intento di dare visibilità ai contenuti esposti. La competenza narrativa si pone come requisito di base per l'attività dell'animatore e come presupposto per la sua formazione al punto che, secondo le ipotesi avanzate dalla laureanda, si può confermare che "non può esserci animazione senza narrazione". Il percorso, snodato in più direzioni, ha tentato di definire le linee di confine di una professione ritenuta ancora ai margini in una piramide sociale "giovane", che da poco tempo ha introdotto categorie che si occupano di "benessere sociale", e, all'interno delle stesse, non ha ancora ricevuto il dovuto riconoscimento che le spetta. Il punto debole diventa, tuttavia, il suo punto di forza, in quanto la narrazione lascia un terreno aperto alle professioni impregnate e implementate su di essa facendole svincolare da un modo comune di denominare le categorie di professione. L'animatore di centri estivi rientra nella tipologia di "professionisti automomi" (da non confondere con la dicitura di liberi professionisti) che dell'autonomia

hanno fatto un registro che iscrive il senso civico dell'animazione: un'autentica educazione alla cittadinanza e ai valori umani.

CAPITOLO 1

L'ANIMATORE SOCIO-CULTURALE: UN'IDENTITÀ INCERTA

1.1 Professione, mestiere o stile esistenziale?

Nel Dizionario Garzanti della Lingua Italiana, il lemma *professione*¹ indica attività lavorativa intellettuale, contrapposta a *mestiere*. Lo stesso, con dicitura diversa, è il contenuto espresso nel Vocabolario della Lingua Italiana di Nicola Zingarelli². *Animazione*, invece, viene definito come attività che favorisce e stimola la partecipazione dei cittadini, allievi e simili ad iniziative culturali e ricreative³. Il termine compare nel Vocabolario edito nel 2002 e fa riferimento a contesti ben precisi, mentre nel Dizionario [1978], la definizione è alquanto vaga e l'animatore è "chi disegna le figure nelle varie fasi dei movimenti, nella preparazione dei cartoni animati"⁴.

Riferimenti più precisi si trovano nell'Enciclopedia Pedagogica che definisce *l'animazione socio-culturale*⁵ "[...] un processo in cui si coordinano esperienze diverse (di vita sociale, discussione, espressione, creatività culturale di lettura, cinema, teatro, ecc.), in virtù del quale i membri di una comunità elaborano, progressivamente e partecipativamente, modelli di vita in cui trovano congrua soluzione i problemi del nucleo sociale".

L'introduzione del termine, nell'uso corrente della lingua parlata ne attesta l'esistenza. Di cosa tratti l'animazione e come debba essere considerato l'animatore, è argomento che merita di essere esplorato attraversando diversificati argomenti.

Prima di iniziare il percorso tortuoso sull'animazione, non si possono ignorare le constatazioni di Henry Théry⁶ che la intende come *un fatto di ogni tempo*. Intesa come

¹ A. Garzanti, *Dizionario della Lingua Italiana*, Milano, Garzanti, 1978, *ad vocem* professione.

² N. Zingarelli, *Vocabolario della Lingua Italiana*, Milano, Zanichelli, 2002, *ad vocem* professione.

³ *Ibidem*, *ad vocem* animazione.

⁴ A. Garzanti, *Dizionario della lingua italiana*, op. cit., *ad vocem* animazione.

⁵ M. Mencarelli, *Animazione socio-culturale* in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989, vol. I, *ad vocem* animazione socio-culturale, pp. 657-661.

⁶ H. Théry (1923-2009) è stato presidente della *Federation des Centres Sociaux et Socioculturels* dal 1969 al 1980 e direttore generale dell'Unione Nazionale opere Interfederali e Sanità privata e Sociale in Francia dal 1976 al 1983. Tra le sue opere *Equiper et animer la vie sociale*, Paris, Edition du Centurion, 1966. Nell' *Enciclopedia Pedagogica* curata da Mauro Laeng è citato per l'analisi storica della società sotto il punto di vista dell'animazione socio-culturale. *Ibidem*.

manifestazione e sviluppo della vita comunitaria, è riconosciuta da ogni società in molteplici forme, svariati periodi, luoghi privilegiati e soprattutto, capace di esprimere i propri animatori. L'analisi dei periodi della storia della società, dal punto di vista dell'animazione socio-culturale, consente di comprendere la complessità del processo alla quale fanno capo problemi, animatori, strutture, tecniche di animazione e le finalità.

Il percorso compiuto dall'animazione, come fenomeno sociale, ha seguito una duplice direzione:

- 1) verticale: progressiva maturazione come prassi e teoria;
- 2) orizzontale: l'irradiamento a tutti gli aspetti della vita.

Considerata come un fenomeno sociale, l'animazione è nata dal passaggio da un tipo di società tradizionale ad una società di tipo industriale e dalle profonde mutazioni economiche, sociali e culturali che ne sono conseguite⁷.

Tra questi aspetti è importante sottolineare che le modalità di animazione, se prima erano organizzate spontaneamente, secondo una pedagogia sociale che era caratteristica della Vecchia Società, vengono influenzate dal nuovo assetto sociale fortemente urbanizzato e carente di motivazioni e risorse organizzative capaci di accogliere, far muovere, partecipare, in altre parole animare una comunità (anche micro-comunità).

L'animazione parte, dunque, come esigenza tipica del nostro tempo: la ricostruzione di situazioni e di modalità d'incontro, di colloquio, di progettazione, che consentono ai membri di una comunità di svilupparsi in autenticità umana, motivati dall'interesse di produrre culturalmente più che materialmente.

Senza voler scandagliare l'abisso delle ragioni storiche, economiche, sociali e ideologiche, tipiche della nascita di un fenomeno, il "quadro" della società contemporanea presenta le caratteristiche di un *puzzle*, i cui pezzi corrispondono ad una realtà diversificata, contraddittoria: creativa e massificata, stupefacente e deprimente, solerte e inerte; una società, in ogni caso, che pulsa, vivente.

All'interno del "quadro", ogni individuo, dispone di se stesso per organizzare al meglio la propria esistenza, secondo le proprie inclinazioni, ideologie, eredità socio-culturali, e, se gli impegni di lavoro gli consentono di servirsi del tempo libero, potrà fruire di

⁷ P. Besnard, *Problematica dell'animazione socio-culturale* in M. Debesse, G. Mialaret (a cura di), *Storia teoria e pratica dell'animazione socio-culturale* (Titolo originale: *Traité des Sciences pédagogiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1978, vol. VIII), tr. it., Roma, Armando, 1980, vol. X, *L'animazione socio-culturale*, p. 329. Nell'edizione italiana il Trattato viene diviso in due volumi: voll. IX-X.

ventagli di occasioni di cui occuparsi. Le occasioni si affollano e l'adulto sceglie; la scelta, infatti, determina la "differenza"⁸ tra un individuo e un altro, perché con ogni atto di "libera scelta", viene delineata la personalità differente, cioè capace di realizzarsi distante dalle manipolazioni dei mass media, finalizzate a catturare il consenso⁹.

Dalla società industriale vecchia è sorta una società post-industriale, con altre organizzazioni, pretese, assunzioni, nella quale appaiono nuove necessità di adattamento sociale. "Le organizzazioni e le rinnovate loro esigenze, hanno rilanciato un interesse nuovo verso il lavoro di gruppo, come potenziale a disposizione della valorizzazione delle risorse umane nei vari contesti organizzativi"¹⁰.

La scuola, con i suoi diplomi, non basta più e neanche i corsi di specializzazione. "L'Istitutrice"¹¹ esige una formazione eclettica dell'individuo: conoscenze generali e specifiche di cultura, attenzione ai fatti quotidiani (soprattutto del proprio territorio),

⁸ G.M. Bertin, M.G. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando, 1983, p.16. Senza porre confronti con altri autori che hanno trattato l'argomento de *Le avventure della differenza*, (G. Vattimo, Milano, Garzanti, 1980), si riportano alcune frasi del testo che ha aiutato la laureanda, nel corso degli studi, a sperimentare in modo differente che cosa rappresenta la "differenza"; in questo contesto il concetto viene spiegato magistralmente da G.M. Bertin ((1912-2002): "La differenza rappresenta il principio per il quale ogni uomo ha diritto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informe [...]. Ha *diritto*, invece, ad essere considerato come potenziale portatore di una trascendenza esistenziale [...], da rendere [...] volontà lucida e audace di individui e di gruppi [...]", cit. p. 16.

⁹G.M. Bertin, M.G. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, op. cit., p. 17. Il riferimento è chiaro: l'individuo è esposto ai condizionamenti, alle mode, al flusso pressante di richiami attraverso canali d'informazione diretta o occulta sulla determinazione di scelte rispetto alla propria vita quotidiana e quindi alla valorizzazione del significato di tempo libero. Così, lo svago quotidiano può essere sinonimo di *status* sociale se, per esempio, la scelta delle vacanze è orientata verso spiagge esotiche pubblicizzate, anziché le capitali europee ricche di storia. L'esempio è riduttivo sul concetto di scelta/tempo libero, ma esplicito. Anche in questo caso, ho scelto G.M. Bertin per chiarire questo concetto, riportando un pensiero: "[...] Il principio di differenza non va inteso come differenza psicologica o di *status* sociale bensì come patrimonio di possibilità di superamento dei condizionamenti psicologici, sociopolitici e culturali da cui l'individuo è pressato nella sua realtà storica e in ogni aspetto del quotidiano, Bertin indica la pluralità di dimensioni in cui la differenza del soggetto può emergere e realizzarsi come distanza: da sé stesso, dagli altri, dall'umanità come specie". Ibidem.

¹⁰ R.D. Di Nubila, *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Ferrara, Tecomproject, 2000, p. 37.

¹¹ La società viene rappresentata metaforicamente come una istitutrice e come tale accoglie gli individui/allievi nel proprio "immaginario" istituto per impartire lezioni di pedagogia sociale. La società istitutrice è, nostalgicamente, la società che aveva un ruolo formativo globale e lavorava in stretta solidarietà con le agenzie educative istituzionali e non. È quella che si dice attualmente la *learning society* e con essa s'intende che ogni individuo si assume la responsabilità dei propri e altrui figli, almeno quelli che vivono nel proprio quartiere, nella casa accanto. L'educazione era comune e faceva riferimento a principi e valori condivisi. La globalità ha lasciato posto al frazionamento e alle sue conseguenze. Ma non del tutto. La richiesta -dettata da una crescente consapevolezza da parte degli adulti/genitori- di recuperare l'aspetto educante della comunità- sta facendo sempre più breccia. Non sarà un esempio lapidario, ma il *pedibus* è un'iniziativa che rispecchia in pieno il desiderio di essere educativamente responsabili. Nel tragitto quotidiano si instaurano relazioni tra coetanei e tra adulti e bambini. Cresce la fiducia dei bambini verso gli adulti e tra adulti e adulti. Tutto ciò ha una fortissima valenza educativa. L'istitutrice sta riacquistando in pieno il proprio ruolo.

partecipazione alla cultura d'origine, integrazione con ambienti interculturali, competenze sociali, valorizzazione della propria personalità.

Anche l'attività lavorativa non è più sufficiente come unico categorizzatore di figure professionali: nei colloqui di lavoro si chiede di parlare di se stessi, dei propri *hobbies*, si esplorano le risorse della vita, cioè le *life skills*, quelle che emergeranno nel vissuto quotidiano al lavoro, accanto a quelle professionali richieste. Si mira alla valorizzazione del soggetto considerato come potenziale espressivo e innovativo; si offrono e si chiedono prospettive e disponibilità di realizzazione.

L'esigenza di fare gruppo, essere un *team*, rappresenta una delle manifestazioni significative dello sviluppo di una organizzazione moderna, vivente, pulsante. La nuova società si esprime al plurale: gli individui cercano di inserirsi in gruppi, di costituirsi come soggetti attivi, in squadra, per realizzare, trasformare e per cambiare. Esigenza dettata non solo dal fantomatico senso di solitudine creato dalla vecchia società industriale, ma da una consapevolezza sempre più lucida di valorizzare la propria esistenza dilatandosi verso gli altri e con gli altri. Largamente superate le necessità materiali, ogni individuo si propone come pluralità, secondo le scelte che egli compie nel tempo libero a sua disposizione.

Il pluralismo, la multiculturalità e la tendenza all'autoreferenzialità dei singoli saperi, pare però, che vengano introiettati con conseguenze destrutturanti la persona, la cui percezione di sé cresce frammentata. Ne parla Mario Toso in una rivista pedagogica affermando che: "L'individuo non è aiutato a valorizzare le risorse interne, che gli consentono di avere e sviluppare una coscienza unitaria della sua intera esistenza"¹².

L'attività dell'animatore è, nella società post-moderna presente e consapevole, consacrata e autorizzata dalla stessa "società"; essa si colloca in ogni pezzo del *puzzle*, perché, tra le attività lavorative, la sua riflette le esigenze della nuova società e diventa pure la referente per eccellenza, tutta orientata alla valorizzazione delle risorse umane e culturali.

Attività nota, ma mal conosciuta in quanto, pur gloriosa con la sua storia di oltre sessanta anni, non è ancora riuscita a farsi considerare nel suo significato più alto, rimanendo relegata nell'immaginario dei più ad un significato più squalificante che non gli riconosce il merito dei risultati conseguiti nello stesso settore del *loisir*.

¹² M. Toso, *L'orizzonte socio-culturale*, "Orientamenti pedagogici", vol. 51, n.5, 2004, pp. 775-778.

L'animazione si colloca, ancora, nel tempo libero di una persona; quello spazio di cui un individuo dispone per ritrovare la propria dimensione umana: ideale, favorevole alle proprie aspettative, attraverso la quale potersi proporre. Lo spazio libero si dispone su due livelli di opzioni:

1) proposto dagli altri: ha come obiettivo lo svago, il divertimento, la fruizione indiretta, la partecipazione temporanea e non prevede nessun tipo di coinvolgimento emotivo, nessun impegno, nessun rischio;

2) autoproposto: è caratteristico delle persone creative, capaci di ricercare, attraverso le proprie motivazioni, lo spazio adeguato ai propri interessi.

All'emergere dei bisogni di svago, connessi dunque alla possibilità-necessità degli adulti di fruire di occasioni, s'intreccia il bisogno di pensare (ma non sempre di riflettere!) alla realtà minorile, la quale, per antonomasia, dispone di "tempo libero". Per gli adulti, i genitori, il tempo libero dei figli corrisponde alla necessità di trovare occasioni di supplenza e garanzie di custodia. La corsa alla iscrizione/collocazione in palestre, circoli sportivi, corsi di ogni tipo, diventa sempre più affannosa e controversa perché si cerca di scegliere in prospettiva di una carriera di successo, riflesso del reale, o ambito, costruito familiare e dalle modalità con cui vengono attribuiti e riconosciuti i valori. Negli ultimi anni pare che le attività pittoriche e plastiche abbiano ottenuto consensi grazie, anche, a programmi televisivi dedicati ai bambini e ad una ampia diffusione di riviste che stimolano la creatività¹³. All'incrocio tra queste due istanze (la necessità di gestire il tempo e renderlo produttivo -anche per i figli- e la necessità di recuperare la dimensione temporale riconoscendola come l'ago di una bussola per l'auto-orientamento nel mondo delle relazioni, comprese quelle con i figli!) si infrange e si forma una figura professionale nuova: l'animatore, il cui "volto"¹⁴, viene messo ancora a fuoco nelle competenze specialistiche di preparazione e collocazione operativa. L'assunto precedente, che riguardava l'attività dell'animatore in quanto "nota ma mal conosciuta", viene confermato proprio dal concetto di "tempo libero". Sull'orizzonte delle ormai consacrate identità professionali, che emergono negli impegni del doposcuola, l'identità dell'animatore socio-culturale è la più incerta.

¹³ Trasmissioni televisive come *Art Attack*, e *La Televisione*, danno notevoli spunti per stimolare l'espressività e l'autonomia nella creazione. Si vedano i rispettivi siti <http://www.disney.it/Disneychannel/showinfo/programmes/artattack> e <http://www.melevisione.rai.it>, ultima consultazione il 07/11/2010.

¹⁴ C. Scurati (a cura di), *I volti dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1996, p. 6. L'espressione "volto" viene preferita dal curatore in quanto, rispetto a termini come *identikit*, profilo o figura, per definire i lineamenti di un volto bisogna andare oltre e cercare ristabilire i termini di una presenza.

D'altronde, la cultura del senso comune, che fonda le proprie teorie e credenze sulla ovvietà, sul naturale, impone il sillogismo categorico:

l'animatore organizza i giochi ai bambini;

i bambini sono in grado di organizzarsi i giochi;

(*ergo*) i bambini non hanno bisogno dell'animatore.

Questa prospettiva definisce già dalle premesse l'esistenza di un mostro da abbattere, assieme ad un altro -ed è proprio il più ostinato a morire- cioè la credenza che un animatore, poiché si impegna in attività non produttive, non sia una persona matura (secondo gli stereotipi), quindi affidabile. Per una società orientata fortemente alla produzione materiale il tempo è equivalente a denaro. In una società con tale costruito l'animatore, in pratica, ha "tempo da perdere". Gli animatori sono ancora coloro che gestiscono gruppi di minori in contesti ludico -ricreativi, soprattutto d'estate, quando i genitori collocano i propri figli ai centri estivi o nei soggiorni residenziali. Finita l'estate, la funzione, il ruolo, la fatica dell'essere animatore, e di essere riconosciuto in quanto tale, scompare. L'animatore non serve più, perché quando inizia la scuola, si comincia a fare sul serio! Per chiarire la condizione dell'animazione, la laureanda inserisce le citazioni di due studiosi, le quali sembrano l'una il complemento dell'altra, quasi ad indicare un'intesa tra loro. Secondo Marisa Borsaro: "La realtà è che il termine animazione, riconosce i propri adepti in coloro che sanno animare, far muovere, agire gruppi di persone, infondere energia, riferendosi a dimensioni e contesti che non possono essere circoscritti ad un'unica tipologia d'azione, infondendo, per la sua «ambiguità concettuale» una dispersione"¹⁵ "[..]che ha impedito [..] anche agli stessi operatori di «formarsi un'idea precisa di animazione»"¹⁶. Cosimo Laneve cerca di individuare lo "spazio di pertinenza" introducendo due precisazioni come preliminari: nella prima lo studioso definisce il campo immediato dell'animazione come ipotesi di lavoro che non è quello delle grandi idealità e dei massimi principi, quanto quello esperienziale cioè del vissuto, del concreto sociale, dei rapporti quotidiani; nella seconda va espresso il rifiuto di riannodare in modo sostanziale la figura dell'animatore a quelle operanti nel sociale per cui il campo d'intervento è costituito da quelle situazioni di devianza, disadattamento, ecc..¹⁷. Luigi Guerra sostiene che questo stato di libertà, di fatto lo ha sciolto dal vincolo di operare in una istituzione, come lo è

¹⁵ M. Borsaro, *L'Animazione alla luce dell'educativo*, Padova, Imprimatur Editrice, 2000, p.46.

¹⁶ M. Pollo, *L'Educazione come animazione. Il metodo*, Torino, Elledici, 1994, vol. II, p.12.

¹⁷ C. Laneve, *L'animatore*, in C. Scurati (a cura di), *I volti dell'educazione*, op.cit., pp. 97-101.

l'insegnante nella scuola, l'infermiere nell'ospedale, la commessa nel negozio, ma lo ha vestito di un ruolo marginale nella società.

Inoltre, nonostante sia richiesto in tutte le sfere professionali per la sua forza di rinnovamento, ambito come individuo socialmente competente, preteso nella scuola come strumento qualificante e nell'extrascolastico come adulto significativo “[..] è finito per un lungo periodo, considerato come «abbellitore del ghetto» e la sua attività, esistenzialmente strategica, dopo essere stata fortemente voluta, è stata accantonata”¹⁸.

Per comprendere il significato di tale figura, del ruolo, del senso e dell'operare, bisogna ripercorrere a ritroso la sua storia, ricordare le motivazioni del successo, quelle del declino, e oggi, il suo fare capolino tra le roccaforti della società, per ottenere l'ambito riconoscimento. L'animazione, iniziata a partire dagli anni Sessanta¹⁹ in Francia, si è spinta anche in Italia, trovando un inserimento in seguito alle trasformazioni sociali avvenute in quegli anni²⁰; ed è proprio in quegli anni che viene definita la figura dell'animatore, principalmente nella scuola, come esperto di attività da svolgere nel doposcuola, rimanendo ai margini dell'attività scolastica. Ma il progetto educativo che avrebbe dovuto avvalorarla (la figura) non cresce, non matura, e, dal 1973²¹ circa, si sposta verso il “sociale” rivolta anche agli adulti, a fare da corollario, da aggiornamento ad altre professioni, quando tenta di darsi una qualificazione che non sia volontariato.

Luigi Guerra ricorda che: “Quel riconoscimento è stato ottenuto negli anni Sessanta-Settanta entrando nella scuola quale professionista di tecniche (linguaggi) espressive e artistiche, di fatto considerate attività secondarie, rispetto alla lingua italiana assunta come esclusivo parametro educativo[.], in quanto i linguaggi alternativi sono materie di seconda serie, non producono né cultura, né formazione”²², le quali, secondo Cosimo Laneve “[..] hanno contribuito a migliorare gli interventi didattici, facendo in modo che

¹⁸ L. Guerra, *Obiettivi dell'animazione culturale e formazione dell'animatore*, in G.M. Bertin (a cura di), *L'educazione estetica*, Firenze, La Nuova Italia, 1978, p. 270.

¹⁹ P. Besnard, *Problematica dell'animazione socio-culturale*, in M. Debesse, G. Mialaret (a cura di), *Storia, Teoria, e Pratica dell'Animatore Socio Culturale*, op. cit., pp. 319-355.

²⁰ G. Contessa, *L'animazione. Manuale per animatori professionali e volontari*, Torino, Città Studi, 1996, pp. 154-156.

²¹ C. Laneve, *L'Animatore*, in C. Scurati (a cura di), *I volti dell'educazione*, op. cit., p.95.

²² L. Guerra, *Obiettivi dell'animazione culturale e formazione dell'animatore*, in G.M. Bertin (a cura di), *L'educazione estetica*, op.cit., p 270.

venissero attivate pratiche di ricerca e di creatività e stimolassero nuove attenzioni ai bisogni espressivi e creativi dell'alunno"²³.

Nei decenni successivi, mentre regredisce nelle scuole per restare come stile personale degli insegnanti più innovativi, l'animazione entra nelle istituzioni sociali. I quartieri, i comuni, affidano sempre di più alle cooperative, alle associazioni culturali e di animazione, l'organizzazione e la gestione del tempo libero per minori, anziani, disabili.

Nel 1988 nasce la Società Italiana di Animazione, che aggrega tutti i gruppi, le cooperative, le associazioni italiane di animazione.

Nel 1989 è fondata la prima Scuola Nazionale Animatori²⁴ promossa dall'AIATEL²⁵e, precedentemente a questa data va fatto riferimento per la fondazione della rivista "Animazione Sociale" [1971]²⁶, la quale arricchisce il panorama sull'animazione.

Nel 1990, infine, e non per concludere, con la legge 341, la legislazione didattica universitaria, ha completato "la mappa" intitolata alla formazione delle professionalità extrascolastiche²⁷.

L'animatore non sa quale abito indossare.

Con il termine animatore si raccoglie una vastità di operatori. Sul prospetto di Mario Pollo²⁸ è necessario espletare le tendenze del fare animazione. L'autore distingue cinque filoni, a partire dal primo, originario, quello legato all'*animazione teatrale*, il quale ha trovato un suo canale espressivo percorrendo il flusso della animazione socio-culturale.

²³ C. Laneve, *L'Animatore*, in C. Scurati (a cura di), *I volti dell'educazione*, op. cit., pp. 95 – 96. L'A. descrive l'evoluzione della figura dell'animatore e il suo passaggio (o esilio?) dall'istituzione scolastica all'extrascolastico, citando riferimenti storici essenziali quali i *Programmi della scuola elementare* del 1955, che usavano l'espressione "libere attività creative" da svolgersi nei doposcuola, e la legge 820 del 1971 che autorizzava l'assunzione in ruolo di nuovi insegnanti proprio per le attività integrative al fine di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno; le ordinanze applicate del 1972 per la scuola media istituivano apposite graduatorie provinciali per gli incarichi di insegnamento nel doposcuola; solo l'ordinanza del 1975 fa comparire nel testo dell'art. 3 il termine animazione, ad indicare "libere attività" -integrative alle discipline tradizionali che vanno insegnate-, che vanno "animate" da una figura di insegnante o animatore con abilità psicopedagogiche e conoscenze di tecniche specifiche.

²⁴ G. Contessa, *L'Animazione. Manuale per animatori professionali e volontari*, op. cit., pp.154 – 156.

²⁵ Associazione Italiana Animatori Tempo Libero. Si veda <http://www.aiatel.it>, ultima consultazione il 07/11/2010.

²⁶ La rivista è stata fondata dal Gruppo Abele. Si veda <http://www.animazionesociale.gruppoabele.org>, ultima consultazione il 06/11/2010.

²⁷ F.Frabboni, *La formazione universitaria dell'operatore socioeducativo*, in F.Frabboni, L. Guerra, E. Lodini, *Il Tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, Roma, NIS, 1996, p. 23.

²⁸ M. Pollo, *Educazione come animazione. I concetti*, Torino, Elledici, 1991, vol. I°, pp. 11-13.

Valentina Valentini²⁹ offre un chiaro intervento sulla dimensione dell'animazione teatrale. All'interno di un dibattito sull'educazione attraverso il teatro la studiosa sostiene che l'esperienza dell'animazione ha offerto esempi di lavoro in molti campi d'intervento, anche come estensione della teatralità. La studiosa afferma che l'animazione è nata dall'esigenza di partecipazione ai fatti culturali, come processo conoscitivo, come educazione all'uso dei diversi linguaggi e che, se ciò ha costituito un fatto innovativo, oggi non svolge più una funzione attiva. L'animazione, all'interno dei contenuti e delle didattiche, immetteva la necessità del confronto con altre discipline che concorrevano alla socializzazione e alla conoscenza di altri linguaggi. L'animazione ha offerto concetti come libera espressione, creatività, spontaneità, ma non è riuscita a procedere verso l'uso consapevole e non ha lasciato tracce e beni materiali in cui si è fissato l'intervento svolto.

Il secondo filone è quello della animazione *socio-culturale*, rappresentata dal volontariato che opera nelle circoscrizioni territoriali, in ambiti extrascolastici che favorisce l'espressività delle persone. I gruppi che attivamente propongono iniziative, coinvolgendo larghe fasce di persone di tutte le età, si adoperano per valorizzare il territorio di appartenenza.

In quanto bisogno di socializzazione è stata anche usata in funzione ricreativa, portatrice di una dialettica tra tempo libero, bisogni collettivi, partecipazione e attività culturale.

Un altro modello di animazione è l'animazione *socio-culturale* intesa come vera *teoria educativa*, la quale privilegia la dimensione culturale come dimensione per la costruzione dell'identità individuale dei soggetti dell'animazione.

Il quarto modello è l'animazione realizzata nei *villaggi turistici*, propriamente interessata allo svago dei vacanzieri, la quale non prevede alcuna risonanza educativa.

Il quinto modello è strettamente connesso con gli *operatori socio-assistenziali* o agli interessati alle tecniche e ai modelli di dinamica dei gruppi e alle relazioni interpersonali. Non ci deve sorprendere, allora, trovandoci in una fornita libreria di un Centro Commerciale, di sollevarci in punta di piedi di fronte allo scaffale contrassegnato "Filosofia-Pedagogia" ed estrarre miracolosamente un libro "prodigio"

²⁹ V. Valentini, *L'Animazione*, in A. Fontana (a cura di), *Educazione attraverso il teatro*, Milano, Emme Edizioni, 1979, p. 154.

che reca il titolo *Il metodo albicocca. Manuale del “bravo” animatore*³⁰. Ciò attesta inequivocabilmente, che l’esistenza di una pluralità di filoni³¹, di modelli nei quali il soggetto animatore può identificarsi -o deve- è soltanto un allarme che avverte l’assenza di una “matrice comune”³² e la sentita necessità di rendere legittima la figura professionale dell’animatore.

Una volta presentato il suo *curriculum* (così ricco di possibilità e di capacità!), l’animatore non sa ancora come definire il suo operare: è mestiere o professione? Artigiano specializzato in tutte (o quasi) le forme artistiche, espressive, plastiche, ecc., o libero professionista maturato attraverso la rielaborazione teorica di contenuti scientifici e culturali, oppure animatore è uguale a *freelance*? Cosimo Laneve riferisce che si tratta di una *profession ouverte* (definizione di Ger van Enckevort³³), poiché il suo raggio d’azione è molto vasto. L’animatore adempie ad una molteplicità di mansioni, e appare resistente a lasciarsi ordinare e sistemare in un quadro dalle dimensioni definite³⁴, poiché tutto il suo essere si definisce, in quanto rivelatore di autenticità, oltre la dimensione concreta della massificazione del quotidiano, candidandosi come una delle opzioni privilegiate per la formazione dell’individuo³⁵.

Nel secolo che si concludeva Guido Contessa, con rigore professionale, annuiva sulla condizione dell’animazione definendola una professione relativamente nuova che: “[..]si trova nella situazione nella quale tre secoli fa stava la medicina in quanto venivano chiamati chirurgo (cerusico) quelli che tagliavano la barba al re, facevano partorire le mucche [...] somministravano i salassi e trafficavano con le erbe e le pietre «terapeutiche»³⁶ [...]. E come la medicina che ha dovuto distinguere le pratiche professionali e non professionali, anche l’animazione deve seguire lo stesso *iter*³⁷ se

³⁰ M. Cassanmagnago, F. Ravot, *Il metodo albicocca. Manuale del “bravo animatore”*, Bari, La Meridiana, 2001. L’ironia è rivolta non tanto al libro, ma al titolo stesso. Nella premessa, Amilcare Acerbi chiarisce che non si tratta di un libro che offre tutte le soluzioni per risolvere problemi relativi all’attività di animazione, ma riflessioni e suggerimenti. Il testo è, in effetti, una proposta articolata per far giocare i ragazzi da 6 a 14 anni offrendo spunti per fare animazione; propone anche un metodo, detto *albicocca*, che suggerisce e affronta dinamiche legate alla gestione dei gruppi di lavoro; fornisce schede pratiche per impostare attività specifiche. I progetti sono presentati in modo dettagliato e l’animatore è definito come un individuo che unisce la sua capacità inventiva e di divertirsi giocando, alla consapevolezza pedagogica delle sue scelte.

³¹ M. Pollo, *Educazione come animazione, I concetti*, op. cit, pp. 11 – 13.

³² M. Borsaro, *L’Animazione alla luce dell’educativo*, op. cit, p.47.

³³ G. van Enckevort è un pedagogista, citato nell’opera di C. Laneve.

³⁴ C. Laneve, *L’Animatore*, in C. Scurati (a cura di) *I volti dell’educazione*, op. cit., pp. 91-92.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Modifica ad opera della laureanda.

³⁷ Il corsivo è una correzione della laureanda.

vuole sancire la sua condizione di professione autonoma, diventare scienza, ovvero «costruire una interpretazione del mondo comunicabile»³⁸.

1.2 Le espressioni di uno stile

La necessità di codificare l'animazione come professione ci impone, innanzi tutto, di definire tale attività non come una pratica umana e sociale, ma come uno stile, togliendo a questo attributo il significato espresso in senso lato, cioè modo di porsi istintivo. Piuttosto va inteso come il risultato di un progetto individuale, di atti intenzionali, la maturazione dei luoghi interiori di una persona espressi con *parole* e *azioni*. Essa è il prodotto immateriale che attesta la partecipazione attiva e consapevole nel mondo. Il percorso per la formazione di un animatore non può che essere individuale, mai uguale ad un altro perché mira al benessere, al cambiamento, che non può mai essere identico ad un altro essere umano.

Con queste premesse si può affermare che essere animatore è prima di tutto uno stile³⁹ di vita, un *modus vivendi*, nel quale è in gioco la sua personalità, il suo “particolare modo di essere, di comportarsi, di esprimersi”⁴⁰. Il fare, l'agire, sono dunque i motori dell'operare propri dell'animatore; una prassi, tuttavia, condotta con intenzionalità e coscienza verso se stessi e gli “altri”: l'oggetto, a cui l'animatore deve rivolgersi e senza il quale non può avvenire l'animazione. Essa è tensione verso, ricerca incessante, progettazione e costruzione, adeguamento, confronto e analisi per tutta la vita. L'essere dell'animatore, è un progetto che è contro-progetto⁴¹ e che, in quanto tale (progetto), non sfugge ai principi della razionalità e della fantasia⁴², ma che ha con sé una “marcia” in più, che è uno stile cognitivo differente: la creatività⁴³. Ma la personalità dell'animatore non può riconoscersi solamente in questi ambiti. Sorretta da illustri teorie che accertano la sua esistenza, come quella dell' *homo faber* -la teoria social cognitiva di Caprara⁴⁴-, è “capace di trasformare ed essa stessa in costante

³⁸ G. Contessa, *L'Animazione*, op. cit., pp. 37-38.

³⁹ A. Garzanti, *Dizionario della lingua italiana*, op. cit., ad vocem stile .

⁴⁰ N. Zingarelli, *Vocabolario della Lingua Italiana*, op. cit., ad vocem stile .

⁴¹ Tale definizione è di L. Guerra, *Obiettivi dell'Animazione Culturale e formazione dell'animatore*, in G.M. Bertin (a cura di), *L'educazione estetica*, op. cit., p. 280.

⁴² G. Petter, *Dall'infanzia alla preadolescenza*, Firenze, Giunti, 1992, pp. 173 – 182.

⁴³ Questo aspetto sarà trattato in modo più approfondito nei prossimi capitoli.

⁴⁴ G. V. Caprara, *Homo Faber*, “Psicologia Contemporanea”, 1996, n.133, pp. 4 – 11. Secondo la teoria della personalità, la metafora dell' *homo faber* è tornata d'attualità ed è congeniale all'etica della società postcapitalistica. È una condizione fondamentale per il nostro rapporto con la natura e la nostra vita di

trasformazione”⁴⁵ (senza comunque fare riferimento propriamente all’animatore). Annoverata tra le personalità *leader*, ci si trova di fronte (ancora una volta!) ad opposte e divaganti argomentazioni tra chi definisce l’animatore come un “artista” tutto talento e atteggiamento istrionico (e questo è un assunto classico degli *standard* mentali che dedicano ancora attenzione ad una formazione tutta razionale dell’uomo come traguardo di maturità, e un’eredità di quegli animatori⁴⁶ che hanno teorizzato l’identità fra drammatizzazione e libera espressione), e chi invece lo relega al confine tra l’assistenziale e l’insegnamento. L’animatore “valido per tutte le stagioni” è difficile da trovare, neanche “nella libreria fornitissima del grande Centro Commerciale!”. L’errore è proprio quello di voler tracciare un profilo unico, anche se diversificato secondo i filoni di Mario Pollo, poiché l’animatore e la sua azione sono definibili da un progetto individuale che non è tracciabile chiaramente, perché si svela nel rapporto con le persone con le quali interagisce, proponendo attività. In questo rapporto pluridimensionale, gli eventi animativi trasformano e si trasformano, non sono mai identici, perché animano altri soggetti che a loro volta sono in cambiamento.

Per capire il ruolo dell’animatore all’interno del *quadro-puzzle*, è significativo il metodo suggerito da Betty Edwards⁴⁷, la quale consigliava ai suoi allievi di disegnare le immagini capovolte consentendo così alla mente di allontanarsi dalle modalità della denominazione e categorizzazione; in questo modo gli allievi erano “costretti” ad usare la parte destra del cervello, la più appropriata alle modalità di visualizzazione e percezione.

relazione. La teoria socialcognitiva avanza una nuova concezione della mente, della personalità, dell’adattamento. La personalità si configura come un sistema capace di trasformare ed esso stesso in costante trasformazione, in quanto reagisce alle sollecitazioni del mondo interno ed esterno ed agisce trasformativamente su entrambi. La personalità viene definita come un sistema capace di trasformare e in continua trasformazione. La persona osserva, valuta, si dà degli scopi e si rappresenta le possibilità di perseguirli.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Il gruppo legato al Movimento di Cooperazione Educativa di Franco Passatore.

⁴⁷ B. Edwards, *Disegnare ascoltando l’artista che è in noi*, Milano, Longanesi & C., 1987, p. 33. L’autrice descrive, con aneddoti, la difficoltà di insegnare a disegnare a tutti gli allievi, durante la sua attività di insegnante in una scuola pubblica. Betty Edwards, ispirata dalla stessa frustrazione, insegnò ai suoi allievi la capacità di “vedere” in modo diverso, utilizzando la funzione D, ovvero la parte destra del cervello. Chiese di disegnare un’immagine capovolta. In questo modo, i processi di riconoscimento e di denominazione, secondo le asserzioni dell’insegnante e autrice, vengono rallentati e impediti, al punto che la funzione S, cioè la parte sinistra del cervello rinuncia a denominare e a catalogare. La ricerca del Nobel R.W. Sperry [1981], dice l’autrice, sugli emisferi cerebrali, fu un’illuminazione: “il disegnare richiede l’uso di una determinata funzione cerebrale, forse un cambiamento nel modo di osservare le cose”. Nel libro dell’autrice, R.W. Sperry viene citato con articoli pubblicati nella rivista “*American Psychologist*”, rispettivamente: *Briding Science and Values: a Unifying View of Mind and Science*, Aprile 1977, cit. p. 237 – *Hampshire Disconnection and Unity in Conscious Awareness*, n. 23, 1968, pp. 723-733.

Per intendere a fondo il significato dell'essere animatore bisogna, dunque, capovolgere "l'immagine" e imparare a guardare, a percepire, allontanandosi dagli stereotipi. Tolte le metafore sul pianeta animazione e le spaziose argomentazioni (o congetture!), l'obiettivo cade sull'animatore socio-culturale/educativo: ci interessa "percepire la sua immagine". Ciò che lo caratterizza è la pluralità di contesti formali e non-formali in cui si trova ad operare, gli atteggiamenti verbali e non-verbali che egli flessibilmente addotta e lo stile proteiforme (esperienziale, esistenziale, relazionale) che caratterizza il suo essere. Le potenzialità si svelano nell'incisività dell'esperienza che egli compie nella auto formazione e come formatore.

L'animatore, in autoformazione e come formatore, deve avere libertà di scelta intesa come spazio/tempo per rielaborare il proprio vissuto, tenendo alta l'attenzione sul proprio benessere come uno stato soggettivo di piena espressione di sé che lo qualifica e lo rende capace di governare la propria vita, la propria storia. Solo in questo modo egli può maturare la propria personalità e il proprio stile. Aggiungiamo anche che egli deve essere responsabile delle proprie scelte, nelle quali si riconosce e si identifica. Egli è un adulto significativo che sa tracciare nel proprio progetto attività culturali e ludiche, poiché la sua azione è finalizzata alla realizzazione di significati sociali e culturali. L'atteggiamento che deve assumere un animatore, per rendere autentico il proprio stile, è l'incessante tensione verso il cambiamento, strutturando e ristrutturando la propria esperienza con distacco critico e attivando, da protagonista *-homo faber-*, le proprie capacità/potenzialità intellettuali, immaginative, affettive, emotive. L'esperienza, così intesa, risponde alla categoria del possibile, come prospettiva di un'apertura che nell'ambito esistenziale si dilata come progettualità, come costruzione della propria personalità.

L'animatore non può fare a meno di questo impegno costante e permanente, di questa inesauribile avventura umana.

In questo contesto è piacevole definire l'esperienza animativa come un'avventura, dato il carattere innovativo, "rischioso" e non chiuso. Un'avventura che deve abbandonare le idee di onnipotenza, di sicurezza, di staticità, come garanzie di rinuncia a presupposti autoritari e lasciare spazio alla disponibilità, ad una continua messa in discussione delle modalità d'intervento, degli obiettivi e degli strumenti di lavoro in relazione ad una molteplicità di variabili di volta in volta diverse.

Nell'esprimersi e nell'agire in questi termini, l'animatore testimonia un modo di vivere (e di proporsi) e di affrontare i problemi in modo significativo, congruo sotto il profilo umano.

La categoria del *possibile*, che sorregge lo stile (esistenziale) dell'animatore, attraversa tutti i piani dell'esperienza: culturale, sociale, affettivo-emotiva, relazionale e cognitiva. Non si tratta, comunque, di accumulare una lista di esperienze, ma di *scegliere* tra quelle che possono qualificarsi come idonee per la costruzione della propria personalità nella direzione di autenticità. L'incontro con gli altri, l'aprirsi verso le differenze individuali, aiutano a vivere esperienze con significati diversi, lasciandosi influenzare, ma non condizionare. Poiché "il saper essere" costituisce l'essenza stessa del suo atteggiamento di base⁴⁸, è necessario svelare all'animatore che cosa caratterizza il suo manifestarsi e il campo d'intervento.

Prima di tutto, il saper essere, indica avere competenza esistenziale che si traduce nella capacità di trovare significato alla propria esistenza e dopo aver "trovato" il significato si traduce, altresì, nella capacità di orientarlo verso il futuro. Tale competenza si manifesta non come agilità nel destreggiarsi furbescamente tra le opportunità quotidiane per soddisfare i propri capricci, ma come capacità di sviluppare una conoscenza di se stessi, una autocomprensione per i propri movimenti interiori, che rendono capaci di capire anche gli altri.

Le esperienze di gruppo sono un ambiente privilegiato per la maturazione, ma anche il solipsistico lavoro su se stessi permette di raggiungere un grado di profondità nella comprensione/interpretazione della natura e dei contenuti degli eventi e orientano verso un'immagine positiva di se stessi, che si riconosce capace di utilizzare strumenti ricavati dall'interazione con la realtà.

Prima di entrare in scena l'animatore (e il suo *Io*) deve porsi tre domande, secondo il metodo Stanislavskij⁴⁹: *da dove vengo* (formazione, eredità socio-culturale, ideologia), *perché* (motivazioni), *dove vado* (progetto esistenziale), che corrispondono all'*essere* animatore.

⁴⁸ M. Borsaro, *Prefazione* a E. Limbos, *L'Animatore socio-culturale*, Roma, Armando, 2001, p. V.

⁴⁹ G. Guerrieri, *Introduzione* a K. S. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore*, Bari, Laterza, 1988, p. XXXII. Il sistema Stanislavskij, meglio conosciuto come metodo, consiste nello sviluppare la natura personale creativa dell'attore ed educare la sua coscienza; egli afferma che l'attore deve partire da una verità interiore, vissuta, verità di emozioni, non esterna per la creazione del personaggio; le tre domande corrispondono al secondo punto delle 24 fasi del lavoro sul personaggio.

La risposta corrispondente alla sua identità è senza dubbio la più ostica. Nel paragrafo precedente è stato trattato questo argomento, scremando tra i luoghi comuni, uno stile di vita, innanzi tutto, teso a ricercare nel quotidiano l'autenticità della propria esistenza e ad assumere in questa ricerca i propositi di motore di cambiamento, di tensione creativa. Lo stile è relazionale, in quanto l'attività animativa è caratterizzata dalla relazione, la quale definisce il campo d'intervento dell'animatore socio-culturale. Al centro, dunque, si colloca la relazione tra animatore e gruppo e il ruolo dell'animatore è decisivo in quanto egli diventa testimone di un'esperienza umana collocata nel punto di convergenza tra partecipazione culturale e sociale. L'animatore si esprime mediante l'organizzazione e la messa a punto di attività e il rapporto diretto con gli altri, cioè con il pubblico al quale si rivolge, e col quale opera, che gli permette di realizzare se stesso e i propri obiettivi; si capisce quanto i tratti psicologici ed educativi della sua personalità, le sue motivazioni, la sua formazione, possano influire sul processo stesso dell'animazione⁵⁰.

Secondo Edouard Limbos "L'aspetto relazionale eclissa quasi tutti gli altri: costituisce la trama sulla quale si tessono non soltanto la personalità dell'animatore ma anche la sua azione socio-educativa"⁵¹.

L'animatore, quindi, non basta; per sviluppare atteggiamenti e tratti di una personalità matura egli deve agire in contesti di gruppo, in un ambiente sociale privilegiato, per la maturazione di se stesso e degli altri. Il suo stile, per essere autentico, deve essere ancorato alla realtà quotidiana che riconosce il vissuto di sé e del gruppo a cui si riferisce. Non solo, deve saper esprimere una quantità di esperienze educative, finalizzate all'incontro con l'altro.

Il saper essere si manifesta nell'apertura al cambiamento, una modalità che pervade e irradia ogni espressione del suo stile.

L'atteggiamento di apertura non deve essere identificato come la facilità di parlare, con una forma di estroversione che potrebbe essere anche vuota e superficiale.

S'intende sostenere Blezza quando dice: "[...] la disponibilità piena e senza riserve mentali a cambiare, a divenire e al divenire evolutivo; a rimettersi sempre in discussione con tutto se stesso e a cominciare da se stesso, come proprie idee di fondo e come proprio progetto di vita; a ripensare le proprie scelte, specie quelle fondamentali, e le proprie relazionalità

50 P. Besnard, *Problematica dell'animazione socio-culturale*, in M. Debesse, G. Mialaret (a cura di), *Storia, Teoria e Pratica dell'Animazione socio-culturale*, vol. X del *Trattato delle scienze pedagogiche*, op. cit., p. 340.

51 E. Limbos (1920-1994), *L'Animatore socio-culturale*, op.cit., p. 64.

e relative modalità d'instaurazione e d'esercizio; a rimettere in discussione anche le cose considerate e prese come le più fisse, tra le quali se stesso, a cominciare da se stesso; e un convincimento profondo del valore del pluralismo, della divergenza, del dubbio come elemento metodologico essenziale, e anche di un certo scetticismo"⁵².

L'animatore nel testimoniare la propria disponibilità a cambiare deve fare del dialogo la forma di comunicazione per eccellenza, ed essere il primo a dimostrare questa apertura, questa testimonianza di positività umana. La necessità dell'apertura è un modo di rendere concreta la non onnipotenza dell'agire animativo, la quale si manifesta nel ri-orientare il proprio saper essere e nel considerare mai definitive le proprie condizioni e quelle degli altri. È una modalità questa, che rende forza all'atto pratico di fare l'animatore, considerato "debole" per la sua coerenza alla valorizzazione della essenza umana.

Attraverso la *Einführung* l'animatore attiva una modalità di relazionamento particolare, come un prendersi dentro progettato, direttivo, che si discosta dal modo "non direttivo" di Carl Rogers. Nel suo testo *Un modo di essere*, egli spiega che con questa modalità permette di "[...] entrare nel mondo percettivo dell'altro e trovarcisi completamente di casa"⁵³. Interpretato, significa mettersi da parte, non mettersi nei confronti dell'altro/i con i nostri pregiudizi, le concezioni, i valori personali.

Esercizio non facile. Nel corso di formazione per animatori socioculturali, alcuni corsisti si sorprendevo del fatto che durante i soggiorni vacanza per minori organizzati dall'Associazione "Zigo Zigo", non venisse proposto quotidianamente un dialogo religioso all'interno di momenti strutturati. La laureanda, che organizza ed è presente come coordinatrice, ha risposto che strutturare incontri quotidiani antepoendo come cornice la confessione religiosa sarebbe stata una discriminazione in quanto convivono assieme ragazzi che si riconoscono in differenti confessioni. Il "nostro" obiettivo è rivolto al benessere e all'interesse per la persona stessa. Negli incontri strutturati viene privilegiata *la narrazione* come strumento e come strategia educativa all'uopo di rendere significativo l'agire quotidiano della persona, in questo caso di soggetti minori. S'intende anticipare con parole chiave quello che è l'argomento di questo lavoro: lo stile dell'animatore è fatto di *parola* e di *azione*. Ingredienti fondamentali per educare.

⁵² F. Blezza, *Pedagogia della vita quotidiana*, Cosenza, Luigi Pellegrini, 2001, p.137.

⁵³ C. Rogers (Chicago 1902-San Diego 1987), *Un modo di essere*, Firenze, Martinelli, 1983, p.122.

CAPITOLO 2

UN PUNTO DI PARTENZA: IL BINOMIO CULTURA E IDENTITA'

2.1 Codici culturali

Ogni cultura e ogni epoca hanno un modello preferito di percezione e di conoscenza in base ai quali vengono prescritti i codici culturali.

Le stilizzazioni elaborate dalla cultura tradizionale, edificata in istituzioni universali (famiglia, religione, scuola), si spingevano fin nel mondo interiore tracciando determinati confini del comportamento, erigendo norme, squalificando determinate possibilità, veicolando il modo di sentirsi ed esprimendo i propri agenti, attivi e competenti, per trasmettere un *sapere* unitario fatto di *parole* e di *azioni* condivise.

Le istituzioni culturali garantivano un "benessere" che forniva precisi modi d'intendere la realtà, di comunicarla, e agiva ad ogni livello di esperienza: quotidiana, nelle convinzioni, nelle prospettive, riflettendo le credenze del senso comune.

Uomo e cultura si identificavano nella prospettiva di stabilire criteri di formazione attraverso passaggi di codici tangibili, consolidati da un'organizzazione "totalizzante", omnicomprensiva e interprete di tutti i valori.

La cultura contemporanea (post-moderna) ha messo in discussione quello *status* culturale, demolendo i confini tracciati dalla istituzione formativa "cultura-società" e rinnovando nell'ultimo decennio un'attenzione particolare alla persona, alla soggettività.

Cultura e Società si sono orientate verso orizzonti che enunciano la globalizzazione, la multiculturalità e l'interculturalità come realtà di riferimento alle quali l'individuo si è adeguato sviluppando capacità di relazione "sproporzionate" considerate la complessità e la varietà di situazioni sociali.

L'interculturalità ha postulato l'esistenza di culture differenti, definendo un'interconnessione che ha esaltato le loro particolarità e ha dissolto i confini "territoriali" della conoscenza liberandola dallo stato di colonizzazione.

Gli elementi culturali e il sistema di acquisirli si sono arricchiti, fornendo altri differenti modi di intendere la realtà, comunicarla, progettarela, produrla.

L'espansione sociale conseguita, ha maturato nell'individuo la consapevolezza delle proprie capacità, il bisogno di autonomia dalle grandi istituzioni che proteggevano e limitavano il suo naturale percorso di realizzazione come individuo.

L'espansione dell'individuo non si rivolge più esclusivamente al dominio territoriale (essere = avere), ma alla realizzazione di sé, alle modalità di presentazione, alla ricerca di nuove vie espressive e comunicative: una formazione sociale e culturale basata su nuovi sedimenti conoscitivi.

L'individuo ha dovuto considerare con altri parametri il binomio cultura-società e in questo cambiamento è stato decisivo l'introduzione nella vita quotidiana di artefatti, di media. Secondo lo psicologo Giuseppe Mantovani⁵⁴, quando un artefatto viene introdotto in un dato contesto sociale, all'inizio si pensa che esso serva solo a fare le cose che si facevano prima, ma in modo più facile, veloce ed economico. In realtà, esso cambia non solo il risultato ma anche le forme dell'azione umana e, nel tempo, il contesto sociale in cui l'attività si esplica.

L'introduzione di un artefatto finisce così con il cambiare l'ambiente di vita delle persone e lo cambierà tanto più profondamente quanto l'artefatto è centrale nella vita delle persone.

Gli individui condividono la cultura di una comunità acquisendo dei codici culturali sia per insegnamento formale, sia per uso diretto di essi in situazioni informali.

Essi acquisiscono schemi di significato, imparano ad usare modelli di comportamento e risorse semiotiche. I media e i loro contenuti rappresentano vie d'accesso a mondi culturali condivisibili. Essi sono parte della cultura quotidiana, continuamente attivata e ricostruita, vissuta tutti i giorni. L'attività culturale che essi svolgono è costruita su una crescita esponenziale dell'informazione disponibile.

Ma “[..] l'informazione in sé e per sé [...] non è conoscenza, è solo il materiale su cui la mente lavora per costruire la conoscenza”⁵⁵.

Accanto al sapere unitario è stato legittimato un sapere fatto dei frammenti dell'informazione servito in tempi e in spazi consoni alle esigenze di competenza e competitività, e distanti dalla naturale predisposizione delle persone ad interiorizzare e sedimentare un sapere inteso come abilità, esperienze fatte, trattenute, selezionate. L'individuo lo ha accettato come parte della cultura quotidiana, ha subito il suo fascino perché i mezzi di diffusione portano ad operare definizioni precise nella nostra espressione e comunicazione.

L'assunzione dei codici tecnologici, e dei modi in cui vengono acquisiti, ha cambiato e cambia il sistema di relazioni tra individuo e realtà, quindi il suo modo d'intendere la società.

⁵⁴ G. Mantovani, *Le tre anime della rete*, “Psicologia Contemporanea”, n. 163, 2001, p. 45.

⁵⁵ Ivi, p. 41.

"La fruizione dei media è una pratica sociale e identitaria"⁵⁶ sostiene Letizia Caronia. Affermazione che, qualche decennio fa, avrebbe sicuramente detonato una bomba d'opposizioni grande quanto l'universo dei media. Secondo la studiosa, guardare la TV è una pratica sociale che consente di fare comunità e di essere membro competente della comunità, al corrente con fatti, linguaggi, espressioni, modi di dire che aiutano a socializzare.

Allo stesso modo, Giuseppe Mantovani sottolinea le funzioni sociali di *Internet* che permette di allargare la cerchia dei contatti sociali, riducendo il peso della prossimità fisica a favore della comunanza d'interessi.

Le attività sociali costruite dai media come spazio di comunicazione, in cui le persone possono rendersi reciprocamente presenti, sono riscontrabili nella realtà urbana attraverso l'apertura di spazi destinati a realizzare servizi che possono rispondere efficacemente alla crescita e alla diversificazione dei bisogni formativi e informativi.

Attraverso la diffusione delle nuove tecnologie e di *Internet Points* è migliorata l'integrazione con i cittadini. I contesti comunicativi caratterizzati dalla multimedialità sono ambienti sociali che permettono all'individuo di accedere a mondi condivisi, entrare ed uscire fluidamente da essi. Insomma, i mass media sono stati ormai screditati dalla loro capacità di indurre a caratterizzare certi comportamenti e aver frammentato il sapere unitario. Essi presentano occasioni per valorizzare l'autonomia dai condizionamenti. Lo spauracchio dell'industrializzazione e di tutti i suoi artefatti (meccanizzazione, urbanizzazione, mass-media, alienazione, degenerazione e condizionamento) sono stati di gran lunga digeriti, permettendo all'individuo di gestire con consapevolezza l'ambiente, fondando su se stesso la nuova istituzione e producendo un sapere sciolto dalle caratteristiche obsolete che conformano la visione della realtà ai modelli dominanti della socio-cultura.

Alla capacità di assumere i codici, tuttavia, l'individuo deve essere in grado di liberarsene per salvare un'autentica relazione personale con la realtà. Arnold Gehlen, indagando sulle prospettive antropologiche dell'uomo, afferma con magistrale semplicità che: "[...] il pezzo di bravura della nostra vita, e in ciò deriva il fatto naturale dell'essere umano, non è di vivere ma condurre la sua vita a partire dalle esperienze e prestazioni che egli stesso ha disposto e fatto crescere e sulla base delle quali viene guidato il corso vitale del suo corpo"⁵⁷.

⁵⁶ L. Caronia, *La socializzazione ai media*, Milano, Guerini Studio, 2002, p.21.

⁵⁷ A. Gehlen, *Prospettive antropologiche*, Bologna, Il Mulino, 1987, p.54.

Apprendere i codici senza sperimentazione diretta vuol dire essere dominati, condotti e non condurre la propria vita. La multimedialità propone la partecipazione diretta e indiretta, la fruizione mediata e immediata di codici con responsi diversi sulla interazione sociale degli individui.

La socializzazione, il ponte tra cultura e società, dispiegata in ampi spazi, favorita dalla comunicazione di massa e dalla facile mobilità territoriale si fa carico di orientare l'individuo verso un orizzonte di senso. La partecipazione alla realtà, l'esperienza diretta, diventa il punto di snodo tra l'autenticità del vissuto e l'inautenticità. Ne dà ancora un esempio Giuseppe Mantovani⁵⁸, affermando che una delle caratteristiche del computer è la comunicazione mediata, che si differenzia da quella faccia-a-faccia in cui la presenza dell'altro è garantita e regola i rapporti tra le persone.

L'informazione è la condizione necessaria, non l'essenza della comunicazione umana, il cui fine è quello di costruire un significato condiviso per le situazioni che le persone, i gruppi e le organizzazioni si trovano ad affrontare nella vita di ogni giorno.

Nell'esperienza diretta con la realtà i codici culturali possono venire acquisiti; apprenderli senza sperimentazione diretta, vuol dire escludere la capacità di servirsene per capire la realtà e produrla secondo le proprie forze creative, penetrarla e progettarla autonomamente. Ai processi di codificazione e decodificazione deve essere accompagnata una rivisitazione attiva delle acquisizioni di cui si è entrati in possesso, fornendo così, ad una riconsiderazione della nozione di condizionamento di cui si avverte costante e crescente necessità, anche il creativo supporto di una prospettiva decondizionante che apra possibilità operative e implichi sviluppi senza limitarsi a prendere atto e a subire quanto si è potuto scoprire.

L'epoca in cui viviamo è definibile dell'accesso, dell'immateriale⁵⁹; la *new economy* è basata su assunti di base delle capacità d'espansione relazionale dell'essere umano.

Proprio mentre la scienza odierna dimostra quanto siano importanti le relazioni, i rapporti umani sembrano sempre più in pericolo, i legami sociali sempre più indeboliti. Nonostante le affermazioni di Letizia Caronia sulla validità sociale dei media e le rassicurazioni di Giuseppe Mantovani, il guscio individuale creato dagli auricolari del *walkman* e di quelli (dopo trent'anni) dell' *iPod*, dai cellulari, dalla posta elettronica e dai *social networks* (che sostituiscono la TV!!), porta a conseguenze imprevedibili sul

⁵⁸ G. Mantovani, *Le tre anime della rete*, "Psicologia Contemporanea", n. 163, 2001, p.43.

⁵⁹ L'immateriale è il campo operativo dell'animatore che produce benessere e soddisfa bisogni secondari dei singoli o dei gruppi, cioè riferiti alla socialità, all'autorealizzazione, ecc. Chi si occupa di questo settore, come l'animatore, si occupa di beni e servizi nei quali gli aspetti materiali hanno un ruolo e una natura diversa rispetto al lavoro materiale che ha dominato per secoli la scena socio-economica.

piano umano. Chi è isolato dagli auricolari, può ignorare il mondo trapassando tutti con lo stesso sguardo indifferente. L'autismo sociale che ne deriva si aggiunge alla lista di conseguenze provocate dalla continua interferenza della tecnologia nella vita quotidiana.

In una cornice sociale di una comunità che vive gli ambienti mediati, dove gli incontri fluttuano nel cyberspazio è l'identità che vacilla.

La nozione di identità che ci è cara è quella ancorata al mondo fisico, nella quale la posizione delle persone con cui si comunica è conosciuta, visibile, confrontabile e dove si possano proporre contesti (chiari, non oscuri) in cui siano possibili le relazioni e gli impegni reciproci.

Sguardi, gesti, sorrisi ironici, sfumature e intonazione della voce, sono scenari di un mondo corporeo al quale ci si deve rivolgere, del quale l'animatore non può fare a meno per costruire il suo "saper-essere".

2.2 Costruzione dell'identità sociale

“Il processo di costruzione dell'identità personale rappresenta una novità dell'epoca moderna. Inizialmente, però, non aveva le caratteristiche di oggi. Per tutto l'Ottocento e buona parte del Novecento, coloro che godevano di questa libertà psicologica dovevano, una volta individuato il proprio progetto di vita, mantenersi coerenti nel perseguirlo, tenendo fede ad una serie di regole sociali. Regole che potevano variare in base al ceto, all'attività lavorativa, al sesso all'età, ma che se trasgredite potevano minare alle radici l'identità sociale stessa della persona.[..], le trasgressioni erano ammesse soltanto ad alcune categorie, come gli artisti. Chi aveva un ruolo doveva rispettare le regole previste dal ruolo prescelto”⁶⁰. Certo, la serietà, la produttività, il senso di responsabilità, la coerenza sono ancora oggi virtù molto apprezzate; però si è fatta anche strada l'idea che soggettività e desiderio debbono avere spazi maggiori e che trasgredire non è poi così problematico.

Oggi si riconosce che l'identità è un processo in continua trasformazione e che possano essere sviluppati diversi progetti identitari. Come descritto nel primo capitolo, sono sempre più richiesti nel mondo del lavoro le personalità eclettiche, versatili, capaci di perseguire contemporaneamente più di un obiettivo. Per riportare un esempio, la laureanda cita il caso della sorella maggiore Anna, la quale gestisce una ditta di

⁶⁰A. Oliverio Ferraris, *Il carnevale delle Identità*, “Psicologia Contemporanea”, n. 159, 2000, p. 20.

ristorazione, ma organizza mostre di pittura personali e collettive, *vernissage*, con grande successo⁶¹. La costruzione dell'identità può avere percorsi ed esiti diversi a seconda dei contesti, delle opportunità e delle caratteristiche personali. Ci sono individui che scelgono un progetto di vita e lo perseguono con coerenza, impegno e rispetto delle regole. Nel contesto socio-culturale di questi anni l'individuo immerso in un flusso euforizzante di sensazioni e modelli identitari diversi, vive una sorta di dilatazione dell'*Io*, che potenzia il desiderio ma indebolisce la personalità.

Ci sono, poi, individui che costruiscono la propria identità sui modelli offerti dalla società di massa abbandonandosi a mode e a tutto ciò che offre il mercato. Come dice la studiosa Anna Oliverio Ferraris: “[..] quello attuale sembra veramente un mondo affollato da personalità eterodirette”⁶².

Da un lato, c'è il forte desiderio di costruirsi una vita e di fare scelte impegnative, dall'altro, c'è quello di mantenersi aperte tutte le porte, evitando di assumere impegni definitivi.

A proposito di dilatazione dell'*Io*, nel paragrafo precedente sono stati affrontati e svelati i poteri dei media di far dilatare l'*Io* nello spazio virtuale. Ora tocca alle forme, alle immagini e ai prodotti della TV e comunque del mondo dello spettacolo, della moda, ecc..- sempre più intensi e privi di significati narrativi -a far tremare la sistematicità dell'identità.

Attraverso questi canali, la società opulenta offre un'ampia gamma di possibilità identitarie; ancora una volta, la psicologa Oliverio Ferraris usa una metafora per rappresentare la formazione di identità multiple, dicendo, appunto: “La possibilità concessa all'uomo moderno di farsi artefice della propria personalità è un mercato quasi sterminato di opzioni identitarie cui attingere -un mercato dove diventa perfino difficile scegliere e dove ogni scelta può trasformarsi in rimpianto -possono portare a paradossali e incessanti trasformazioni della mente, dei corpi e dei comportamenti. Un multiforme carnevale delle identità”⁶³.

L'idea dell'identità imm modificabile, unitaria, si è incrinata con la modernità, come ha scritto la psicologa Ferraris e questo passaggio non è stato indolore. Filosofi come Heidegger e Sartre⁶⁴, hanno pensato alla costruzione del *Sé* come ad un progetto esistenziale, alla creazione dell'individuo autentico. Nuove credenze, nuovi termini, nuova visione di se stessi e del mondo sono entrati a far parte del tessuto sociale,

⁶¹ L'esempio è riportato dalla laureanda per indicare la capacità/competenza che una persona può acquisire e maturare nel corso della vita mantenendo un atteggiamento di ricerca.

⁶² A. Oliverio Ferraris, *Il carnevale delle identità*, "Psicologia Contemporanea", n.159,2000,p.20.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ M. Heidegger (Meßkirch 1889- Würtemberg 1976), *Essere e Tempo* [1927] e J.P. Sartre (Parigi 1905-1980), *L'essere e nulla* [1943] sono filosofi esistenzialisti.

sconvolgendo, ovviamente, secoli di sicurezze. La responsabilità di costruire se stessi, come dato di fatto validato socialmente, impone all'individuo di pensare (che bello!) al proprio *Sé* partendo da modelli che vengono offerti dall'*underground* sociale e culturale.

Questo meccanismo -doloroso, problematico e difficile da gestire per l'uomo e la donna moderni- ha dato vita ad un'età mentale ricca. Non si stava meglio prima, forse? Ansie, capitolomboli esistenziali, fallimenti, violenze e quant'altro di atroce per l'immaginazione umana -e non solo purtroppo- possa essere accaduto, hanno anche regalato una *chance* in più, quella di pensare alla propria esistenza, da soli, partendo da se stessi, dal proprio *Io* interiore, come diceva Lee Strasberg⁶⁵ agli allievi dell'*Actor's Studio*. Fu George Herbert Mead⁶⁶ a spiegare come la coscienza di *Sé* si sviluppi nel rapporto con gli altri, in particolare con gli altri significativi e come nel costruire l'identità ognuno tenga conto delle aspettative delle persone che gli vivono accanto. Dal progetto iniziale proposto dai grandi pensatori, alla comunità quotidiana (dove il rischio poi, è di non essere socialmente riconosciuti), *progetto esistenziale* può suonare come qualcosa di cui "non ci si deve fidare", perché un progetto esistenziale non si vede, non produce, non si sa a cosa conduce. Il "dover essere" non trova sempre le condizioni per realizzarsi e si rischia di eclissare una delle conquiste più importanti, cioè quella della costruzione autonoma e responsabile della propria identità.

L'animatore ha scelto la propria identità? Chiamato a ricoprire un ruolo nel sociale⁶⁷, egli non può abbandonarsi a "paradossali e incessanti trasformazioni del comportamento"⁶⁸. La sua identità è nata da un bisogno sociale, da una trasformazione della nostra civiltà ed è cresciuto in risposta a tale trasformazione. Ora è in grado di definire la propria identità come una pratica umana.

L'identità dell'animatore è caratterizzata da atteggiamenti e comportamenti congrui al proprio ruolo sociale. Egli deve essere autentico, non può permettersi di assumere atteggiamenti camaleontici e tanto meno teatrali. L'integrità è fondamentale. Egli è un virtuoso delle relazioni umane e sa usare strumenti *immateriali* per condurre le persone a costruire il proprio tesoro (= benessere). Le caratteristiche quindi vanno estrapolate da

⁶⁵ Lee Strasberg (Budapest 1901- New York 1982) fu allievo e poi collega di K.S. Stanislavskij (Mosca 1863-1938); assieme fondarono il "metodo" omonimo.

⁶⁶ G. H. Mead (South Hadley 1863-Chicago 1931), *Mente, Sé e Società*, Firenze, Giunti, 1968.

⁶⁷ G. Contessa, *L'Animazione. Manuale per animatori professionali e volontari*, op. cit., p. 43. La laurea si riferisce al significato che ha dato Guido Contessa al termine *sociale* parlando di animazione. Egli dice: "Qualcuno identifica, senza alcuna giustificazione teorica, il sociale con il disagio e l'assistenziale. Invece il sociale è lo spazio del *socius*, del civile, della relazione", *ibidem*.

⁶⁸ I termini sono di A. Oliverio Ferraris, *Il carnevale delle identità*, "Psicologia Contemporanea" n. 159, 2000, p.22.

quelle di una personalità con competenze che lo psicologo Daniel Goleman⁶⁹ indica come alcune caratteristiche dell'identità sociale: l'*ottimismo*, come facoltà umana che impedisce di sprofondare nella depressione e nell'apatia; la *speranza* come convinzione d'avere la volontà e i mezzi per raggiungere i propri obiettivi e di modificarli se diventano irraggiungibili.

Una delle competenze sociali fondamentali dell'essere umano -e di chi si occupa del suo genere, per l'appunto l'animatore- è la capacità di *esprimere e controllare i propri sentimenti* e di esibirli in modi e tempi appropriati (saper minimizzare, esagerare e sostituire emozioni e sentimenti)⁷⁰.

La raffinata arte di trattare le relazioni umane richiede la maturità di un'altra capacità emozionale: l'empatia. Con questa base matura l'abilità sociale, cioè le competenze che favoriscono l'efficacia nel trattare con gli altri, consentendo di plasmare un'interazione, di mettere gli altri a proprio agio. La capacità d'entrare in uno stato di benessere e di trasmetterlo agli altri, offrendo adeguati strumenti, deriva dalla capacità di conoscere e sfruttare le proprie emozioni. L'empatia permette questa lettura.

Applicare queste competenze ad un gruppo di riferimento -non terapeutico- significa permettere ad ogni individuo, adulto o minore che sia, di potersi rivolgere all'animatore perché è individuato come persona con qualità positive. Per il gruppo di persone che si rivolgono all'animatore è necessario sapere che egli è una persona con la quale si ama stare, in grado di diffondere il buon umore, di dominare situazioni di tensione restituendo al gruppo coscienza e responsabilità. Non significa che egli sia un abile manipolatore di folle deliranti. Ha carisma ma non quello della *star* o del *leader* politico. È avvicinabile, è "con le persone" realmente, crea contesti sociali nei quali emergono il senso d'appartenenza e di partecipazione alla vita. Questi contesti sono intrisi di problematicità *immateriale*, sulla quale l'animatore lavora. L'animatore ha un'identità sociale forte, perché forte è il senso d'appartenenza alla comunità umana, nella quale ha radici ben affondate, che gli permettono di riconoscere e accettare identità sociali diverse.

In virtù di quanto detto, va aggiunto che egli non può essere indifferente alle nuove culture che si sono inserite nella cultura occidentale. Tali inserimenti hanno permesso trasformazioni ambivalenti nei contesti sociali. È palese, infatti, che molte persone

⁶⁹D. Goleman, *Intelligenza Emotiva*, Milano, Rizzoli, 1998, pp. 114-115.

⁷⁰ Rispetto a queste competenze, l'insigne psicologo Paul Ekman usa il termine *norme di espressione* per indicare il consenso sociale che prescrive quali sentimenti possono essere esibiti in modo appropriato e quando. In D. Goleman, *Intelligenza Emotiva*, op. cit., p. 142.

extracomunitarie vivono con noi, con i nostri figli e facciano parte della quotidianità condividendo gli stessi ambienti socio-educativi.

In questo magma identitario, l'animatore dimostra di avere una marcia in più, poiché egli diventa un interlocutore sociale, un veicolo d'integrazione ottimale: non avanza richieste legali rispetto all'identità personale, non esige che vengano espresse confessioni religiose perché si comporta in modo laico, non è un mediatore culturale perché vuole leggere solamente le intenzioni e le emozioni e questa "verifica" non necessita di valutazioni.

A differenza di quanto l'opinione comune suggerisce, è la dimensione dell'emotività, e non la razionalità, a dare i fondamenti alla socialità. Non è forse il magma delle emozioni che bollono nell'incontro con gli altri a dare origine alle relazioni? Educare ed educarsi a riconoscere le proprie e altrui emozioni non significa solo essere in grado di accogliere se stessi e gli altri; significa più profondamente essere coscienti e responsabili della vita propria e di quella altrui. Non solo. È un atto di civiltà! La civiltà di un popolo non si misura solamente con il grado d'istruzione, neppure con l'equivalenza sapere/produzione. Ormai sembra che il parametro di valutazione sia dato dalla qualità del sistema di smaltimento dei rifiuti. Nobile proposito. Ma che dire all'essere umano, all'individuo, al cittadino, al minore se non rispetta il suo ambiente interiore e non fa una raccolta differenziata delle emozioni che lo caratterizzano come essere umano? Non s'insiste abbastanza sulla diffusione di questo argomento: pensare alle proprie emozioni fornisce energia per superare le sconfitte, per sapersi rialzare dopo un insuccesso, per riconquistare gli affetti, eccetera. L'animazione aiuta anche a sentire questo ambiente così vicino all'essere umano, nutrito d'interiorità e capace d'agire. Essa ha le competenze per attivare le risorse umane e rispondere a tali bisogni. L'estensione verso gli altri non è costruita *on-line*; non si tratta di connetterci con gli altri attraverso artefatti. I valori a cui bisogna fare riferimento sono quelli che attribuiscono all'individuo che si estende verso gli altri parole come socievole, sociale, e tutto ciò che deriva da socializzazione. Non si può fare a meno di rivolgersi agli altri senza tener conto -e fede- al valore di queste parole. La consapevolezza, la sensibilità che prescrive la capacità di stare in un contesto sociale, dipende da un intreccio con un altro tipo di cultura che è quella delle emozioni. L'alfabeto emozionale permette di entrare in sintonia, in empatia con il gruppo e con i suoi membri, di cogliere aspetti negativi o positivi, di anticipare richieste, di valutare situazioni problematiche. All'animatore è richiesto uno sforzo emotivo e cognitivo non indifferente come accade

per altre professioni. Le capacità umane/sociali di un animatore, devono prendere in considerazione anche atteggiamenti non cognitivi. La consapevolezza sociale, cioè sapere come funziona il mondo sociale e l'abilità, cioè il modo in cui si sfrutta questa competenza, sono ingredienti dell'intelligenza sociale di una persona e di cui l'animatore deve essere dotato per creare momenti umani significativi, mettendo da parte ciò che fa e concentrandosi sulla persona/e con cui si trova ad operare.

La laureanda vuole raccontare un fatto accaduto nell'estate 2006, sul quale intende soffermarsi a riflettere. Durante l'estate gestisce i centri estivi per minori di alcuni comuni della provincia di Venezia e collabora con un centro per l'impiego per offrire occasioni di lavoro. La responsabile di questo centro, la signora Margherita G., per l'occasione le telefonò chiedendo se c'era bisogno di personale educatore per i centri estivi e le rivolse questa domanda: "Una extracomunitaria può fare l'animatrice?"; la risposta immediata fu: "Sì, se ha le competenze per farlo".

La sua domanda lasciava trapelare chiari segnali d'incertezza e preoccupazione, gli stessi che i genitori degli utenti avrebbero manifestato. La risposta della laureanda mirava ad altro, cioè alle competenze sociali dell'interessata -una extracomunitaria originaria dell'Africa Centrale-, alle sue capacità esecutive, all'etica morale e culturale, alla formazione scolastica, alla formazione extrascolastica, alla sua capacità d'intervento ludico ed educativo (*azione*) e alla sua competenza narrativa (*parola*).

La laureanda non ha mai avuto il piacere di conoscere la ragazza in questione, tanto meno altre extracomunitarie con le quali poter collaborare e sperimentare i limiti e le possibilità che avrebbe potuto offrire tale occasione; questo episodio ha aperto una porta per riflettere ancora una volta sul ruolo sociale dell'animatore. Qualunque possa essere la sua cultura d'origine è necessario che egli conosca quella in cui si trova ad operare, per comprendere il senso delle *azioni* e delle *parole* di cui è fatto il suo saper essere nel mondo.

Per interpretare gli eventi sociali c'è bisogno di un bagaglio culturale che permette di riconoscere i significati delle *parole* e delle *azioni*. La comprensione avviene se si conoscono i modi di fare e pensare che appartengono alla comunità e al popolo in cui si è cresciuti o si vive. Non basta. È necessaria un'alfabetizzazione che comprenda più codici culturali e permetta la lettura della realtà sociale in una prospettiva etica più profonda e lungimirante. Andrea Smorti sostiene che: "[...] dovremmo annoverare tra le competenze irrinunciabili per un adeguato sviluppo sociale dell'individuo quella della

conoscenza delle idee comuni [...]”⁷¹. L’animatore deve annoverare anche quella delle idee “extracomuni”.

2.3 La costruzione dell’identità culturale

Nei paragrafi precedenti si è parlato di alfabetizzazione, un termine che viene adottato per indicare una competenza e si è usato il sintagma “alfabetizzazione delle emozioni” per indicare una competenza dell’animatore. Ma nei paragrafi precedenti, si è fatto ricorso ad altri termini o metafore per parlare delle alfabetizzazioni a cui l’individuo è sottoposto, facendo chiaro riferimento ad un contesto sociale postmoderno intriso di cambiamenti rapidi, evoluzioni culturali e sociali che procedono con una rapidità esponenziale, con le quali l’individuo non riesce a competere. L’alfabetizzazione per Neil Postman⁷² significa innanzi tutto appropriarsi della cultura d’appartenenza, dei suoi strumenti e dei suoi significati. Rispetto all’identità errante e camaleontica in cui naviga l’individuo, Postman suggerisce di contestualizzare la competenza cognitiva della realtà. Partendo da questo postulato Olson⁷³ ribatte sostenendo che l’alfabetizzazione è un esercizio artificiale, un’opera della cultura, imposta dall’uomo. Gli antropologi Harrison e Callari Galli nell’opera *Né leggere né scrivere*⁷⁴ hanno studiato un gruppo di nativi analfabeti al fine di capire quali sono le pratiche di vita quotidiana di queste persone e i possibili danni di un’istruzione di massa che allora non prendeva in considerazione il fatto che gli analfabeti fossero portatori di una specifica cultura.

L’identità è radicata nella cultura, intesa come patrimonio che ci viene ereditato dall’ambiente sociale. Cultura d’origine -si dice-, ma l’animatore attento ai fenomeni sociali, deve anche nutrirsi di altre culture, da quelle che si sviluppano come fenomeno temporaneo a quelle immigrate che s’inseriscono in quella natia.

La prospettiva culturale ha rovesciato la concezione tradizionale, secondo la quale è l’individuo il punto di partenza dell’interazione sociale. La ricchezza e la mutevolezza della vita di ogni giorno, gli *input* provenienti dalla moltitudine di ambienti a cui siamo e vogliamo essere esposti, ci rendono esseri in divenire con una identità in continua trasformazione. La cultura deve collegare e trasformare le esperienze per dare loro un senso.

⁷¹ A. Smorti, *La psicologia popolare*, “Psicologia Contemporanea”, n. 148, 1998, p.22.

⁷² N. Postman, (New York 1931-2003), *Ecologia dei media. L’insegnamento come attività conservatrice*, Roma, Armando, 1999.

⁷³ R. D. Olson, *Alfabetizzazione e oralità*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.

⁷⁴ M. Callari Galli, G. Harrison, *Né leggere né scrivere*, Milano, Feltrinelli, 1971.

La cultura non si acquisisce perché l'individuo immagazzina più o meno attivamente e in modo consapevole nozioni, informazioni, concetti, codici, regole, valori, ecc... ma perché egli apprende le modalità di riproduzione cognitive, intellettive, emotive e socializzanti della cultura stessa. Il radicamento nella cultura è il processo fondamentale attraverso cui la persona forma la propria identità storico-culturale. Si può affermare che acquisire cultura significa apprendere a vivere individuando se stessi come soggetti appartenenti ad una particolare dimensione storico/esistenziale dello spazio/tempo. Afferma Mario Pollo: "L'identità personale per essere solida deve potersi radicare in un'identità storico-culturale ben definita"⁷⁵.

Il concetto d'identità è esprimibile con un processo attraverso cui l'essere umano conquista il proprio modo personale, unico e irripetibile che non si esprime solamente nell'esperienza di sentirsi autonomo, diverso e separato e allo stesso tempo dipendente (che appartiene) agli altri uomini e alla natura.

Piuttosto è una conquista che non sempre trova le condizioni concrete per realizzarsi; molti fattori interferiscono, sia in senso positivo che negativo. In ogni caso essa è da considerare una delle conquiste psicologiche più importanti.

Il progetto di costruzione/definizione della propria identità è anche una delle sfide dell'animazione. Il significato dei fatti esistenziali che avvengono nel quotidiano non derivano dal loro essere inseriti in un progetto futuro, fine a se stesso, che dà per scontato l'avvenire, il passato e il presente. C'è bisogno di un recupero della coscienza e della capacità di strutturare il percorso di formazione della propria identità. Mario Pollo⁷⁶ indica quattro obiettivi educativi che l'identità storico/culturale deve seguire per essere sostenuta:

1. abilitare a costruire se stessi come "centro esistenziale";
2. abilitare a radicarsi nella cultura per articolare la propria identità;
3. abilitare alla progettazione;
4. abilitare a ridare forma e contenuto a parole e gesti;
5. abilitare ad essere socialmente competenti⁷⁷.

La conquista di un'identità si sviluppa attraverso tappe che riconoscono prima la propria diversità e poi la riconquista della propria unità con il mondo in cui si vive. La propria identità rimane salda e si rafforza nel cambiamento, in un continuo farsi e disfarsi dell'equilibrio tra il

⁷⁵ M. Pollo, *Animazione Culturale, Teoria e Metodo*, Roma, LAS, 2002, p. 167.

⁷⁶ Ivi, p.168.

⁷⁷ Questo punto è stato aggiunto dalla laureanda, in quanto lo considera fondamentale per l'essere umano, soprattutto per l'animatore.

riconoscersi uguali a se stessi e diversi dagli altri. Il fulcro dell'identità umana è costituito dalla coscienza e si fonda sullo sviluppo di quella dimensione della personalità chiamata *Io*. L'identità umana non si esaurisce nello sviluppo della coscienza la quale fornisce strumenti necessari al riconoscimento della propria diversità a livello logico/razionale. È chiaro che senza *Io* e senza coscienza non esiste identità; ma l'identità fondata solo sull'*Io* cosciente non esaurisce il cammino che l'animazione propone quando afferma di voler conquistare la propria identità personale all'interno della cultura.

L'animazione vuole aiutare a fare esperienza della totalità della propria psiche, di entrare in contatto creativo e vivificante con l'inconscio, individuale e collettivo, di aprirsi alla trascendenza e nello stesso tempo di espandere il dominio della propria coscienza e quindi della propria capacità di comprensione razionale del mondo. In un racconto di Jorge Luis Borges, *L'Aleph*, il protagonista percepisce una piccola fessura della scala che porta in cantina, dalla quale filtra un raggio di luce: la visione simultanea del mondo nella sua interezza: “[..] *L'Aleph* è uno dei punti dello spazio che contengono tutti i punti. Il luogo dove si trovano senza confondersi tutti i luoghi della terra, visti da tutti gli angoli”⁷⁸.

Il termine totalità sta ad indicare una vita psichica unificata, in cui coscienza e inconscio sono entrambi integrati e quindi una personalità ricca e creativa. Una personalità che possiede una coscienza di sé, che conosce la propria relatività, perciò in grado di essere auto critica e di tendere alla verità e alla oggettività. Una personalità che sa usare tutta l'energia creativa, tutti i valori e i messaggi che provengono dall'inconscio, senza rinunciare alla propria libertà cosciente. Una personalità che non ha più il proprio centro nell'*Io* ma nel *Sé*. Un'identità piena e forte l'uomo la raggiunge solo a questo livello di formazione della personalità, di solito nella seconda metà della propria vita.

Il progetto di costruzione dell'identità nella dimensione storico/culturale è un processo complesso. Come progetto d'uomo contiene l'identità ma anche altre dimensioni della persona umana. È chiaro che la realizzazione del progetto d'uomo che l'animazione propone, richiede la costruzione di un tipo d'identità come quella che si è tentato di descrivere. Tuttavia sarebbe sbagliato pensare che la formazione proposta dall'animazione si esaurisca nella costruzione dell'identità.

È necessario che l'animazione stimoli una forte cultura della progettualità laddove è presente la consapevolezza che i gesti della vita quotidiana sono in grado di introdurre nella storia

⁷⁸J.L. Borges (Buenos Aires 1899-Ginevra 1986), *L'Aleph*, Milano, Feltrinelli, 1983, p. 161. Esempi di come un frammento del reale in circostanze particolari ed eccezionali possa essere il veicolo di una comprensione dell'essenza più profonda della stessa realtà, si trovano nell'esperienza dei mistici cristiani e buddisti per non parlare dell'arte.

delle persone un cambiamento della loro condizione perché non esistono situazioni umane, individuali o sociali che possano essere definite come irrimediabili e perché il cambiamento è generato dall'autenticità e dall'amore.

2.4 L'identità narrante

La narrazione è un concetto trasversale all'oralità e alla scrittura; sia le civiltà alfabetiche che quelle illetterate ne hanno avuto forme più o meno sviluppate. La narrazione è in un certo senso connaturata all'uomo, non si ha testimonianza di civiltà che non hanno utilizzato la narrazione. Essa traversa le culture, le epoche, i luoghi, è presente da sempre e forse, sarà sempre presente, si potrebbe dire che con il nascere della socialità, della relazione interumana è nata la narrazione ed insieme alla relazionalità stessa è l'unico elemento da sempre presente.

Con particolare raffinatezza Annamaria Iacuele Leonardi⁷⁹ racconta la storia dell'evento narrativo e il suo significato: "L'arte del narrare ha avuto in passato un ruolo fondamentale nella vita culturale delle comunità in tutte le culture e ancora oggi lo conserva nelle culture tradizionali sopravvissute ad un rapido processo di conversione tecnologica. In tempi antichi, non dominati dai miti dell'efficienza e della produttività propri della cultura tecnologica, ogni popolo conosceva una pluralità di linguaggi di grande spessore semantico e usava differenti modalità espressive a seconda del luogo, del tempo, della situazione o a seconda del referente della comunicazione o dell'argomento che doveva esserne l'oggetto. Ogni situazione, ogni contesto, ogni argomento richiedeva uno stile, un vocabolario, una modalità d'espressione, una intonazione particolare. L'arte della retorica (cioè l'arte del dire) era considerata fino a qualche decennio fa, anche nella nostra cultura, erede della cultura classica [...], indispensabile bagaglio di ogni uomo colto.

In Grecia il narratore, l'*aedo*, era figura particolarmente venerata ed a lui era affidata la memoria del popolo, della sua storia, dei suoi valori, della sua tradizione, della sua *areté* (= valore). Per i Greci l'*areté* (che i latini chiamavano *virtus*, cioè la dote propria di un uomo) consisteva nella capacità dell'uomo di vincere la battaglia con se stesso, con il male, con l'errore, con i nemici e doveva portare alla *kalokagathia* (realizzazione

⁷⁹ A. Iacuele Leonardi (1953-2008), psicoterapeuta e psicoantropologa, studiosa di ermeneutica e simbologia è stata docente e didatta della Scuola di Psicoterapia Interpersonale e Gruppo analisi SPIGA. Ha diretto dalla fondazione il Centro Studi Mythos e dal 1992 la rivista *on-line* "Il filo di Apoton", <http://www.apoton.it/autori>, ultima consultazione il 07/11/2010.

ad un tempo del bene e della bellezza) [...]. Un ricordo di questa antica, sacra arte del narrare permane ancora oggi, con tutto il suo incanto e la sua sacralità, nella narrazione di un mito (dal greco *mythos*, = parola) o di una favola”⁸⁰. Annamaria Leonardi continua il suo “racconto” sulla narrazione affrontando altri argomenti che verranno trattati in seguito. In questo paragrafo vengono confrontati altri autori di pari merito.

La narrazione è stata lo strumento principe della costruzione e della trasmissione del sapere. François Lyotard, nel suo libro *La condizione postmoderna* parla della preminenza del pensiero e della forma narrativa nella costruzione del sapere, nelle civiltà più evolute, rispetto al sapere scientifico, assegnando quindi la funzione di trasmissione e di elaborazione delle conoscenze alla narrazione⁸¹.

Egli parla della crisi dei grandi racconti, che venivano ad organizzare i saperi in maniera organica, gerarchica; insiste sull'impossibilità di dare una rappresentazione esaustiva, totalizzante e tranquillizzante della realtà, che possa “ridurre” la complessità nella quale ci troviamo a vivere. La condizione postmoderna, constata una crisi del narrare e il filosofo tedesco Walter Benjamin diceva che “E’ come se fossimo privati di una facoltà che sembrava inalienabile, la più certa e sicura di tutte: la capacità di scambiare esperienze”⁸².

Altri autori sembrano essere più ottimisti. Federico Batini conviene su un'ipotesi “felice” affermando che “A partire da questa crisi, e prendendola sul serio, sembra però possibile raccontare ancora.[...] ...e, forse, è possibile tornare a raccontare non solo essendo convinti della forza del raccontare, ma della sua debolezza che è, al contempo, la sua forza”⁸³. A quale cultura appartiene la narrazione?

La narrazione, messa al bando e poi ripescata sembra essere tornata a far parlare di sé dopo una lungodegenza. Le ragioni di questo congedo dipendono appunto dalla riscoperta della sua forza, dal suo significato esistenziale. Nel saggio *Il declino dell'uomo*⁸⁴ di Konrad Lorenz si scopre dalle sue parole, quanto semplice sia far emergere un dato dalla realtà ritenuto scomparso e renderlo tangibile. Parlando del recupero dei valori umani egli dice: “Bisogna chiarire ad ogni uomo questo

⁸⁰ A. Iacuele Leonardi, <http://www.apoton.it/Antropologia/lartedelnarrare.htm>, ultima consultazione il 17/12/2009. Il corsivo è di chi scrive.

⁸¹ J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981. Si confrontino in particolare i capitoli 6 e 8 intitolati *Pragmatica del sapere narrativo* e *La funzione narrativa e la legittimazione del sapere*.

⁸² W. Benjamin, *Il Narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov*, in *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Torino, Einaudi, 1976, p. 235.

⁸³ F. Batini, *Della narrazione e la sua valenza formativa*, <http://www.didaweb.net/mediatori>, ultima consultazione il 30/11/2009.

⁸⁴ K. Lorenz (Vienna 1903- Altenberg 1989), *Il Declino dell'uomo*, Milano, Mondadori, 1983.

semplicissimo fatto: nella realtà della creazione sono impliciti dei valori che esigono «di per se stessi» rispetto e dei quali possono nascere [...], dei valori ancora più alti»⁸⁵. Semplice. Basta capire che essi ci sono (i valori), che esistono ed esigono, come dice lo scienziato, di essere rispettati. Lo stesso principio vale per la narrazione. È un'esigenza dell'individuo; essa produce significati che l'individuo, usando semplicemente la sua capacità raziomorfa, è in grado di capire perché fanno parte della sua componente naturale.

La narrazione appartiene alla cultura dei valori umani. Essa tesse la sua ragnatela tra gli individui e li fa connettere, li fa crescere, li matura e li mette nelle condizioni di provare benessere immateriale. A proposito di narrazione non può mancare un riferimento allo psicologo e pedagogista Jerome Bruner. Nel volume *La mente a più dimensioni*⁸⁶ lo studioso propone un confronto tra le funzionalità del pensiero razionale e quello narrativo. Il pensiero narrativo è una forma di comprensione della realtà, parallela a quella "logica" e di pari dignità. Bruner ha studiato le caratteristiche del pensiero narrativo al quale attribuisce un ruolo fondamentale nella costruzione narrativa della realtà e nella organizzazione dell'esperienza nel mondo. Il pensiero narrativo può essere considerato un ponte fatto di *parole*, di *azioni* e di *intenzioni* che collega la realtà alla mente. Attraverso questo tipo di pensiero è possibile cercare significato nei fatti della vita e interpretarli secondo le modalità e gli strumenti che esso ha a disposizione. Con l'uso del pensiero narrativo vengono attivati contesti relazionali, si estende la conoscenza di sé e degli altri. L'idea di sé e della propria identità narrante avviene attraverso l'influenza della cultura collettiva che fornisce un insieme di conoscenze, credenze e memorie le quali, come un limo, rendono fertile il racconto mentale di contenuti sociali. Il racconto orale, quotidiano, non basta a formare la "prestigiosa" identità narrante. Con il contributo reso dalla psicologa Maria Chiara Levorato è possibile argomentare con maggior credito sulla funzione che svolge la narratività per la crescita di una persona. L'identità narrante non sfugge, infatti, ad una formazione più sottile e raffinata, capace di rielaborare le proprie esperienze guidata dalla fruizione attiva della narrativa. Nel testo *Le emozioni della lettura*⁸⁷ la psicologa sostiene che: "[...] la fruizione della narrativa [...] implica un processo costruttivo, una proiezione nel racconto dei propri significati. [...] implica una ricapitolazione degli aspetti del Sé significativi, [...] consentendo di esplorare [...] le proprie emozioni attraverso il

⁸⁵ Ivi, p. 221.

⁸⁶ J. S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Roma, Laterza, 1988.

⁸⁷ M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2004.

coinvolgimento affettivo e mettendo alla prova i sistemi di credenze che danno senso alla realtà”⁸⁸. L’animatore, che cavalca l’onda dei mutamenti socioculturali è investito di un ruolo significativo: colui che narra.

⁸⁸ M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, op.cit. p. 81.

CAPITOLO 3

LE FORME DELL'ESPERIENZA

3.1 L'animatore: costruttore di senso e significato

L'esperienza fa parte della vita di ciascun individuo ed è fondamentale per la crescita dell'essere umano. Essa caratterizza il suo "essere nel mondo" come identità sociale e culturale. Nei capitoli precedenti è emersa la celebrazione della frammentarietà e della indeterminatezza tra le caratteristiche dominanti del nostro tempo. Le profonde trasformazioni culturali indotte dalla modernità, in particolare dalle nuove tecnologie di comunicazione, comportano disorientamento e inquietudine nei rapporti umani modificando i termini dell'esperienza. Il prodotto di questi cambiamenti si è riversato sull'identità provocando il suo indebolimento e la sua dispersione fino alla perdita della capacità di costruire senso e significato. Una debolezza dalla quale essa sta emergendo energicamente in quanto, mai come "nell'era attuale" si comincia a rivedere, a ri-valutare, a ri-pensare, a ri-cercare soluzioni per ridare un volto "autentico" all'identità.

L'animatore si trova a dover fronteggiare un passaggio epocale dalla modernità industriale all'immaterialismo del secolo attuale. Per adeguarsi a quest'epoca le sue competenze necessitano di una continua modificazione, conservando tuttavia il suo modo di essere che è definito "esperienziale". La laureanda fa ricorso alla personale esperienza di animatrice con la presunzione di dare una definizione al concetto di esperienza. Nel rivolgersi agli animatori con l'insistente (e retorica) domanda: "Cosa significa fare esperienza per un animatore?" è solita dare risposte semplici e chiare, ad esempio: "Non vuole dire accumulare qualsiasi tipo di esperienza. Bisogna distinguere quelle che si possono definire significative per il "nostro" lavoro, e il "nostro" lavoro è fatto di partecipazione attiva, di presenza empatica nei contesti operativi, di *azioni e parole*". L'esperienza, quindi, non è passiva presenza o "iper-attivismo". Innanzi tutto essa è frutto di una progettualità ed è in virtù di questo importante supporto che le attività proposte acquistano valore. L'esperienza che qualifica il "nostro" modo di essere è la stessa capace di produrre significati:

“l’esperienza umana”⁸⁹. Nel ruolo di formatrice la laureanda si sofferma alla fine della giornata lavorativa con il *team* di animatori per discutere sulla qualità delle esperienze. L’esperienza, per essere qualificata col termine “significativa”, deve avere postulati educativi. L’animatore deve creare contesti nei quali possa crescere l’idea di possibilità, di cambiamento, e perché ciò avvenga egli deve agire con intenzionalità e consapevolezza. Il riferimento è diretto a quel modo di agire orientato verso se stessi e verso gli altri. Ed è proprio inclinando le azioni-intenzioni verso gli altri che l’animatore qualifica l’esperienza connotandola di valenze relazionali ed esistenziali. Ma di quale tipo di esperienza si deve nutrire l’animatore affinché il suo stile possa avere una connotazione così forte da essere definito appunto “esperienziale”?

Si tratta di esperienze che nutrono il percorso di crescita esistenziale dell’animatore, il quale, per il ruolo che gli è stato conferito dalla nuova società, avrà il compito di condurre gli “altri” ad individuare il percorso di autorealizzazione. Parlo di esperienze che invitano a raccogliere elementi utili alla realizzazione del proprio progetto esistenziale. Attuare la propria e altrui autorealizzazione significa avere uno scopo a cui tendere che contenga il senso di “incompiutezza”, uno spazio vuoto, di attesa, immateriale, perché è proprio su questo che si basa il lavoro dell’animatore. L’esperienza di cui l’animatore si fa carico, per esprimere al meglio le proprie potenzialità, è esperienza di partecipazione sociale attiva. Il suo “essere nel mondo”⁹⁰ ha lo scopo di comprendere e valorizzare i tratti significativi della sua esistenza e quella degli altri. Questo modo lo fa essere aperto, capace di integrare nella propria personalità ciò che viene offerto dal mondo circostante e dagli altri. Pertanto è fondamentale che la sua esperienza sia orientata nel senso di felicità e per ciò che questo concetto esprime. L’esperienza della felicità⁹¹, posta accanto all’agire dell’animatore, deve essere svuotata dell’icona di “attimo fuggente” e rivalutata per la sua connotazione di detonatrice di ricerca, continua, come impegno verso se stessi e gli altri che arricchisce perché carica di problematicità, dà senso e significato esistenziale, crea e mantiene le relazioni interpersonali autentiche. Tale idea di felicità è in contrasto anche con l’idea diffusa che “tutto deve filare liscio”, la quale ha avuto ripercussioni negative nell’ambiente familiare, conseguenza tuttavia di una situazione

⁸⁹ Il mondo dell’animazione è fatto di eventi umani e delle loro risorse. Eventi che hanno la qualità di essere non prevedibili, non quantificabili in modo moltiplicativo. In qualità di laureanda rendo conto in modo molto limitato del mio lavoro di animatrice, fornendo solo indicazioni finalizzate alla stesura della tesi.

⁹⁰ Questo concetto sarà sviluppato nei paragrafi successivi.

⁹¹ M. G. Contini, *Figure di felicità, orizzonti di senso*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

economica vantaggiata che ha offuscato il senso di responsabilità dei genitori. Su questo argomento si può trovare riscontro nel classico *Un genitore quasi perfetto* dello psicoanalista Bruno Bettelheim. Con la chiarezza espositiva che lo distingue, Bettelheim descrive così la situazione attuale: “La sicurezza economica garantita dalla società è un’ottima cosa, ma non può darci la sicurezza interiore e neppure il calore e il benessere emotivi, né il rispetto di noi stessi, né il senso della nostra dignità e del nostro valore. [...] Molti dei problemi che affliggono nella sua vita di ogni giorno la famiglia moderna traggono origine dall’aspettativa che la vita debba essere se non felice, almeno senza intoppi, che nessuna avversità debba contaminare la vita quotidiana. Se in passato la pietra di paragone del valore di una famiglia era [di]⁹² far fronte comune alle difficoltà, è divenuta in tempi recenti lo scoglio contro cui tante famiglie di oggi fanno naufragio. La causa è l’erronea convinzione che, se in famiglia sorgono delle gravi difficoltà, debba esserci qualcosa di malato nella famiglia stessa, quindi bisogna cercare di chi o di che cosa [ne]⁹³ sia la colpa”⁹⁴. La felicità ha “[...] un rapporto stretto con la qualità dell’esistenza umana”⁹⁵, asserisce Maria Grazia Contini ed esorta chi si occupa di educazione a considerare la felicità come una prassi educativa “[...] per cui ogni educatore [e animatore]⁹⁶ dovrebbe sentire l’impegno di sollecitare, nei soggetti con cui interagisce, la tensione alla felicità, nella nostra società in particolare”⁹⁷.

All’animatore spetta un compito difficile? Chiediamo all’animatore, innanzitutto, di avere consapevolezza della sua potenzialità che si esprime al plurale, in una società caratterizzata dalla frammentarietà e dalla indifferenza (che genera mancanza di attribuzione di valore agli eventi), e anche dalla “dimenticanza” di quale sia lo scopo a cui tende il genere umano: la felicità, la quale deve essere conosciuta, resa trasmissibile come pratica educativa. Felicità che non è rintracciabile nel vacuo e mercificato tempo libero, ma nella dimensione del “tutto”, come senso ontologico di “appartenenza a”. Per la formazione personale la laureanda riconosce di aver ricevuto un importante contributo dal padre dell’etologia Konrad Lorenz con il quale ha condiviso lungimiranti riflessioni sull’atteggiamento dell’uomo contemporaneo.

⁹² La parentesi è una correzione ortografica della docente relatrice Donatella Lombello alla traduzione italiana del testo.

⁹³ Idem.

⁹⁴ B. Bettelheim (Vienna 1903-SilverSpring 1990), *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli, 1987, p. 401.

⁹⁵ M.G. Contini, *Figure di felicità, orizzonti di senso*, op.cit., p. 45.

⁹⁶ La parentesi è della laureanda.

⁹⁷ M. G. Contini, *Figure di felicità, orizzonti di senso*, op. cit., p. 55.

Nell'opera *Il declino dell'uomo*⁹⁸ lo scienziato non si riferisce alla vita quotidiana nello specifico, tuttavia, con altre parole e con altri intenti, in un capitolo⁹⁹ pone l'attenzione sul comportamento dell'uomo che non sembra più considerare se stesso come elemento naturale, cioè legato fenomenologicamente alla natura, quindi non più in grado di riconoscere e accettare l'ordinarietà dei fatti. L'espressione, ad esempio, "so di cosa si tratta" è proprio quella competenza specifica dell'essere umano che riconosce se stesso all'interno di un sistema che non è scontato, ma ha un ordine che gli permette di generare e creare situazioni di "benessere" naturale. Lorenz denuncia, con un pessimismo quasi catastrofico, la discrepanza che produce la crescente velocità di sviluppo della nostra cultura rispetto all'ordine sociale e alle inclinazioni naturali dell'uomo. Sono temi, questi, trattati a lungo nei decenni del secolo scorso, ma di forte attualità in quanto la dimensione naturale dell'uomo viene rivalutata non solo nelle discipline di studio, ma anche in altri settori, ad esempio nel turismo sociale¹⁰⁰ in grado di offrire soluzioni confacenti al bisogno di aggregazione e di condivisione attraverso la commercializzazione di case per ferie che possono ospitare gruppi. Sono sempre più numerose le famiglie che scelgono queste soluzioni, associandosi a "cral" aziendali, oratori, associazioni. Ma è anche nei contesti stessi della tradizionale ospitalità alberghiera che viene valorizzata l'accoglienza, il dialogo informale, la dimensione relazionale, perché il cliente lo richiede.¹⁰¹ "Sembra

⁹⁸ K. Lorenz, *Il declino dell'uomo*, op. cit.

⁹⁹ Il capitolo III *L'evoluzione creatrice* è un lucido *escursus* sulla capacità umana di creare, generare cultura e incontrare nuove culture. Una descrizione appassionante della razza umana seguita da un'attenta e alquanto disincantata valutazione dei possibili decadimenti delle sue qualità.

¹⁰⁰ *Turismo sociale*, <http://www.terzosettore.lavoro.gov.it>, ultima consultazione il 12/01/10. Nel sito il turismo sociale è così definito: "Negli ultimi decenni si sono sviluppate forme di turismo definite "non convenzionali": il turismo sociale. È un turismo che favorisce l'incontro e la socializzazione. Esso è caratterizzato da attività turistiche capaci di rispondere ad un diffuso bisogno di relazionalità; non si tratta dunque, come ancora troppo spesso si ritiene, di un turismo rivolto solo a categorie sociali specifiche di persone in situazione di svantaggio. Fare turismo sociale significa rispondere ad un bisogno di socialità, è uno stile di vita, è una scelta di valore da parte degli enti che lo organizzano, impegnati anche attraverso la vacanza, nello sviluppo di legami sociali, nel creare occasioni di arricchimento culturale e di promozione e di valorizzazione di risorse del territorio." Prosegue la definizione con un approfondimento tematico riguardo il diritto alla fruizione del turismo citando La Dichiarazione di Montreal, un documento adottato nel 1996 al Congresso mondiale del Bureau International du Tourisme Social, si intitola "Per una visione umanistica e sociale del turismo" il quale definisce il turismo sociale quale: creatore di società (cioè fattore di coesione sociale). Altro documento di capitale importanza è la Carta di Vienna approvata il 18 Ottobre 1972 dall'Assemblea generale del Bits nella quale si trova per la prima volta l'affermazione secondo la quale "l'accesso al turismo deve essere considerato come un diritto inalienabile dell'individuo". Ivi.

¹⁰¹ S. Finotti, *Hotel Experience*, "Turismo d'Italia", n. 94/95, 2009, pp. 14-17. È riferito all'ospitalità alberghiera. Alla vacanza all'insegna dell'opulenza e dello sfarzo tipica del ventennio scorso, le nuove tendenze dell'*hotellerie* fanno emergere dati completamente opposti sia nello stile dell'arredamento che nel servizio. Dal *manager* alla famiglia, la tipologia di clienti nelle strutture ricettive sta cambiando il modo d'intendere la vacanza. I clienti cercano soluzioni non sempre basate sulla funzionalità da trenta e lode, piuttosto, un "albergo-casa". Dalle pagine citate, vengono riportati

arrivare, anche in campo alberghiero, il trionfo di quello che il sociologo Francesco Morace¹⁰² ha definito il “Terzo Rinascimento”: quel gusto per la qualità quotidiana e locale che prende avvio da una ricollocazione dell’individuo, messo al centro di una trama di bisogni, necessità, esigenze da soddisfare, in una dimensione sempre più intima e discreta”¹⁰³. Nel caleidoscopio di tanti argomenti e citazioni di studiosi di discipline lontane tra loro per materia d’interesse, il filo rosso alla luce del quale interpretare l’esperienza, quella con la “E” maiuscola, è la “naturalità”, capace di far riappropriare la persona della legittima felicità. Tale idoneità è tradotta nella capacità relazionale, nella comunicazione autentica, nell’atteggiamento etico ed estetico, nella conservazione del senso di appartenenza e di convivenza, nell’uso del pensiero come criterio regolatore, nella capacità di generare e rigenerare situazioni, e nella capacità di scoprire e “sentire” le emozioni. Quando si parla di “persona”, l’animatore, anche turistico in questo caso, fa la parte del “padrone di casa”. Premesse doverose con le quali mi accingo a definire due aspetti dell’esperienza: quella quotidiana che ha carattere di continuità, vicinanza affettiva e corporea, confini spaziali e ritmi temporali e quella che esprime l’eccezione, la trasgressione, il fuori luogo e tempo, che è l’avventura. Alla prima è sempre stata data una collocazione negativa nel pensiero comune, nel senso che essa è sempre stata riferita all’alienazione, alla noia, al ripetersi continuo, senza interruzione, di analoghe situazioni, parole, gesti. Mentre l’avventura, ha da sempre accolto consensi per essere oggetto fantasioso di evasione dalla realtà. Luoghi comuni che meritano una riflessione più profonda per rivalutare l’esperienza come criterio di formazione e strumento di lavoro dell’animatore il cui agire non trascende in alcun modo la realtà. Nell’opera *Ragione proteiforme e demonismo educativo*¹⁰⁴ Giovanni Maria Bertin sostiene che il quotidiano ha carattere di continuità per cui tutte le attività che rientrano in quest’ordine possono essere definite quotidiane. Mentre le attività che caratterizzano il non-quotidiano riguardano l’esperienza di eccezione cioè l’avventura la quale è uno spazio libero, dove

frammenti, frasi, parole, che a mio parere esprimono con chiarezza non solo il nuovo concetto di ospitalità, ma in senso più ampio anche un nuovo modo di vivere, o meglio di condividere il tempo libero: “Largo alla dimensione umana, [...] dove si possono trovare accoglienza, attenzione alla persona [...]”. “Si scopre così che [...] da anni il lusso è identificato con il servizio, ivi incluso il fattore umano”. L’ospitalità è rivolta a valorizzare e creare ambienti il più possibile “familiari”; le nuove tendenze negli *hotels* mirano sempre di più alla creazione di ambienti adeguati alla naturalità, alla condivisione, al coinvolgimento dei clienti in attività legate alla vita sociale e alla “semplicità” della vita quotidiana.

¹⁰² F. Morace, *Il senso dell’Italia. Istruzioni per il terzo miracolo italiano*, Milano, Libri Scheiwiller, 2008. Francesco Morace è sociologo, scrittore e giornalista, insegna presso la Domus Academy e la SDA Bocconi Business School di Milano. È consulente stratega per imprese italiane ed estere.

¹⁰³ S. Finotti, *Hotel Experience*, “Turismo d’Italia”, n. 94/95, 2009, pp. 14-17.

¹⁰⁴ G.M. Bertin, *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 73.

l'impossibile si materializza, dove sogni e speranze acquistano volto, dove il rischio è concesso. Ancora una volta l'animatore svela il suo modo differente e fecondo di agire cogliendo dall'ordinario e dall'eccezione lo scenario sul quale misurarsi e orientare la sua professione. All'interno dell'opera citata, leggendo il saggio su tale argomento del filosofo Henri Lefebvre¹⁰⁵ e di Agnes Heller¹⁰⁶ filosofa e sociologa ungherese, è possibile ricavare dei suggerimenti sull'agire nella realtà quotidiana per chi ha coscienza educativa. Partendo dal compito generale dell'educazione, in linea con le teorie della progettazione esistenziale, i due autori propongono un'analisi dei fattori che influiscono sulla costruzione della personalità individuale ed estendono all'individuo l'invito ad avere come obiettivo la trasformazione del quotidiano e non il rifiuto di questo ispirandosi ad una ragione socialmente e individualmente creativa. I fattori sono: la coscienza morale, la tradizione religiosa, l'evoluzione politica, il pensiero scientifico, la coscienza filosofica e l'arte¹⁰⁷. Le tendenze involutive del quotidiano, secondo i due autori possono essere trasformate superando l'inautenticità esistenziale. Attraverso la trasformazione del quotidiano "l'uomo veramente umano[...] sarà l'uomo che si approprierà della natura [...]"¹⁰⁸. Quotidiano e non-quotidiano rappresentano nell'esperienza dell'animatore la dualità che nella coscienza etica gli consente di proporre con più forza la propria identità professionale. Gli elementi dell'esperienza (quotidiano-non quotidiano) arricchiscono il suo agire educativo, lo rendono dialettico, dandogli la consapevolezza di quali siano i requisiti basilari dell'esperienza per potersi proporre come costruttore di senso e significato.

¹⁰⁵ H. Lefebvre (Hagetman 1901-Navarrenx 1991) è uno dei più noti studiosi del marxismo. Nell'opera di G.M. Bertin viene esposta una parte del suo pensiero sulla vita quotidiana "con qualche libertà interpretativa" in prospettiva della progettazione esistenziale. Di Lefebvre, nell'opera di Bertin, vengono citate le opere *Critica della vita quotidiana*, 2 voll., Bari, Dedalo Libri, 1980 e, importante per la comprensione della sua filosofia del quotidiano *Il manifesto differenzialista 1970*, Bari, Dedalo Libri, 1980.

¹⁰⁶ Á. Heller, *Sociologia della vita quotidiana*, Roma, Editori Riuniti, 1973. Ágnes Heller (Budapest 1929) "[...]è uno dei più autorevoli interpreti della complessità storica e filosofica della modernità. [...] La filosofia di Heller si presenta [...]come una ricerca intorno ad un nucleo fondamentale: la ricchezza dell'uomo, del suo sentire, del suo produrre[...] verso l'incarnazione di quell'ideale di uomo ricco in bisogni, produttore di bellezza artistica, bontà pratica e giustizia politica", <http://sdaff.it/vips/agnes.heller>, ultima consultazione il 07/11/2010.

¹⁰⁷ G.M. Bertin, *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, op. cit., pp. 68-72.

¹⁰⁸ H. Lefebvre, *Critica della vita quotidiana*, op. cit., vol. I, p.259, in G.M. Bertin, *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, op.cit., p. 74.

3.2 Le dimensioni dell'esperienza

L'introduzione all'esperienza significativa obbliga la trattazione di due caratteri dimensionali che la costituiscono: lo spazio e il tempo. Il modo di esperire, di vivere le due dimensioni spazio e tempo, influisce in modo determinante sul nostro mondo relazionale. Si possono definire "coordinate entro le quali si definiscono identità personale e sociale di ciascun essere umano"¹⁰⁹. L'identità socio-culturale dell'animatore è forte delle esperienze vissute nelle dimensioni spazio-tempo le quali circoscrivono in modo nitido il mondo interiore, quel mondo che gli consente di costruire (e ricostruire) ponti con gli altri, produrre significati e pensiero creativo. Le culture di ogni epoca hanno determinato la propria l'esperienza spazio-temporale, pertanto ogni individuo porta nel suo vissuto queste dimensioni le quali vengono dilatate quando sono vissute in ambienti socio-culturali diversi rispetto a quelli ordinari. Ad esempio, i bambini che abitano in appartamenti di città, che non condividono la camera da letto e il bagno con nessun altro bambino, che non possono tenere un animale domestico, vivono esperienze sociali molto forti durante la permanenza nei soggiorni vacanza organizzati secondo criteri comunitari e di condivisione. Condividere gli spazi di un ambiente con altre persone, adattandosi a regole diverse e a tempi quotidiani diversi, significa poter modificare il proprio spazio-tempo quotidiano dilatando i confini interiori di questa conoscenza. La reazione a questa modalità "costretta" è sempre positiva e consentita, e nella maggior parte dei casi i bambini, invece di litigare per l'appropriazione del letto e dell'armadio, uniscono i letti per stare vicini e poter parlare, raccontare storie, confrontare il proprio mondo prima di addormentarsi. Un segno evidente e positivo che scaturisce dalla semplice vicinanza e mette a fuoco la necessità di questi "figli unici" di dilatare la propria esperienza corporea, relazionale e affettiva misurando uno spazio diverso e un tempo diverso rispetto al loro vissuto. Contrariamente, ma non in modo opposto, accade per i bambini che abitano in case con giardino e condividono la camera da letto con un fratello o una sorella. Riccardo e Leonardo di dieci e otto anni, sono fratelli; hanno una famiglia numerosa perché oltre ai genitori hanno anche altre tre sorelle, due maggiori di loro e una di appena due anni. Vivono in una villa immersa in un meraviglioso parco dove possono giocare con i loro cani, con i gatti, con le tartarughe, con i conigli domestici. Quando partecipano ai soggiorni vacanza

¹⁰⁹ Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Roma-Bari, Laterza, 2003, p.17.

chiedono di poter dividere la camera con altri bambini, cioè di essere separati. La loro necessità è di dilatare la loro esperienza sempre e comunque verso “altri”. Oltre al contesto familiare, è anche il costruito sociale che incide sull’esperienza spazio-tempo creando forme nuove di percezione della realtà. Gli esempi che la realtà virtuale è in grado di fornire sono numerosi e in parte descritti in precedenza. Un tempo, non troppo lontano, i limiti di spazio tempo erano considerati confini non aggirabili e in quanto tali venivano affrontati: si apprendeva a vivere alternando presenza e assenza. Essi costituivano una serie di prove di iniziazione attraverso le quali si imparava ad essere autonomi, cioè ad essere presenti a se stessi nel tempo e a badare a sé nello spazio, elaborando così un proprio sentimento di identità. L’annullamento di tali confini ha messo in difficoltà i processi di costruzione identitaria; bambini e ragazzi, ma anche adulti educatori, stanno vivendo la realtà “modificata”, alla quale consegue una dimensione socio-culturale che traccia confini per una nuova identità, quella che mira alla capacità di relazionarsi più che essere autonomi, cioè “capaci di, in grado di badare a se stessi”¹¹⁰. L’esperienza del tempo e dello spazio, proprie della “nuova” realtà, devono essere mantenute come coordinate che definiscono l’identità e fari di crescita interiore. Il tempo che riguarda l’animatore (e lo rappresenta) è il tempo libero che gode di una pienezza di significati e azioni non paragonabili ad altro tempo. Esso fa parte della vita quotidiana come altri elementi, e la nuova realtà (che non è solo virtuale!) gli ha conferito un utilizzo in senso educativo capace di contribuire a quella trasformazione della vita quotidiana di

¹¹⁰ È il modo di intendere la crescita di una persona secondo la vecchia società. Il parametro di maturità/benessere è legato al benessere fisico e all’autonomia dalle cure dell’adulto. Parametro che infonde ancora molta certezza perché stabilisce confini nitidi tra infanzia e adultità. Le espressioni tipiche di questo modo educativo sono perlopiù queste: “È grande (=adulto) perché sa badare a se stesso”, “È capace di farlo da solo” cioè è in grado di farsi un’autoassistenza. Come già detto, è un atteggiamento mentale e comportamentale ancora molto vivo e offusca obiettivi e strategie di crescita anche tra educatori, insegnanti e genitori. Dall’asilo nido in poi la corsa al “lo sa fare da solo” non solo è accelerata, ma mantenuta come forte caposaldo educativo. Quanto tempo dedicano le educatrici, GLI insegnanti e i genitori alla lettura, alla narrazione, alla costruzione di un castello di carta, al gioco e, infine, alla disponibilità gratuita? L’attenzione è spostata di trecentosessanta gradi, piuttosto, alla progressiva autonomia rispetto al pasto o al sonno. Uno degli errori/orrori di cui sono vittime i bambini, soprattutto i figli unici, è l’inganno del *bedtime*, uno spazio-tempo importantissimo per la crescita relazionale. Le frasi più ripetute dai genitori ai figli sono “Ormai sei grande devi dormire da solo”, “Adesso basta con i capricci vai a dormire da solo”, “Possibile che tuo cugino, che è più piccolo di te, dorme già da solo e tu non sei ancora capace di farlo?”. I genitori si contendono l’uno con l’altro il primato dell’età dei figli-che-dormono-da-soli. Durante l’ascolto di una di queste “competizioni olimpioniche” la laureanda si è chiesta quanto incide in un bambino un gesto simile, perché, la traduzione di queste parole suona direttamente come un abbandono, una sterile solitudine imposta, una teoria pedagogica da “manuale del bravo genitore-pedagogista”. Forse dormire da soli è un privilegio per ricchi, oppure la solitudine trasforma questi esserini (che in realtà non sanno darsi una spiegazione!) in esseri superdotati. Qualcosa sfugge, ma è chiaro, a chi scrive, quanto sia importante la vicinanza corporea che esprime la volontà di un contatto mentale ed emotivo, la ricerca di un’armonia con tutto.

cui si è parlato nel paragrafo precedente. Non più tempo libero come “evasione, fuga dalla realtà” ma costruzione di un atteggiamento quotidiano autentico nei confronti del “tempo”, potenziato e adottato come orizzonte di senso e come tale generatore di identità sociale e culturale. Sul tempo libero, come processo di liberazione del tempo degli adulti, e il ruolo dell’animatore è già stato fatto un accenno nel primo capitolo, con un *cliché* del tempo vuoto (non lavorativo) da riempire con conseguenti mercificazioni dello stesso che acquista significati diversi in base all’età delle persone. Tralasciando gli adulti, va spesa qualche parola sui bambini e sui ragazzi come identità “in erba”, ai quali è rivolta maggiormente l’attenzione dell’animatore. Per i ragazzi, soprattutto gli adolescenti, il tempo è proteiforme; per loro è importante sentirsi padroni del proprio tempo affinché possa essere vissuta l’esperienza dello stare con se stessi in contatto con i propri sogni, con i desideri, con le preoccupazioni. È importante che il tempo venga vissuto anche come esperienza di attesa, di assenza, di vuoto da colmare perché favorisce l’immaginazione e la capacità di vedersi proiettati nel futuro. Ciò che per un adulto rappresenta il “fare nulla” è funzionale per la crescita in quanto offre occasioni irripetibili per esplorare nuovi aspetti e nuove potenzialità di sé. Il “fare nulla” permette lo sviluppo di spazi di riflessione interna necessari alla crescita. “L’essere a proprio agio nell’inazione permette al pensiero di affiorare, alla creatività di germogliare e quindi al ragazzo di diventare un adulto dalle molte potenzialità.”¹¹¹ Il tempo libero è lo spazio operativo in cui l’animatore veicola le relazioni le quali, come detto, sono terreno di crescita. I contesti nei quali l’animatore si trova ad agire sono centrati su questi assunti educativi. I centri vacanza per bambini e ragazzi propongono un ventaglio di attività per lo più sportive quasi a garantire ai genitori che: il figlio è “seguito”, che impara qualcosa di utile, che si diverte, che i soldi non sono spesi invano. In questi centri vacanza, i ragazzi sono centinaia e la maggior parte di loro non si conosce e poco viene fatto perché questo accada. Dal primo giorno all’ultimo istante tutto deve essere programmato in funzione utilitaristica e il tempo deve essere riempito a forza. Nei primi anni di attività dell’Associazione “Zigo Zago”, i soggiorni vacanza erano proposti in una casa per ferie in montagna¹¹². La struttura ha ampi spazi interni ed esterni, è immersa nel verde, distante circa due chilometri dal primo nucleo abitato. Nel paese non ci sono

¹¹¹ D. Canciani, P.Sartori, *Tutto il tempo che va via*, Roma, Armando, 2005, p. 87.

¹¹² È la casa per ferie San Benedetto di proprietà dei Padri Canossiani situata nel comune di Faller nell’altopiano di Sovramonte a Belluno. La proprietà, che comprende 18 ettari di terreno boschivo e altre due strutture, è chiamata Cima Loreto.

particolari attrazioni o impianti sportivi. Le attività di base proposte erano: giochi di animazione, passeggiate, laboratori creativi. In inverno i partecipanti stavano molte ore sulla neve a giocare, con o senza gli slittini; d'estate fruivano degli spazi con giochi diversi, ma nelle ore più calde rimanevano a parlare seduti nel prato, sotto ad un grande abete. Dopo un paio di anni, sono stati proposti in inverno i corsi di sci, d'estate il tiro con l'arco, l'equitazione e tante altre attività appetibili, nella piena convinzione che i ragazzi volessero questo. In effetti le partecipazioni aumentarono vistosamente, ma il tempo "troppo pieno" non lasciava lo spazio necessario per farli relazionare secondo i loro modi. I bambini, ora ragazzi maggiorenni, che avevano avuto a disposizione più tempo per stare assieme e conoscersi, continuano a mantenere relazioni d'amicizia. Diversamente è accaduto con i gruppi di ragazzi che avevano partecipato a soggiorni "iper-attivi". Ad acclarare gli effetti negativi che produce il tempo troppo pieno è stata una frase pronunciata da una ragazzina. L'ultimo giorno, di un soggiorno invernale durato sette giorni, ho chiesto al gruppo "che cosa avrebbero voluto fare che non è stato fatto". Alice M., facendosi portavoce, ha risposto: "Avremmo voluto fare meno cose e rimanere di più in casa a giocare assieme e a chiacchierare". Da quel momento è stata modificata la struttura giornaliera e settimanale dei soggiorni, dedicando più tempo ad attività "lente"¹¹³ che gratificano maggiormente i partecipanti, intenti a conoscere e percepire dalla nuova esperienza tutti i dettagli indispensabili al loro mondo. Con i genitori dei partecipanti, durante i colloqui per l'iscrizione, la laureanda assume un atteggiamento verbale efficace e mirato che tolga ogni dubbio sulla "qualità" degli animatori e la quantità di "assistenza e vigilanza" che avranno i loro figli. Superata la prova d'ingresso, invita i genitori a riflettere sulle aspettative suggerendo possibili atteggiamenti da adottare soprattutto per coloro, ragazzi e genitori, che affrontano l'esperienza della vacanza separata per la prima volta. Il colloquio si conclude solitamente dando motivazione esplicita dello scopo delle vacanze-soggiorno secondo il modo di operare e l'esperienza di chi scrive, chiarendo anche quali sono le reali esigenze dei bambini-ragazzi che intendono usufruire di queste possibilità valorizzando: le loro emozioni e il possibile cambiamento; le loro paure e il loro manifestarsi; il modo diverso di

¹¹³ G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, Bologna, EMI, 2009. Il termine è elaborato dal messaggio del libro dell'autore. Il libro è una provocazione e un elogio del tempo dell'attesa, della lentezza. È un imperativo di recupero e scoperta delle dimensioni vere ed autentiche della vita umana. Per i bambini e i ragazzi è una caratteristica innata che consente di apprezzare e appropriarsi di valori etici, di imparare ad apprezzare ciò che non è pienamente efficace. Essi imparano ad apprezzare chi è lento, rimane indietro, scoraggiando la rincorsa infelice dell'efficienza forzata, e di tutte le chimere di un falso benessere.

socializzare fruendo di linguaggi diversi¹¹⁴ creati appositamente in questi contesti per favorire la capacità di mettersi in gioco, la scoperta di sé e degli altri. Sta al genitore accettare o meno di far partecipare il figlio. I bambini, i ragazzi (anche gli adulti), devono fare esperienza attraverso le emozioni, le quali devono trovare spazio e tempo per essere contenute. E questi elementi interiori, “in erba”, sono lo specchio della struttura esterna in cui giacciono. Ciò significa che (vivere in) uno spazio troppo pieno deve essere svuotato perché diventi fecondo. Lo spazio riempito è meno liberatorio, offre meno stimoli immaginativi di uno spazio da riempire. Una cameretta troppo piena diventa più oppressiva che stimolante; una giornata riempita di attività lascia meno disponibilità all’incontro spontaneo tra coetanei e quindi alla condivisione gratuita, alla progettualità, alla conoscenza. Allora, “fare tutto” equivale a collezionare frammenti di realtà. Altra cosa è l’esperienza del “Tutto”. Ogni particolare dell’esperienza, intesa come realtà vissuta con continuità, porta con sé un significato profondo che ricollega la persona al senso di appartenenza ad un gruppo, alla società e alla “naturalità” della dimensione umana. L’obiettivo dell’animazione è proprio questo: restituire alla persona l’abilità a costruire se stessa all’interno dell’esperienza di senso.

Tornando alle esperienze di gruppo dei ragazzi durante i soggiorni vacanza: una veduta panoramica in montagna è uno spazio aperto per vedere, sentire, parlare o stare in silenzio per molto tempo. Questa veduta panoramica, che i ragazzi¹¹⁵ chiamano “la croce”, è l’accesso segreto ad un panorama più vasto (il loro mondo interiore) del quale gli adulti educatori (tutti, la laureanda compresa) che li hanno accompagnati e “assistiti e vigilati” conoscono soltanto un frammento di esso. Le emozioni, le sensazioni, le parole, i silenzi, gli odori, i rumori e le forme di quell’angolo di spettacolare naturalezza sono conservati in immagini nella loro memoria come un tesoro unico, dal quale potranno attingere a loro piacimento ogni qualvolta ne avranno desiderio o necessità. Agli adulti educatori, ai familiari, anche se raccontate, tali esperienze non avranno mai l’autenticità del vissuto. Con queste esperienze di senso e significato i ragazzi possono cimentarsi in “competizioni di relazionalità” con preparazione da atleti olimpionici. La pratica a queste ed altre

¹¹⁴ L’accoglienza, i giochi di socializzazione, l’animazione serale creata con balli, i giochi d’animazione, il canto, gli spettacoli teatrali, sono attività fruttuose per far interagire i partecipanti.

¹¹⁵ La laureanda si riferisce ai partecipanti che hanno aderito ai soggiorni organizzati dalla Associazione “Zigo Zago”, della quale la laureanda è la rappresentante legale.

esperienze simili li prepara a divenire specialisti del sapere relazionale. Una qualità che dà alla loro identità una forma eccezionale.

3.3 L'esperienza quotidiana

Partire dal quotidiano per qualificare l'esperienza significa rivalutarlo in tutti i suoi aspetti, riconoscendogli una pluralità di significati.

L'animatore agisce all'interno della realtà partendo dalla vita quotidiana con l'obiettivo di costruire senso e significato. Le ragioni di tanto affanno e prodigalità dell'animatore sono motivate dallo stretto legame che unisce vita quotidiana e senso dell'esistere. La laureanda ricorre all'interpretazione data dal sociologo Paolo Jedlowski nell'opera *I fogli nella valigia. Sociologia e cultura*¹¹⁶ per dare una spiegazione più dotta. Egli, nel porre la domanda "Che cos'è la vita quotidiana?" esaurisce non solo un'esigenza informativa, ma, anche, esistenziale. Egli definisce la vita quotidiana come l'insieme degli ambienti, delle relazioni e degli universi di senso nel quale le persone spendono la maggior parte del tempo in modo abitudinario, secondo i ruoli in cui sono coinvolti, in una data società e in un periodo storico determinato, cercando di non esaurire la quotidianità declinata all'ordinario, producendo microscopiche innovazioni significative.¹¹⁷ Secondo Jedlowski la vita quotidiana è un'espressione linguistica la cui etimologia rimanda all'avverbio latino *cotidie*, cioè ogni giorno, ed ha a che fare col tempo: intende la vita per ciò che in essa ricorre. In un altro testo¹¹⁸, di precedente edizione, egli racconta la storia di questa espressione nel linguaggio comune. L'espressione "vita quotidiana" è recente: appartiene a quell'insieme di innovazioni lessicali che accompagnano il sorgere delle società industriali europee tra la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento. I suoi primi significati avevano connotazioni negative: la quotidianità era il tempo senza storia, il tempo del lavoro obbligato e sempre uguale dell'operaio di fabbrica, dei lavori domestici per le donne, e soprattutto il tempo della normalità del bravo borghese che tutte le avanguardie artistiche si sono incaricate di criticare irrompendovi, scardinandone l'ordine. Il Novecento ha

¹¹⁶ P. Jedlowski, *I fogli nella valigia. Sociologia e cultura*, Bologna, il Mulino, 2003.

¹¹⁷ P. Jedlowski, *La sociologia della vita quotidiana oggi* in <http://www.sociologia.unical.it>, relazione preparata per il Convegno nazionale dell'Associazione Italiana di Sociologia, sezione "Vita quotidiana", a Milano, novembre 2002, ultima consultazione il 27/03/2008.

¹¹⁸ P. Jedlowski, *Il tempo dell'esperienza. Studi sul concetto di vita quotidiana*, Milano, Franco Angeli, 1986.

trasformato lentamente questo insieme di connotazioni. Con l'*Ulisse*¹¹⁹ di James Joyce la giornata qualunque di un qualunque uomo assume la dimensione di un mito. Ulisse, l'eroe di Omero¹²⁰ assieme all'eroe di Joyce, Leopold Bloom, rappresentano l'avventura dell'uomo nel mondo, *l'experimentum vitae*. Ma il riferimento è diverso: per Omero l'identità si costruisce arricchendosi delle diversità con cui entra in contatto viaggiando, mentre nell'opera di Joyce, il protagonista Leopold Bloom ha come punto di riferimento la cultura e la storia dell'umanità. Leopold Bloom è un insieme di coscienze frammentate e la sua giornata-odissea rappresenta il naufragio della società contemporanea che viaggia sulla propria quotidianità. L'esperienza quotidiana si tramuta in un labirinto inquietante o si fa il luogo della realizzazione dei desideri; quei desideri, come ho già accennato, che il consumo permette di soddisfare.

Scrivono Peter e Brigitte Berger che la vita quotidiana è “il tessuto di abitudini familiari all'interno delle quali noi agiamo e alle quali noi pensiamo per la maggior parte del nostro tempo. Questo settore dell'esperienza è per noi il più reale: è il nostro *habitat* usuale e ordinario”¹²¹.

Jedlowski continua la sua esposizione storica: “Ma l'attenzione per la vita quotidiana[...] non nasceva soltanto dall'interno delle aule universitarie[.]: si imponeva [...] a partire dai movimenti giovanili e dei movimenti delle donne degli anni Settanta e Ottanta. E, più in generale, a partire dal fatto che era la società intera ad occuparsene: Se il quotidiano diventava teoricamente visibile era perché i suoi abitanti le rivolgevano (come fanno ancora) sempre più spesso pensieri e attenzioni, entro una logica che cerca il senso della vita sempre meno “altrove” e si avvicina in ciò che quotidianamente è possibile raggiungere ed ottenere”¹²².

Sembra doveroso dare accenni di storia della “vita quotidiana” per introdurre un concetto d'esperienza che fa parte dell'individuo come perno materiale e affettivo sul quale ruota la sua vita e che rende conto della sua sicurezza ontologica; per l'animatore in quanto soggetto professionalmente coinvolto e cresciuto proprio in un periodo in cui si fa sentire l'esigenza di orientare la costruzione dell'identità verso un orizzonte di senso. All'animatore vengono affidate le direttive educative in alternativa alla famiglia,

¹¹⁹ J.Joyce (Dublino 1882- Zurigo 1941), *Ulisse*, tr. it. di G. De Angelis, Milano, Mondadori, 1988. È il principale romanzo dell'autore scritto tra il 1914 e il 1921 e pubblicato a Parigi nel 1922. Il romanzo si svolge nella sola giornata del 16 giugno 1904 ed è ambientato a Dublino. È articolato in modo da ricalcare la struttura dell'*Odissea* di Omero e ciascun capitolo corrisponde ad un canto di tale opera.

¹²⁰Omero, *Odissea*, trad. it. di A.G. Privitera, Milano, Mondadori, 1991.

¹²¹ P.L. e B. Berger, *Sociologia. La dimensione sociale nella vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, 1977, p. 16.

¹²² P. Jedlowski, *La sociologia della vita quotidiana oggi*, <http://www.sociologia.unical.it>, ultima consultazione il 27/03/08.

alla scuola, al parroco: agenzie educative che garantivano nel concreto la rielaborazione delle esperienze, la sedimentazione di un sapere che produceva “cultura”. Quali possibili significati contiene la vita quotidiana? E quali sono i connotati dell’esperienza quotidiana? Per l’animatore è la dimensione dell’esistenza, in quanto la sua professione è avvolta da azioni e relazioni; è il punto di partenza dal quale si diramano le sue azioni verso gli individui.

La vita quotidiana per l’animatore deve realizzarsi all’interno delle relazioni e delle interazioni con gli altri, nel senso che deve considerare gli aspetti, e le opportunità, affettive e relazionali, che aiutano a creare un legame di familiarità con il mondo, attivando competenze sociali. Muovendosi all’interno delle relazioni, l’animatore si scontra con le identità alla ricerca di senso, ma nella dinamica di questo processo viene creata anche “cultura” perché i valori che la fondano sono rintracciabili nel senso e nel significato dell’esperire. L’animatore è consapevole che il suo orizzonte di senso non è disgiunto dalla sfera emotiva, la quale tiene unita l’identità dalla frammentazione. L’antropologa Erika Bourguignon nell’opera *Antropologia Psicologica*¹²³ all’inizio del capitolo *Relatività della cultura e universalità della natura umana* pone la seguente domanda: “È possibile conciliare il riconoscimento dell’esistenza di importanti differenze culturali, con l’opinione che esista tuttavia una sottostante natura umana unica e universale?”¹²⁴.

Ciò che la studiosa sottolinea è la costante universale della “natura umana”, comune a tutti i membri di questa specie. La relatività delle pratiche e delle credenze e, in senso più ampio, degli atteggiamenti culturali ha influenzato non solo l’antropologia ma tutte le scienze sociali. Uno dei risultati di questo studio è stato quello di chiamare in causa il concetto di natura umana universale.

Che cosa significa quando, per spiegare il comportamento di qualcuno, si dice che “fa parte della natura umana?”¹²⁵. Ecco un’altra domanda che aiuta a definire il significato di esperienza quotidiana per l’animatore. Nelle pagine dedicate a questo argomento si ritrovano concetti espressi in modo “naturale”. Tra i tanti brani che una matita può sottolineare con forza c’è anche questo: “Le differenze tra i gruppi umani non sono così radicali da impedirci di vedere, negli altri, noi stessi come siamo effettivamente o come potremmo essere”¹²⁶. È un palese invito a ripensare alla nostra parte “umana”,

¹²³ E. Bourguignon, *Antropologia Psicologica*, Bari, Laterza, 1983, p. 100.

¹²⁴ Ivi p. 99.

¹²⁵ Ivi p. 100.

¹²⁶ Ivi p.102.

quell'aspetto che ci rende capaci di costruire significati, dare senso e importanza a tutto ciò che diciamo e facciamo, costruire valori, produrre cultura. D'accordo con Lorenz e con la sua saggezza, si può affermare che la vita quotidiana riserva una miriade di possibilità "basta dire che ci sono". Scoprirle non è solo un invito ad entrare nella dimensione della felicità, ma un dovere dell'uomo in quanto le infinite possibilità "umane" (quelle che sono riconoscibili e sottoscrivibili col termine "umano") lo rendono più autentico. È importante parlare di vita quotidiana quando si parla dell'animatore, in quanto essa corrisponde esplicitamente ed implicitamente ad un'etica: è il modo in cui si articolano le domande di senso che la vita pone e nella quale si esprime la scelta dei fini, i quali si esprimono in ciò che facciamo quotidianamente. La vita quotidiana illumina aspetti importanti che consistono in ciò che si fa, ciò che si pensa e ciò che si prova e che costituisce il nostro "essere nel mondo" molto più di quanto non lo costituiscano le esperienze eccezionali. Si sceglie di essere autentici ripensando all'avventura quotidiana e operando di volta in volta scelte che siano aderenti ad un progetto che contenga valori umani. Le relazioni con gli altri si realizzano nella pratica quotidiana e la loro qualità è ciò su cui si misura il proprio benessere e la propria felicità: da qui si ri-costruisce l'identità. Il senso dell'esperire dell'animatore, coinvolto in queste quotidiane "faccende", è un insieme di competenze e modalità di condotta che egli crea per favorire il potenziamento dell'identità delle persone. Ma l'animatore, chiamato a formarsi, deve fare i conti con il proprio orizzonte quotidiano, che non sfugge alle inquietanti logiche di frammentazione dell'esperienza e del senso stesso di sé. Trascendere la dimensione ordinaria, passiva e alienante del vissuto quotidiano, per l'animatore significa trovare elementi indispensabili per riconoscere e trarre forza dalla dimensione relazionale. L'immaterialità che connota il suo obiettivo (il benessere della persona), permea il suo agire in direzione di relazione, tanto che, l'immagine di passività, di cui è caratterizzato come luogo comune il quotidiano, viene rovesciata¹²⁷, definendo l'incontro "efficace" con altre persone attraverso esperienze di convivenza, cioè di partecipazione alle avventure quotidiane, esplorate dal dialogo, dalla responsabilità verso gli altri, dalla reciprocità. Questa modalità di vivere il quotidiano, crea un tipo di conoscenza "a spirale" che alimenta le relazioni le quali, per vivere, devono essere ri-vissute, ri-elaborate, ri-percorse. La conoscenza e la comprensione delle persone attraverso la categorie del "naturale" è la condizione privilegiata per una visione del mondo e dell'esistenza autentica. Attraverso

¹²⁷ Betty Edwards, *Disegnare ascoltando l'artista che è in noi*, op. cit., cfr. nota 43.

questa postazione “dinamica” è consentito partecipare alla ri-strutturazione della civiltà, dell’umanità, delle singole persone. È il luogo dove può nascere la relazione educativa.

3.4 L’avventura

Il secondo connotato dell’esperienza è connesso all’avventura. Essa può assumere la forma di un *itinerarium mentis in scientiam* come sostiene Ferruccio Masini quando “[..] diventa un dialogo eterno con la vita, un dialogo tempestoso e sereno percorso da lampi improvvisi e pausato da lunghi silenzi, [...] nella dimensione estetica per chi cerca se stesso o fugge da se stesso e passa attraverso il mondo delle cose con la sua curiosità e la sua nostalgia, cercando le cose, più che con le mani, con l’attenzione dell’occhio e dell’orecchio, con una attenzione tesa a volte fino allo spasmo”¹²⁸. L’autore designa l’avventura “come il non-progettato e il non-progettabile, come l’extra-progetto per eccellenza. [...] L’avventura è la possibilità del non-possibile [...]”¹²⁹. L’avventura perciò, è ciò che si vive al di fuori dell’ordinarietà quotidiana, scandita da un ritmo accelerato, sostenuta dalla dimensione immaginativa, sensitiva, affettiva. L’avventura di cui si parla è innanzitutto un’esperienza condotta in prima persona, non mediata, quella che mette in gioco la propria faccia nei faccia-a-faccia. L’avventura, oggi, ha perso la totalità di questo presupposto e i connotati immaginifici di cui era portatrice. Avventura equivaleva entrare in una dimensione iniziatica; l’avventura era certezza di dover mettere se stessi alla prova, puntando sulle proprie capacità, mettendo a nudo la propria fragilità, esplorando l’ignoto con la forza del proprio corpo e dello spirito. Se nel paragrafo precedente sono stati citati alcuni personaggi considerati “miti”, cioè assunti come figure simboliche dell’uomo per rappresentare i valori di una società in uno specifico periodo storico, con il concetto di avventura in educazione ben si presta il personaggio di Peter Pan a rappresentare il mito per eccellenza nel percorso di ricerca dell’identità e costruzione di significati. Afferma Alessandra Avanzini¹³⁰ che in questo “elfo” si possono ritrovare la difficoltà dell’uomo di ricostruire la propria identità e con essa il proprio ruolo nel mondo. L’odierna società ha con forza ridotto e sostituito la possibilità di compiere avventure, quelle, come si suole dire, con la “A” maiuscola. È una prova per la costruzione dell’identità e alla quale si fa riferimento per la

¹²⁸ F. Masini, *Filosofia dell’avventura*, Torino, Ananke, 2006, p.12.

¹²⁹ Ivi, pp. 12-15.

¹³⁰ A. Avanzini, *Una rilettura educativa di Peter Pan*, in A. Avanzini, L. Bellatalla, *Peter Pan. Il racconto, il mito, il senso educativo*, Milano, Franco Angeli, 2009.

professione dell'animatore, portatore di autenticità. Ecco allora che, l'esperienza deve essere a tutto tondo, non solo avventura: *in primis* per dare all'uomo l'occasione di riconoscere se stesso e l'universalità nel momento catarchico dell'incontro con l'altro, ma anche aprire la strada verso altri mondi culturali e naturali. L'ignoto che spinge l'eroe all'esplorazione di nuove terre esiste ancora, nonostante si possa pensare che nulla ci è ignoto sotto la volta "costellata dall'informazione". L'ignoto è da scoprire altrove: nella terra delle emozioni, in quella degli affetti, o nei progetti orientati al benessere. Anche l'eccezionale espresso nell'avventura, dunque, ha un valore educativo e per questo l'animatore ne deve fare un suo caposaldo. L'immagine dell'*Aleph* creata nel racconto di Borges¹³¹, a cui si è fatto riferimento nel capitolo precedente, ritorna indispensabile per chiarire il concetto di totalità nell'avventura come esperienza educativa. L'animatore porta con sé la dimensione "cosmica", allo stesso modo di Peter Pan, "E nel «cosmico» si assommano l'idea del Tutto e l'idea dello sforzo di una crescita continua di senso, vale a dire come sforzo di mettere ordine in quanto appare disordinato o casuale"¹³² rapportandolo alla quotidianità, ad un livello di comprensione umana, naturale. Nel contesto educativo l'avventura deve essere ricondotta alla pratica quotidiana, accogliendo in sé i presupposti descritti nel paragrafo precedente. Essa tuttavia ha connotati non confondibili che permettono di tracciare una sua storia sociale. Parlare di avventura per i ragazzi contemporanei significa ben altro da ciò che s'intendeva qualche decennio fa. L'avventura ha fatto i conti con spazi e tempi, criteri fondamentali per crescere e sperimentarsi realmente. Spazi intesi come ambienti reali vissuti e da vivere, nei quali si trascorre il tempo "improduttivo", proprio quelli *Dove abitano le emozioni*¹³³ che determinano la felicità di una persona. L'avventura era -per chi scrive-, all'età di dieci anni, andare con un gruppo di coetanee nei luoghi il più possibile lontani dalla propria abitazione, mettendo a prova le abilità fisiche e le emozioni, provare la paura (non era raro trovare qualche animaletto selvatico!) e dividerla con il gruppo; ritornare poi tra le mura familiari e dare il tempo alle immagini interiori di trovare uno spazio: in altre parole, trovare un senso, un significato a ciò che era accaduto. La pratica di queste emozioni crea un insieme di conoscenze eccezionali le quali costruiscono esperienze altre e modalità di condotta declinate verso la fiducia in se stessi e negli altri, presupposti per l'apertura alle varie forme del

¹³¹ J. L. Borges, *L'Aleph*, op. cit., cfr. nota 74.

¹³² A. Avanzini, *Una rilettura educativa di Peter Pan*, in A. Avanzini, L. Bellatalla, *Peter Pan. Il racconto, il mito, il senso educativo*, op. cit., p. 79.

¹³³ M. Botta, P. Crepet, *Dove abitano le emozioni*, Torino, Einaudi, 2007.

dialogo. La temporaneità, che caratterizza l'avventura nell'esperienza di relazione autentica, fornisce elementi "forti", che non subiscono alcun fraintendimento con le relazioni dette comunemente superficiali, perché nell'esperienza di avventura esiste un'intenzione a priori di muoversi verso la conoscenza dell'ignoto, verso la scoperta. Non è l'*ad-venio*, "gli eventi che si susseguono e ci vengono incontro"¹³⁴; l'avventura di relazione in animazione ha carattere (forte) di intenzionalità. L'animatore si muove, agisce e fa agire con questa motivazione, non lascia che gli avvenimenti relazionali accadano. In materia d'avventura l'animatore deve essere esperto. In riferimento alla relazione adulto-bambino nella dimensione avventura la laureanda riporta alcune esperienze personali che, secondo il suo parere, sono state d'aiuto nella professione. La laureanda racconta che: "Avventura era un soggiorno montano con il parroco del paese, in una casa senza finestre e senza acqua calda, abitata dai ghiri, senza nessun contatto con la famiglia per due settimane. Era uno spettacolo organizzato interamente da noi bambine; era una festa di compleanno senza animatrici che guidavano i giochi e che durava tutto il pomeriggio finché noi, bambine, decidevamo che era conclusa". Ora che può confrontare queste situazioni per esperienza lavorativa e come madre, si rende conto che coloro che erano genitori per la sua generazione avevano in comune un atteggiamento: la fiducia verso i figli e verso la società considerata ancora educante. L'avventura non era mediata dall'adulto. I genitori non avrebbero mai interferito nei giochi, e "noi" non avremmo mai chiesto loro di interferire! Le situazioni attuali sono diverse. Lo si sa, e si è anche a conoscenza che sono spuntati gli animatori ad organizzare i giochi ai bambini durante le feste di compleanno (sono un vero e proprio *business*) e che durante i soggiorni vacanza genitori e figli, durante i primi tre giorni di distacco, vivono in stato d'ansia se non riescono a comunicare. Sono cambiate anche le regole educative: anche per chi scrive, nel ruolo di madre, è valido il "codice genitoriale" secondo il quale è impensabile lasciare che una bambina vada a giocare da sola o con altri coetanei al parco, o a passeggiare e arrampicarsi sugli alberi. Il paese, nel quale vive la laureanda, conserva ancora la flora e la fauna tipiche del territorio a ridosso della laguna veneziana e i bambini "avrebbero" la fortuna di avventurarsi in luoghi che hanno tutto il sapore di terre inesplorate, di incontrare qualche volpe, di assistere alla migrazione delle oche selvatiche, di trovare i girini nelle pozze d'acqua stagnante. Pur avendo la consapevolezza che "L'avventura è in realtà un'alchimia

¹³⁴ L. Tussi, *Avventura e transizione*, <http://www.didaweb.net>, elaborato del saggio di R. Massa (a cura di), *Linee di fuga*, Firenze, La Nuova Italia, 1989, ultima consultazione il 22/11/09.

delicata tra eventi esterni e interni”¹³⁵ vi sono ostacoli di altro genere che impediscono ai bambini (e ai genitori) di agire liberamente nel territorio in cui vivono. Purtroppo viene tarpata ai bambini e ragazzi una grande possibilità di conoscere e capire che l'avventura rende capaci di esplorare tutte le terre dell'ignoto, “rischiando” (con ironia) di condurre la propria esistenza verso conquiste più significative. È il carattere eccezionale dell'avventura. “In questo modo, Peter Pan diventa un simbolo perenne di una condizione e, al tempo stesso, della possibilità della sua trasformazione. [...]. Questo personaggio è la figura stessa del senso dell'esistenza e [...] della vicenda esistenziale dell'uomo, [...] l'individuo mantenga vigile la sua potenzialità di essere come Peter Pan, cioè di non perdere la sua volontà di volare verso altri mondi e la sua capacità di dominare il Tempo e di intendere la vita come una continua rinascita”¹³⁶. Egli deve essere in grado di condurre all'azione, alla scoperta, alla capacità di rischiare, in quanto tutto questo “fa parte della natura umana”, compresi i fallimenti. La mancanza di esplorazione, tipica dell'avventura, porta a queste conseguenze, soprattutto negli adolescenti, ma credo che sia in atto molto prima. “Non lo faccio perché non sono capace” è un'espressione ricorrente di fronte ai giochi di gruppo, o ad altre attività per le quali è necessario mettersi alla prova. L'ostacolo è percepito come un dato irreversibile; non c'è possibilità di superarlo! L'altra faccia della medaglia è la competizione sfrenata e intollerante “Non sei capace perciò non giochi”, oppure “Vinco a tutti i costi!”. Nel lavoro di animatrice lo scenario non è differente. Lo strumento che un animatore usa per il proprio lavoro è, per eccellenza, il gioco. Durante i centri estivi e i soggiorni vacanza, una buona parte della giornata viene dedicata ai giochi di animazione: sono giochi che suscitano interesse e partecipazione, ma quando si chiede di “fare squadra” per lo svolgimento di piccole competizioni, iniziano le contestazioni, le proteste, le rinunce, e le prese di posizione. A monte d'un tale atteggiamento c'è la necessità di giocare spontaneamente tra coetanei, perciò il minimo sentore di “squadra-competizione” li fa ritornare al loro vissuto “frustrante e alienante” che equivale a nove mesi conditi di “maestre-allenatore-parroco-genitori”, *ergo* “adulti-che-interferiscono”. Il gioco di animazione è diverso perché non ha le regole di un gioco di competizione: non valuta le abilità per ottenere risultati e non chiede impegno forzato per dare una valutazione o un punteggio. In questo tipo di gioco le persone stanno assieme per il

¹³⁵ F.Scaparro, *Infanzia e adolescenza: sul molo guardando il mare aperto* in R. Massa (a cura di), *Linee di fuga*, op.cit., p. 36. R. Massa (Vercelli 1945-Milano 2000), era pedagogista italiano.

¹³⁶ L. Bellatalla, *Il mito di Peter Pan tra narritività e educazione*, in A. Avanzini, L. Bellatalla, *Peter Pan. Il racconto, il mito, il senso educativo*, op. cit., pp. 97- 98.

piacere di farlo e le abilità vengono espresse per il proprio gusto personale, per gli amici o per altri obiettivi relazionali. In una giornata-tipo al centro estivo, quando non vengono svolte attività programmate -sport o gite-, i bambini amano costruirsi capanne e stare assieme a giocare. La laureanda, facendo riferimento alla personale memoria di bambina, ricorda che costruirsi una capanna equivaleva al *non plus ultra* dell'avventura. Era il luogo dove gli adulti non avevano accesso e si stava nella capanna assieme ad altri bambini anche in silenzio, a pensare, ad immaginare e a provare emozioni di una intensità tale che ora, a distanza di tanti anni, ha la consapevolezza di quanta ricchezza di “immagini relazionali” si sono sedimentate in lei e le hanno dato la possibilità di disporre di questo tesoro nell’ambito professionale e soprattutto per la costruzione dell’identità personale. L’avventura ha caratteristiche molto ben definite e i bambini e ragazzi lo sanno. I ragazzi o i bambini che vogliono trascorrere una settimana lontano dai genitori, sanno bene che questo significa avventura, ovvero provare “da soli” emozioni e custodirle soprattutto quando rientrano nell’ordinarietà della vita quotidiana. Nella maggior parte dei casi i genitori pensano che una tale esperienza sia utile ai figli per diventare autonomi. Secondo il “codice genitoriale” significa saper vestirsi da soli, farsi il letto, lavarsi, e altre abilità di questo genere. I genitori sono felicissimi quando al ritorno dalle vacanze i loro figli per almeno (e non oltre!) tre giorni consecutivi si comportano secondo le aspettative dei genitori, tanto più che qualcuno di loro impara anche ad allacciarsi le scarpe! La sola cosa che li disturba, è che non raccontano nulla di ciò che è accaduto, perché per i bambini il raccontare significa, come ha detto qualcuno di loro, “rompere un incantesimo”. La conoscenza che viene messa in gioco in questi contesti “avventurosi” è a più livelli. L’animatore deve essere dotto sulla valenza di un tal sapere che offre la possibilità di aprirsi all’altro, di sedimentare immagini che aiutino il ragazzo, poi adulto, a costruirsi una identità forte sul piano relazionale, perché tale identità è capace di cogliere il tutto, il mondo che lo circonda, la natura e gli altri e “[..] gestire tutto l’ignoto che l’esistenza porta con sé, [..]”¹³⁷.

Di tale sapere l’animatore deve rendere trasmissibile tutta la sua portata per generare l’incontro con l’altro con la modalità presupposta nei rapporti autentici. L’immediato riflesso esistenziale di questa esperienza è la felicità: esigenza fondamentale di ogni persona.

¹³⁷ A. Avanzini, *Peter Pan. Il racconto, il mito, il senso educativo*, op. cit., p. 52.

CAPITOLO 4

LA COMUNICAZIONE: UN PONTE TRA SÉ E L'ALTRO

4.1 L'animatore e l'incontro con l'altro

Il personaggio di Peter Pan¹³⁸, creato dal geniale James Matthew Barrie, offre un singolare spunto per creare una metafora: è l'ombra che Peter cerca nella stanza da letto dei figli del signor Darling: Wendy, Michele e Gianni. Attraverso la metafora dell'ombra si cercherà di spiegare nel modo più lineare possibile il significato dell'incontro con l'altro da sé. L'ombra è la nostra proiezione nel mondo; vedere la nostra forma corporea ci fa capire che esistiamo, dove siamo e cosa facciamo. Trasferendo tale immagine all'attuale argomento, si può affermare che essa corrisponde all'identità dell'animatore. Tilde Giani Gallino la definisce come “[..] metafora delle potenzialità di una persona, del proprio lato creativo. È l'esperienza [..] essenziale per la riflessione su se stesso e sull'altro da sé. [..] Essa acquista una funzione non indifferente nel processo evolutivo e nella *Weltanschauung*, la visione del mondo che il bambino si costruisce”¹³⁹.

Da questa macchia nera sul terreno “sembra” debba partire la coscienza dell'essere-nel-mondo. L'animatore, per costruire la propria personalità e rendere trasmissibile il proprio sapere esistenziale, deve, innanzitutto, fare riferimento alla propria “ombra” costruita attraverso un percorso di autoeducazione, autoformazione.

La conoscenza di se stessi acquista spessore nel momento in cui avviene l'incontro con l'altro, con gli altri, in modo efficace. L'esperienza dell'altro attraverso l'incontro avviene solamente se c'è intenzione. Non si tratta di un qualunque altro: il venditore di palloncini alla fiera o il bigliettaio del treno non rientrano nella tipologia di persone che possono essere d'esempio. L'incontro avviene se c'è dialogo e il dialogo è possibile solo se le dimensioni spazio e tempo sono “favorevoli”. Dialogo e non *small talk*. Si può chiacchierare con il venditore di palloncini, ma il tempo messo a disposizione e

¹³⁸ J.M. Barrie (Kirriemuir 1860-Londra 1937), *Peter Pan*, Milano, Feltrinelli, 1992.

¹³⁹ T. Giani Gallino, *Il disegno di se stessi e dell'ombra*, “Psicologia Contemporanea”, n.118, 1993, pp. 34-35. T. Giani Gallino è docente di Psicologia dell'età evolutiva nel corso di laurea in Psicologia dell'Università di Torino. I suoi interessi scientifici sono rivolti da diversi anni allo studio dell'immaginario infantile. In questo settore ha pubblicato *Il bambino e i suoi Doppi. L'ombra e i compagni immaginari nello sviluppo del sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

l'ambiente (*luna park*, ecc..) non favoriscono la creazione di un dialogo autentico. Ci vuole tempo libero fatto di assenza, di "fare nulla", di silenzi, di empatia e di gratuità. Condurre il tema dell'educazione all'incontro presuppone un'introduzione inevitabile alla relazione e al principio che la regola, il quale è, senza dubbio, il principio dialogico. A tal proposito, non ha necessità di presentazione il pensatore tedesco Martin Buber¹⁴⁰ definito dallo studioso Giuseppe Milan "maestro dell'incontro"¹⁴¹. Per Buber l'uomo è chiamato a partecipare ad un processo auto-educativo ed i presupposti etici di tal processo sono ciò che ispira l'agire dell'uomo con gli altri nel mondo. I capisaldi dell'antropologia dialogale di Buber mettono in evidenza il problema dell'esistenza autentica. L'animatore si configura come protagonista di un incontro dialogico, qualificandolo con la pratica mai conclusa della riflessione, delle *parole* e delle *azioni* al fine di garantire autenticità al proprio *modus vivendi*. Secondo Buber l'autenticità esistenziale si manifesta nella relazione Io-Tu, che si distingue dalla relazione Io-Esso per il differente atteggiamento. Nella prima è la relazione committente di valori che dà forma al dialogo e crea la parola autentica e sincera che costituisce la relazione; nella seconda viene determinato il mondo dell'esperienza, in cui gli esseri umani sono soggetti ad una sorta di utilizzo, di strumentalizzazione. La filosofia del dialogo ha il grande merito di parlare di ogni singolo individuo come di un valore in sé, di ricordare continuamente la sua presenza. Ryszard Kapuściński¹⁴², un giornalista polacco, ha raccolto dalle esperienze di lavoro alcune riflessioni importanti sul concetto di incontro con l'altro. Le sue domande sono un approccio maieutico che aiutano a capire e a investigare attorno ai "confini umani", tra esse:

1. *Chi è veramente l'altro da noi?*
2. *Quali possibilità ha l'uomo quando s'incontra con l'altro?*
3. *Come mi comporto?*
4. *Come valuto l'altro e come vengo valutato io?*¹⁴³.

Finora la filosofia dell'incontro ha analizzato il problema dell'altro e della relazione nell'ambito della nostra quotidiana immediatezza e della nostra stessa cultura. Ma, quando l'incontro avviene tra razze diverse, la condizione preliminare di questa equazione non può essere altro che la volontà di conoscere, di rivolgersi all'altro, di

¹⁴⁰ Martin Buber (Vienna 1878-Gerusalemme 1965) è stato un filosofo, teologo e pedagogista austriaco.

¹⁴¹ G. Milan, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova, 1994, p. 154.

¹⁴² R. Kapuściński, *L'altro*, Milano, Feltrinelli, 2007.

¹⁴³ Ivi, p.11. Il corsivo e la disposizione in elenco delle domande sono della laureanda.

andargli incontro, d'inaugurare un discorso. L'unica possibilità che ha l'uomo quando incontra un altro uomo è di condividere la sorte di essere umano stabilendo un dialogo, considerandolo come un valore supremo, come un'esperienza fondamentale. Il suggerimento che dà l'autore è proprio quello di avere chiaro il senso dell'identità in modo da potersi confrontare liberamente con l'altro che, come sottolinea il giornalista polacco, è un "nuovo altro" che scaturisce dall'incontro tra due opposte correnti che formano la cultura del mondo moderno: la corrente che globalizza la nostra realtà e quella che conserva la nostra diversità, la nostra unicità e irripetibilità"¹⁴⁴.

Sul piano dell'animazione come deve re-agire "l'artefice dell'incontro"? L'animatore deve aprirsi all'altro senza riserve, senza pregiudizi, accantonando le proprie convinzioni per accogliere quelle dell'altro. Partendo da sé egli deve attivare la propria sensibilità facendo posto all'ascolto, all'attenzione verso i partecipanti e alle loro manifestazioni. È un'esperienza di dilatazione del proprio spazio interno, un'immedesimazione nell'altro. Immedesimazione che non vuol dire accettazione passiva o identificazione; essa prefigura un'accoglienza ontologica dell'altro, una modalità di relazionamento, una comprensione esistenziale¹⁴⁵. L'altro, altro non è che colui che gli sta di fronte realmente (non virtualmente), il quale analogamente possiede un'ombra! Stabilire un dialogo è una delle possibilità che ha una persona quando ne incontra un'altra.

Nel far propria l'educazione al dialogo, l'animatore matura le caratteristiche personali e professionali. A differenza di altre professioni, e restringendo il campo anche all'interno dell'animazione, ciò che distingue l'animatore/educatore è la coerenza nella pratica umana quotidiana. Non ci sono "paradossali e incessanti trasformazioni del comportamento"¹⁴⁶, il suo modo di essere è "uguale a se stesso" in tutti i contesti. Un'abilità che gli deriva dalla perseverante pratica e dedizione all'autovalutazione dinamica di sé con altre persone, dal critico e creativo confronto del suo agire. Capita sovente di conoscere persone le quali, dall'abbigliamento all'atteggiamento verbale e pratico, sono totalmente irriconoscibili se si trovavano in ambienti non lavorativi. Alcuni di loro risultano essere anche più gradevoli! L'animatore invece, ingaggiando il dialogo educativo in tutti i modi e i tempi della sua esistenza, determina la sua azione: egli è responsabile di colui/coloro che gli si rivolgono prendendo con sé anche la loro storia e nel contempo diviene trasparente agli altri mostrando le proprie intenzioni, la

¹⁴⁴ Ivi, p. 76.

¹⁴⁵ Ibidem, cfr. nota 49.

¹⁴⁶ Cfr. nota 65.

disponibilità affettiva o di relazione, la posizione intellettuale, i gusti: tutti gli ingredienti della personalità.

Come e dove avviene l'incontro efficace con l'altro? Parafrasando Sigmund Freud: nella *Fenomenologia della vita quotidiana*¹⁴⁷, che non significa esclusivamente proiezione di famiglia e scuola. La personalità di un individuo può maturare con altri "mentori". L'azione autentica è una dichiarazione responsabile e consapevole che assume forme dai contorni comprensibili, condivisi dalla cultura comune e da un dato inequivocabile cioè la presenza fisica. Dichiarare la propria presenza in un luogo-ambiente è un atto intenzionale che apre al dialogo. Il saluto è uno degli esempi più costruttivi. Tenendo saldo il contesto animativo come campo d'azione e riflessione, al saluto più comune, "Ciao", viene affidata la commissione di aprire un orizzonte relazionale consegnando il messaggio "io ci sono, tu ci sei". Tale messaggio viene svelato per la sua autenticità dialogica (e intenzionale) se è seguito dallo scambio di sguardi. Si vuole illustrare a volo d'uccello la teoria di Raffaele Simone¹⁴⁸ descritta nel primo capitolo del libro *La Terza Fase. Forme di esperienza che stiamo perdendo*¹⁴⁹. La questione della conoscenza è data dall'ordine dei sensi. "L'importanza della vista", egli dice, "è tale che *parliamo di vedere*¹⁵⁰ anche per altri sensi, quando li applichiamo alla conoscenza: vedere significa anche capire, sentire, udire"¹⁵¹. Lo sguardo, il guardare e l'osservare sono alla base della conoscenza oggettiva, ma per l'animatore diventano uno strumento per l'approccio e la conoscenza delle persone. In una sua opera¹⁵², il filosofo Zygmunt Bauman sostiene che l'osservazione è una riflessione propria della dimensione del tempo libero che permette di capire gli svolgimenti da una posizione privilegiata e disinteressata, non finalizzata alla conquista di qualcosa. La pratica non approssimativa del "vedere" consente l'accesso a diverse forme di conoscenza e anche a contenuti diversi di esperienza¹⁵³. L'educazione al saluto e la sua pratica, dunque, diventano un elemento unico, importante, determinante. Ai centri estivi, per esempio, l'accoglienza è organizzata per tappe: il primo giorno è una festa, organizzata con giochi di socializzazione e di conoscenza, con attività d'animazione e creative. Lo scopo è di far sentire il bambino a proprio agio in un ambiente, spesso

¹⁴⁷ È la parafrasi del titolo di uno dei più noti saggi di S. Freud (Freiberg 1856-Londra 1939), *Psicopatologia della vita quotidiana*, Roma, Newton Compton Editori, 1970.

¹⁴⁸ Raffaele Simone è ordinario di Linguistica Generale nell'Università Roma Tre.

¹⁴⁹ R. Simone, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

¹⁵⁰ Il corsivo è della laureanda.

¹⁵¹ R. Simone, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, op. cit., p.7.

¹⁵² Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, op. cit.

¹⁵³ Sulle forme dell'esperienza e i possibili contenuti è dedicato il cap. 3 della presente tesi.

sconosciuto, nel quale trascorrerà buona parte dell'estate. A questa forma speciale d'accoglienza segue quella di prassi giornaliera, strutturata con giochi tradizionali, balli di gruppo e altre iniziative. È il momento in cui i bambini entrano al centro estivo accompagnati dai genitori: uno spazio-tempo in cui si mescolano animatori, genitori e bambini e il confine tra animatore-bambino è ancora oscurato dalla presenza mobile degli adulti. Per fare dell'accoglienza un momento efficace non bastano i giochi e neppure una compagine eterogenea di animatori e animatrici che ballano la *Macarena* in gruppo. I bambini vanno salutati uno ad uno, gli animatori devono presentarsi ai bambini in modo tale che entrambi possano identificarsi, sapere a chi, chiamandosi reciprocamente col proprio nome, possono rivolgersi per iniziare ad instaurare un dialogo! Il saluto non è un dato scontato. Bisogna verificare, con insistenza, che questo momento avvenga e che sia reale ed efficace. Alcuni animatori hanno la particolare abilità nel memorizzare i nomi di tutti i bambini fin dal primo giorno di lavoro. Ricordare il nome non è una banalità, tutt'altro! Oltre a rappresentare memoria di lavoro, significa stabilire con intenzione un rapporto di reciprocità e definire la propria partecipazione nel contesto con l'attenzione viva di chi è motivato, di chi è disponibile, di chi conosce le regole dello "stare assieme", perché è proprio questa frase minima che fa la differenza e la sua espansione è espressa nella filosofia di Emmanuel Lévinas con "[...] è un evento, anzi l'evento fondamentale, il limite estremo dell'esperienza umana"¹⁵⁴. Essere acuti osservatori, cogliere sfumature personali dei partecipanti e trasmetterle verbalmente valorizzando il loro contenuto è una forma di conoscenza tipica del "vedere dentro" alle situazioni, alle persone; una forma che esprime un concetto che ha la barba bianca: puoi fidarti di me. Anche i ragazzi vengono sollecitati a compiere questo gesto d'identificazione e memorizzazione. Centri estivi e soggiorni vacanza sono i due ambiti finora indicati per il lavoro dell'animatore e dei quali la laureanda ha maggiore esperienza. L'educazione all'identificazione dell'altro, e al saluto come dichiarazione di presenza e reciprocità, viene attivata in entrambi i contesti con modalità adeguate al numero e al tempo di permanenza dei partecipanti¹⁵⁵. In entrambi i "luoghi" viene riservato al dialogo uno spazio-tempo quotidiano, il *Circle-*

¹⁵⁴ E. Lévinas (Kaunas 1905-Parigi 1995), insigne filosofo di famiglia ebraica, ma di origine lituana, ottenne la cittadinanza francese nel 1930. I suoi studi furono rivolti all'esperienza dell'incontro con l'altro. La nota fa riferimento al testo *Il Tempo e l'Altro*, Genova, il Melangolo, 1985, p. 70.

¹⁵⁵ I centri estivi sono frequentati da una media complessiva di 150 utenti di età compresa tra i 3 anni compiuti e i 12 anni compiuti. Il servizio è organizzato in moduli di due settimane da giugno a settembre. Il soggiorno residenziale ha la durata di otto giorni circa. I partecipanti sono di età compresa tra i 7 e i 14 anni, e il gruppo è formato entro il limite di 40 partecipanti. Il tempo di permanenza equivale al tempo che un partecipante può avere a disposizione per "vivere" alcune forme di esperienza descritte.

*Time*¹⁵⁶, che ha la durata di circa venti minuti. In questi incontri, dopo un paio di giorni, viene chiesto loro se ricordano il nome di tutti o se qualcuno è riconosciuto ancora come “quello” o “quella”. I bambini faticano a vedere nel saluto un veicolo di iterazione con gli altri perché i loro canali di approccio funzionano facendo *zapping* con un telecomando a tasti diversi da quelli di un adulto. Sta all’adulto animatore trasmettere il significato di “Ciao” a tutte le età educabili. È un regolatore naturale, semplice, ma efficace nei rapporti e uno strumento ad azione indiretta che consente di verificare il grado di inserimento dei partecipanti, il loro stato d’animo, la capacità di interagire e altri elementi che configurano il livello di integrazione e socializzazione con il gruppo. Dopo la dichiarazione “ufficiale” della propria presenza all’altro, si apre la possibilità al dialogo. In questa fase “d’attesa” l’animatore deve avere la piena consapevolezza del proprio atteggiamento verbale e non-verbale in modo da porre le basi per una relazione. Egli deve agire antepoendo nelle sue *parole* e nelle *azioni* il messaggio latente di fiducia “so di potermi fidare di te/voi”. È un percorso non sempre facile e immediato che prevede ostacoli e superamento di modalità quotidiane acquisite, ma rappresenta un punto d’arrivo e di partenza per stabilire una relazione. L’atteggiamento di fiducia viene posto dall’animatore come “regola dello stare insieme”, assumendo con esso un parallelo e trasversale atteggiamento narrativo non sempre fatto di parole. L’atteggiamento narrativo è efficace se esistono particolari condizioni spazio-tempo; la disposizione in cerchio, ad esempio, è un veicolo di comunicazione non verbale che consente di: comunicare attraverso la semplice vicinanza, stare insieme, imparare a cogliere in un sol colpo d’occhio il “tutto”. “Un’esperienza che niente è in grado di sostituire”¹⁵⁷ afferma Kapuściński e che per Simone è l’evocazione di un mondo nel quale “[...] pullula un’energia che deriva dalle persone e che si può anche materializzare sotto forme diverse”¹⁵⁸. Come afferma Maria Grazia Contini: “Per chi ha compiti educativi è importante considerare le implicazioni contenute nell’assioma relativo alla presenza, in ogni comunicazione, di un aspetto di contenuto (ciò che diciamo) e uno di relazione e cioè di espressività, di gestualità, di atteggiamenti: aggiungendo che quest’ultimo aspetto

¹⁵⁶ Tempo del Cerchio. Il cerchio è un simbolo antico: non a caso molte popolazioni ricorrono a questa disposizione quando devono prendere importanti decisioni per la comunità. Esso si diffuse negli anni Sessanta negli Stati Uniti, in California, facendo notare la propria forza comunicativa. Attualmente è lo strumento principale per l’educazione socio-affettiva: esso favorisce il senso d’appartenenza e l’accettazione delle differenze. La disposizione in cerchio (meglio se seduti a terra) produce una modificazione delle relazioni: quando viene effettuato regolarmente, si registra un aumento degli atteggiamenti collaborativi e una riduzione delle relazioni problematiche.

¹⁵⁷ R. Kapuściński, *L’Altro*, op. cit., p. 61.

¹⁵⁸ R. Simone, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, op.cit., p. 139.

è in grado di qualificare, legittimare, o negare le parole stesse che diciamo”¹⁵⁹. La natura dialogica del rapporto si scopre nei gesti e nel loro valore che rivelano se stessi all’altro. “[..] le non parole hanno il potere di influenzare il comportamento dell’altro, particolarmente se la relazione è significativa e asimmetrica”¹⁶⁰. Per stare in linea con il caro Lorenz: “basta dire che ci sono”¹⁶¹.

4.2 L’ animatore e l’incontro con se stesso

Nel paragrafo precedente sono state introdotte alcune parole chiave che aprono le porte al dialogo autentico nella relazione educativa. Essere in grado di proiettare in un gruppo un chiaro senso di fiducia assumendo la responsabilità del valore che tale assunto presuppone non è “cosa da poco”. Il dialogo, *in primis*, pretende che ci sia un ascolto reciproco che sappia superare le “[..] modalità d’ascolto tanto frequenti nella vita quotidiana di tutti, quanto improduttive [..]”¹⁶². Ma il punto di svolta nel percorso di formazione dell’animatore è dato dalla capacità d’ascolto di se stesso che lo rende in grado di ascoltare gli altri e, cosa più importante, di divenire con il suo stile un modello di benessere al quale i giovani possono riferirsi. Tornano in campo le emozioni emerse nel vissuto quotidiano o nell’avventura. Se esse hanno avuto il modo di trovare una sede nella nostra memoria e nell’immaginazione è dovuto ad un intreccio di riflessioni e sensazioni che nelle varie tappe evolutive hanno codificato un sistema di simboli che la pedagoga Contini definisce “dialogo interiore”¹⁶³. Al giovane che vuole intraprendere la strada dell’animazione, viene consigliato di frequentare una scuola di teatro che proponga il metodo Stanislavskij, perché tale metodo prevede strategie di base per riflettere su se stessi attraverso l’uso contestuale dell’immaginazione. Cercare di immaginarsi, in contesti diversi tra loro, è un esercizio che aiuta a prendere visione dei propri confini. Nel ruolo di insegnante di animazione teatrale alcuni esercizi di rilassamento per gli adulti consentivano d’immaginare se stessi in ambienti naturali (in un prato, lungo le rive di un fiume, ecc..) e davano la possibilità di appropriarsi della personale memoria sensitiva, quella che Stanislavskij definisce *sense memory*. Altri esercizi erano finalizzati alla capacità di immedesimazione in situazioni molto problematiche. Sono tecniche che

¹⁵⁹ M.G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p.82.

¹⁶⁰ Ivi, p. 83.

¹⁶¹ K. Lorenz, *Il declino dell’uomo*, op.cit., cfr. nota 80.

¹⁶² M.G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, op. cit., p. 64.

¹⁶³ Ivi, p. 69.

aiutano l'attore a maturare la flessibilità nell'interpretazione di un ruolo. Esse implicano l'apertura all'altro, la capacità di accogliere la storia dell'altro (che per l'attore equivale al personaggio) e di farla propria, cercando di "vivere" quell'altro. La maturità dell'attore è determinata dalla sua flessibilità nell'immedesimarsi nel personaggio, quando è sulla scena o sul *set*, e dalla pari capacità di abbandonarlo per ritornare a se stesso. All'animatore sono utili questi esercizi per essere in grado di sperimentarsi in differenti contesti relazionali. "Io come mi comporterei al mio posto" è una lezione base per arrivare ad immedesimarsi nella situazione capovolta: "io come mi comporterei al posto dell'altro". Diventare coscienti di se stessi è un passaggio da sperimentare, una pratica che permette all'animatore di cogliere anche la dimensione profonda dell'altro. L'immedesimazione è questo: immaginarsi nei panni dell'altro accogliendo tutto il suo essere per poi ritornare a se stessi. L'immaginazione assottiglia le barriere interpersonali e diventa scintilla per la scoperta dell'altro perché apre le porte ad un dialogo che scandaglia le profondità del tumultuoso mare delle emozioni. È un ottimo allenamento per gli animatori che intendono sviluppare la capacità di comprendere le proprie esperienze emozionali e interpretarle negli altri. Il dialogo interiore aiuta a scoprirsi, a crearsi, a costruirsi un'identità. Ciò significa instaurare un rapporto di fiducia con se stessi, valorizzando le varie forme d'intelligenza di cui un essere umano dispone con l'obiettivo di "rendersi felici". La riflessione va indirizzata verso la ricerca di felicità, in modo da risultare il pensare stesso una felicità come produttore di senso. Il pensare diventa un'esperienza quotidiana avventurosa nella quale si scoprono mondi diversi di fronte ai quali si prova stupore nel sentire il senso di dominio per tale scoperta e il senso d'appartenenza a questo mondo. Si può definirla una continua negoziazione tra se stessi e il mondo attraverso una pratica continua di domande e una ricerca senza fine di risposte. L'interrogarsi e l'interrogare è una pratica filosofica che diventa metodo o stile per l'animatore il quale attraverso le parole e le azioni crea "luoghi" dove ci possa mettere faccia a faccia con se stessi, con gli altri, con la propria vita, permettendo a ciascuno di elaborare il proprio senso. Nei *Circle Time*, ad esempio, si confrontano opinioni ed esperienze, si affrontano dinamiche di relazione imparando a riconoscere punti di vista differenti. I conflitti vengono risolti valorizzando le qualità positive dei ragazzi per offrire un'apertura, una possibilità verso se stessi: una pratica di riflessione col supporto del gruppo. È impensabile e inaccettabile pensare di risolvere i conflitti con punizioni, esclusioni o, cosa peggiore, con la negazione al dialogo poiché esso è una fonte di energia

capace di trasformare “con un solo colpo d’occhio” una persona, o di negoziare un progetto di vita in comune. Scoprire che anche gli altri si pongono domande (e spesso le nostre stesse domande) rincuora e rafforza la fiducia in se stessi e nel gruppo. Come il pensiero, anche il dialogo richiede un tipo di apprendimento per elevarsi ad un livello etico superiore. L’animatore capace di dialogare con se stesso è un adulto significativo e consapevole la cui azione ha di per sé un significato tutto proteso alla valorizzazione del gruppo. È anche un adulto che non ha fatto della comunicazione non uno “strumento efficace”¹⁶⁴, ma creativo, in grado di orientare il dialogo sulle tracce della felicità autentica.

4.3 La comunicazione creativa

Il dialogo è fatto di *parole e azioni*, termini incollati (come l’ombra) saldamente alla realtà. Lo strumento dell’animatore è la comunicazione, che considera la parola non per persuadere l’altro a fare qualcosa contro la propria volontà, ma nel rispetto della libertà. Nel momento in cui l’animatore pone se stesso di fronte all’altro essa acquista le forme adatte alla realizzazione di un incontro sincero non giocato sulla spontaneità, ma regolato da un ordine interno di acquisiti valori. Al fine di un’autovalutazione, l’apertura al dialogo, all’incontro con sé e con l’altro, presuppone la possibilità di disporre della fruizione di più linguaggi della comunicazione.

Le abilità comunicative interpersonali rendono funzionale e aperta la comunicazione. Ivana Padoan¹⁶⁵ sottolinea l’importanza di tre padronanze: la fiducia, la riduzione delle difese e l’adozione di uno stile comunicativo appropriato. La comunicazione, per creare il dialogo, non si avvale solamente dello strumento verbale. È il caso di fare una sosta per chiarire alcuni punti chiave. Le competenze linguistiche sono fondamentali: con esse viene dato ordine all’esposizione, c’è l’uso appropriato delle parole e la conoscenza del loro valore semantico; ma esiste una comunicazione fatta di parole indicibili, di gesti, di osservazione, di esperienze passate, di empatia, che non va definita non-verbale; pare più adatto definirla “creativa” in quanto la sua “composizione” segue le regole di una creazione: la ricerca selettiva e incessante che compie ogni artista per trovare “quella”

¹⁶⁴ Il termine *efficace* riferito alla comunicazione pare abbia subito uno storpiamento nel significato. Viene usato in modo inappropriato nel mondo del lavoro per indicare la capacità di essere convincenti, pertanto, nel contesto dell’animazione si è preferito abbandonare il termine di efficacia per indicare una modalità comunicativa più consona.

¹⁶⁵ I. Padoan, *L’agire comunicativo*, Roma, Armando, 2000, p.159.

metafora capace di dare corpo alla passione che lo scuote. La comunicazione creativa si avvale della parola esperita e la riempie di significato relazionale perché contiene elementi artigianali ed estetici come un'opera d'arte. Essa comunica significati e allo stesso tempo comprende. Per la realizzazione di un'opera la capacità immaginativa viene spinta al massimo attraverso un percorso sensoriale di ricerca che impone analisi della realtà, perché ogni elemento va conosciuto e selezionato. Passaggi che comportano un uso concertato dei sensi e della ragione. La competenza comunicativa così intesa è molto più ricca e umana. Apre nuove possibilità, media, è rivolta al plurale perché è in grado d'interpretare le emozioni dell'altro e dell'intero gruppo. Bertin parla di comunicazione creativa come strumento che favorisce "l'emergere della differenza in tutti gli interlocutori"¹⁶⁶. È la comunicazione che s'addice all'animatore e, per essere precisi, a quell'animatore che ha un percorso formativo centrato sulla valorizzazione di tutti gli aspetti umani. Ciò che riesce ad esprimere la comunicazione creativa è quell'indicibile fatto di esperienza acquisita, che non trova definizione in senso linguistico, ma è inconfondibile come riconoscimento umano. La comunicazione creativa si costruisce con la pratica del dialogo che prende le mosse dall'osservazione attenta del modo interiore "delle cose", operando su di esse un'analisi e una trasformazione attraverso l'immaginazione, paragonabile ad una sperimentazione "virtuale" delle possibilità che offre ogni elemento della vita. I paradigmi del pensiero laterale sono validi pilastri per la formazione di un tale linguaggio (cioè il prodotto della comunicazione creativa) che trova il proprio campo d'applicazione nel dialogo con se stessi e con l'altro. Il percorso educativo che compie l'animatore per la sua formazione è meno lineare di qualsiasi altro percorso educativo perché egli opera con l'imprevedibilità delle situazioni umane in contesti "informali". Il suo atteggiamento verbale deve essere carico di esperienza creativa; l'animatore non ha scelta poiché la sua formazione prevede l'assunzione del pensiero laterale a tutto tondo. La comunicazione creativa è frutto della conoscenza del significato delle parole e del loro *feedback*, della capacità di utilizzarle con flessibilità nelle diverse situazioni, utilizzando componenti quali *humor*, ironia, drammaticità, accompagnati da gestualità e modulazione della voce. L'animatore avrà cura di selezionare le parole adatte all'incontro in modo tale che esse possano essere una proposta per un possibile cambiamento di rotta.

¹⁶⁶ G.M. Bertin, *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, op. cit., p.22.

CAPITOLO 5

IL PROGETTO CULTURALE NELLA FORMAZIONE DELL'ANIMATORE

5.1 L'autoformazione dell'animatore

La costruzione dell'identità personale è uno degli interrogativi più insidiosi dell'epoca post-moderna e, a voler restringere il campo d'interesse, dell'educazione post-moderna. Negli argomenti su richiamati il tema dell'identità è stato trattato con l'intento di definire quali siano le esperienze che possono validare il percorso formativo dell'animatore. Prima di verificare in "quale" contesto formativo si debba inserire l'animatore è necessario affermare che egli è già inserito in un contesto il quale, prima di tutto, ha la caratteristica di essere "formativo" secondo l'affermazione di Carla Xodo Cegolon sul "[..] secolo a-venire, che si preannuncia come il *secolo dell'educazione e della formazione*"¹⁶⁷, contrapponendolo all'impegno del secolo trascorso -il Ventesimo secolo- definito il "secolo della scuola"¹⁶⁸ e dell'istruzione. Il Ventunesimo secolo si preannuncia con attese che non si fermano più solo alla scuola, ma si riversano nella società la quale considera come punto di stabilità la persona e non più la linearità ciclica definita dal tempo gioco-scuola-lavoro-famiglia come un susseguirsi di tappe che garantivano la formazione dell'identità e la distribuzione dei ruoli nella società. L'epoca attuale, caratterizzata da una nuova economia e da una rinnovata coscienza sociale, investe nella formazione-istruzione divulgandola come forte esigenza negli ambienti di lavoro, come forma competitiva e qualificativa, come promessa di autoaffermazione. Nell'era della "liquidità"¹⁶⁹ la novità è data dalla capacità di sviluppare in assolo, lungo tutto il corso della vita, competenze per ridefinire se stessi attraverso esperienze, relazioni, opportunità, apprendimenti. Ma la ricerca euristica dell'educazione post-moderna è distante da concetti quali: prestazioni di efficienza, aggiornamenti, acculturazione e autoaffermazione. La formazione dell'animatore verte su altri principi, già esposti in questo lavoro: la maturazione di una sensibilità verso le persone tenendo come struttura portante la relazione autentica. Ma, qual è il criterio per

¹⁶⁷ C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi*, Brescia, La Scuola, 2003, p. 57.

¹⁶⁸ B. Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

¹⁶⁹ Il termine è tratto dalla teoria del filosofo Zygmunt Bauman il quale, negli ultimi lavori ha tentato di spiegare la post-modernità usando i lemmi "liquida" e "solida" per caratterizzare la condizione attuale della società e quindi dell'uomo per il quale niente ha il tempo di solidificarsi. Tra le sue opere va ricordata *Modernità liquida*, Roma, Laterza, 2002.

stabilire se una relazione è autentica? Quali sono le qualità che la definiscono? La parola “autenticità” ha i contorni complessi ma il teologo Vito Mancuso chiarisce dimostrando che “È dalla stessa natura, infatti, che emerge come il modo più adeguato di vivere la nostra essenza relazionale sia quello a favore dei cosiddetti valori, ovvero di quegli stili di vita che incrementano l’armonia e l’ordine delle relazioni, e non il modo contrario del conflitto e del disordine”¹⁷⁰. L’esperienza quotidiana è pronta a dare suggerimenti e ad indicare la stella verso la quale orientarsi. Quando diciamo comunemente “È un vero uomo”, oppure “È una persona autentica” intendiamo dire che quel tale è una persona di elevata spiritualità, di rigore morale, dalle cui azioni e parole traspaiono verità. Riconosciamo in tali persone una capacità relazionale superiore perché costoro sono in grado di preservare un ordine “naturale” tra se stessi e gli altri. Hanno cura delle relazioni perché il loro benessere è fondato su una naturale armonia relazionale. L’animatore, maestro di giochi, d’avventure e quant’ altro si possa ricondurre alla sua attività, deve essere riconosciuto come una persona autentica, in grado cioè di stabilire e mantenere un ordine naturale tra gli altri.

La storia della sua formazione, in chiave educativa, è ancora troppo poco oggetto d’interesse e discussione. A testimonianza di questa realtà sono consultabili alcuni siti di regioni italiane e di comuni che attivano corsi di formazione per animatori socio-culturali per inserire o reintegrare persone disoccupate nel mondo del lavoro. Il comune di Torino, attraverso lo sportello “Informagiovani” offre tale opportunità definendo nel documento *Schede Orientative* chi è l’animatore socio-culturale e le voci correlate. Alla voce *Formazione* è possibile leggere, e confermare quanto detto sopra: “Anche la differenza tra animatore ed educatore è fonte di dibattito, sia per quanto riguarda la professionalità sia per le differenti mansioni. [...] È consigliabile avere [...] una laurea ad indirizzo sociale ed educativo, come il corso di laurea in Scienze dell’educazione [...] o lauree con contenuti formativi analoghi”¹⁷¹. L’animazione trova posto nella storia del tempo libero e in questa dimensione agisce. Le esperienze educative del tempo libero sono sicure occasioni di formazione solamente se esse sono supportate da un progetto educativo. I *campus* proposti dalle società sportive offrono ai partecipanti l’occasione di acquisire tecniche e strategie fornite da atleti professionisti i quali non hanno le intenzionalità educative di un animatore. Le stesse amministrazioni comunali, che assoldano le associazioni o le cooperative per la gestione dei centri estivi, hanno una

¹⁷⁰ V. Mancuso, *La vita autentica*, Milano, Raffaello Cortina, 2009, p.152.

¹⁷¹ Il documento è consultabile sul sito <http://www.comune.torino.it/infogio/>, ultima consultazione il 25/04/2010.

risicata idea di cosa sia un animatore, quale debba essere la sua formazione, cosa deve “dire” e “fare”. Nella galassia della formazione è la dimensione educativa che suggerisce la traiettoria per rivelare l’animatore al mondo, agli altri, a se stesso. L’autoeducazione dell’animatore prevede un percorso di formazione che esclude la quantità frammentata di corsi con o senza relativi attestati di partecipazione se questi non sono supportati da un progetto che conduca tali esperienze ad un “giustificato traguardo”. Nel progetto di autoformazione viene sostenuta la visione unitaria dell’uomo e la sensibilità verso i valori, coltivando esperienze che possano trovare sedimentazione per formare una persona “speciale”. Nel tratteggiare coordinate di riferimento per la formazione dell’animatore si tenta di fornire una brevissima traccia storica del concetto di formazione dalle sue origini, avvalendosi dell’esauriente esposizione di Chiara Biasin¹⁷². Secondo la studiosa, le radici affondano nella filosofia greca con Socrate, il cui motto “conosci te stesso” testimonia il processo di ricerca e di realizzazione di sé. Socrate spingeva a mantenere un atteggiamento vigile e critico verso se stessi. L’ascolto di questa voce interiore non ha, per il filosofo, una funzione mistica o psicologica, ma funge da stimolo per identificare un metodo finalizzato alla cura della propria anima. Platone presenta l’autoformazione come un sapere su se stessi che si attua ad un duplice livello: quello interiore morale e quello utilitaristico sociale. Aristotele la enfatizza come livello più significativo dell’educazione. In Oriente, Confucio faceva sapere che l’apprendimento è speculare all’amore per se stessi più che alla volontà di prestigio, spingendo l’apprendimento verso la conoscenza di sé e del proprio carattere. Compiendo un salto nei secoli, Cartesio affermava, nel *Discorso sul Metodo*, che osservare il mondo e conoscere se stessi è la miglior educazione, superiore a quella impartita da qualsiasi scuola. Secondo l’educatore svizzero Rousseau, l’idea di dar forma a se stessi parte dall’osservazione intuitiva della natura umana: pertanto il bambino deve essere opera di se stesso dispiegando le proprie potenzialità. Lungo il secolo scorso l’autoformazione viene proposta con metodi che aiutano a riconoscere i criteri della propria realizzazione. Nel pensiero occidentale l’autoformazione torna come motivo ricorrente in molti filosofi moderni. Secondo l’autrice Biasin “L’autoformazione legata al senso dell’educazione e alla riflessione sulla libertà dell’individuo registra uno sviluppo applicativo nella post-modernità, che ne recepisce il significato originale, focalizzando sul piano socio-organizzativo e professionale”¹⁷³.

¹⁷² Chiara Biasin è professore associato di Pedagogia generale e sociale all’Università di Padova, dove insegna Educazione degli adulti e Formazione continua.

¹⁷³ C.Biasin, *Che cos’è l’autoformazione*, Roma, Carocci, 2009, p.15.

Di formazione parla anche il documento redatto dalla Commissione delle Comunità Europee nel 2000, il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*¹⁷⁴, nel quale la formazione lungo tutto il corso della vita, espressa con il termine *lifelong learning*, viene collocata in una prospettiva di percorsi di formazione distinguendo le esperienze educative in tre categorie di apprendimento:

- *apprendimento formale*, che coincide con l'esperienza scolastica e prevede il conseguimento di titoli di studio;
- *apprendimento non formale*, che riguarda l'ambito professionale o la formazione complementare a quella istituzionale (corsi di lingue, informatica, ecc.);
- *apprendimento informale* che ha luogo nella vita quotidiana e nel tempo libero; esso non è necessariamente intenzionale e i suoi risultati non sono preventivabili né dichiarabili o progettati; il suo valore può essere riconosciuto solo a posteriori come apporto che proviene da esperienze e dall'insieme dei vissuti apicali dell'esistenza, trasformati in spunti/occasioni di formazione"¹⁷⁵.

In linea con la dichiarazione sopra esposta, Ermenegildo Guidolin afferma che “[..] il processo di sviluppo dell'individuo abbraccia l'intero arco della sua vita, durante il quale il tempo libero è visto come tempo di vera formazione umana, tempo di fruizione e di creazione”¹⁷⁶. La voce eloquente di Coombs offre una sponda corposa alla tesi di Guidolin sostenendo che “[Per educazione informale si intende invece] il processo che dura realmente per tutta la vita, per il quale ogni individuo acquisisce valori, abilità e conoscenze dall'esperienza quotidiana e dalle influenze e dalle risorse educative nel suo ambiente: dalla famiglia e dal vicinato, dal lavoro e dal gioco, dal mercato, dalla biblioteca e dai mass media. In massima parte questo processo è non organizzato (di qui la rubrica di informale). Tuttavia ad esso si deve indiscutibilmente una percentuale altissima di tutto ciò che ogni persona, anche quella altamente istruita, accumula nel corso della sua vita”¹⁷⁷. L'esperienza che definisce l'identità dell'animatore è quella che egli fa con se stesso come esperienza vissuta che Dewey indica “l'abilità di imparare dalla esperienza, cioè il potere di trattenere dall'esperienza qualcosa che serva

¹⁷⁴ Ivi, p. 47.

¹⁷⁵ Le forme di apprendimento descritte sono espone anche alle pp. 9-10 del documento indicato consultabile sul sito <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy>, ultima consultazione il 25/04/2010.

¹⁷⁶ E. Guidolin, *Educazione permanente*, Padova, Liviana editrice, 1991, p.96. La posizione della laureanda si allinea con quanto afferma Guidolin. Sulle potenzialità dell'esperienza vissuta nel quotidiano e nell'extra-quotidiano è dedicato il terzo capitolo di questo elaborato; nel secondo capitolo viene attribuita alla società una rinnovata capacità educativa.

¹⁷⁷ P.H. Coombs, *Should one develop Non-formal Education?*, “Prospect”, n.3, 1973, pp. 288-290, citato in C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi*, op. cit., p. 61.

per superare le difficoltà di una situazione successiva”¹⁷⁸. L’attualità delle teorie del pedagogo è un ago della bussola per orientare l’animatore nella sua formazione. Duccio Demetrio individua nel pensiero autoriflessivo e introspettivo “[...] la risorsa cruciale per qualsivoglia declinazione autoformativa”¹⁷⁹. Nel terzo capitolo di questo elaborato si è parlato delle forme dell’esperienza quotidiana ed extra-quotidiana per sottolineare l’importanza che esse rivestono nella formazione di un animatore tanto da caratterizzare il suo stile. L’educazione informale ha una matrice educativa molto forte, perché sono proprio le esperienze informali che forniscono elementi direttivi all’animatore per la sua capacità ermeneutica. “Avere esperienza di qualcosa” significa, nel linguaggio comune, sapere di quella cosa in modo personale, ovvero averla provata, capita, “averci provato e riprovato”, aver interpretato un linguaggio che non è sempre traducibile nella lingua corrente. Paola Manuzzi riferendosi al gioco ne parla con chiarezza (e poesia): “Tutti noi, dunque, sappiamo che cosa è il gioco, nel senso che ne abbiamo avuto esperienza, ma lo sappiamo allo stesso modo con cui il *sapere* si confonde con il *sapere* [...]. Lo sappiamo cioè nello stesso modo con cui le nostre nonne sapevano la ricetta della ciambella; tu chiedevi: «Ma quanta farina?...Quanto burro?» e loro: «[...] Insomma *quanto basta!*» [...] Ci muoviamo nell’ambito di quei saperi silenziosi e fortemente pregnanti, che si nutrono dell’esperienza [...]”¹⁸⁰. Il sapere fa il paio con l’esperienza in quanto dimensioni che regolano la relazione educativa. Di questo sapere e di questa esperienza fa uso l’animatore per dare corpo e sostegno alle relazioni attraverso un dialogo fatto di linguaggio “creativo” che sorregge l’esperienza interiore e contribuisce alla crescita della sua identità. Il linguaggio creativo è una risorsa che permette all’animatore di conoscere se stesso e gli altri e di creare un contatto al fine di stabilire una relazione autentica. Gli consente di “entrare nelle cose” e di comprenderle. Il suo stile implica partecipazione attiva e la presenza fisica nell’animazione è da considerare un postulato di base perché suscita reazioni, *ergo* trasformazione in tutte le direzioni del possibile. La formazione dell’animatore è costruita su un percorso a più livelli di apprendimento: formale, non-formale, informale. Tale formazione deve essere costruita in chiave fortemente educativa, considerando quelle attività che veicolano l’animatore nella costruzione della propria identità attraverso la conoscenza di se stesso come base di partenza e punto di arrivo (o

¹⁷⁸ J. Dewey (Burlington 1859-New York 1952), *Educazione e democrazia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972, p.57.

¹⁷⁹ D. Demetrio, *L’educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Firenze, La Nuova Italia, 2000, p. 201.

¹⁸⁰ P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell’animazione*, Milano, Guerini Studio, 2002, pp. 15-16.

ritrovo?) per la propria formazione. L'agire animativo, l'azione stessa che dà anima a questa occupazione tipica della *new economy*, non parte dal movimento esteriore, ma dall'attività interiore.

A cosa serve all'animatore tutta questa esperienza interiore? L'animatore a cui si fa riferimento è educatore¹⁸¹ ed ha il privilegio di rivelare l'utilità della sua conoscenza "umana" togliendo il velo d'incantesimo ad un'animazione tutta protesa al "fare" la quale, prendendosi per mano con la "riflessività" come competenza strategica, genera significati.

5.2 La creatività regolatrice di razionalità e fantasia

Alcune esperienze sono fondamentali per la crescita di una persona e per l'animatore costituiscono materiale di studio e/o strumento di lavoro. Esse aprono la mente a panorami ermeneutici indispensabili nelle esperienze di relazione nelle quali l'animatore è invitato a cogliere più elementi possibili per comunicare con un individuo o con un gruppo. L'animatore è invitato ad assumere la creatività come forma dominante del suo stile, come valvola di regolazione tra la razionalità e la fantasia. Girando attorno a questo argomento non si può evitare di urtare contro due concetti fondamentali sul "metodo della conoscenza umana"¹⁸²: il pensiero divergente che,

¹⁸¹ G. Contessa, *L'animazione. Manuale per animatori professionali o volontari*, op. cit., pp. 177-178. La nota si riferisce al titolo del paragrafo "L'animazione non è educazione". Si vuole confermare la propensione educativa dell'animazione socio-culturale, in opposizione a quanto dichiarava negli anni Novanta Guido Contessa, ovvero che "L'animazione non è educazione" in quanto essa può essere considerata solo parte di un processo educativo allo stesso modo di un processo terapeutico o artistico. Egli prosegue la sua esposizione teorica ribadendo che l'animazione può essere assimilata all'educazione in quanto agisce con l'intenzione di sviluppare il potenziale degli esseri umani, ma si discosta dall'educazione perché "ricreazione e aggregazione" sono azioni marginali o strumenti usati per raggiungere uno scopo. Il panorama attuale è cambiato. Le trasformazioni culturali e sociali hanno investito nell'animazione attraverso canali formali e non-formali accreditando il valore educativo dell'animazione quale potenziale per le risorse umane. Le teorie sull'animazione di Guido Contessa affidano la loro prassi di formazione "anche" alla pedagogia allineandola sullo stesso piano con altre discipline (sociologia, psicologia, antropologia, ecc..) sostenendo che l'una e le altre, pur essendo diverse, sono "limitrofe" e, come tutte le professioni limitrofe, si distinguono dalle tecniche le quali, per l'animatore, sono determinate dagli strumenti culturali e ricreativi. Facendo riferimento ai servizi nei quali è richiesta la presenza professionale dell'animatore, nella tabella riportata alla voce "soggiorno vacanza" (ivi, p. 181) egli indica l'animatore per il divertimento e l'educatore per le funzioni quotidiane. In questo caso la teoria di Contessa non subisce inclinazioni, perché l'organizzazione giornaliera prevede la compresenza delle due figure professionali, ma quando si tratta di centri estivi, come e dove viene collocata la figura dell'animatore? Non è vero, dunque, che egli assolve "funzioni quotidiane" attraverso il gioco e la realizzazione di prodotti culturali? Purtroppo, nella tabella in cui Contessa cita i servizi immateriali, nei quali viene fatto ricorso a nuove professionalità, i centri estivi sono (forse) indicati come soggiorni urbani (ivi, p. 158). La realtà consolidata dei centri estivi, come servizio socio-culturale e risorsa formativa, rimane come un' epifania prettamente estiva, e non necessita, secondo il comune modo di pensare, di particolari professionalità!

¹⁸² E. de Bono, *Creatività e pensiero laterale*, Milano, Bur, 1970, p.5.

sviluppato assieme al pensiero convergente, conduce ad un modo di essere tale che si identifica con lo stile dell'animatore. Esso si traduce in un'attitudine generale nel modo di essere, di rapportarsi agli altri, di risolvere i problemi tenendo aperta la via al nuovo. La creatività permette di muoversi su vari piani perché consente di vedere più le soluzioni che gli errori consentendo alla critica di farsi costruttiva. Ciò consente all'animatore -adulto significativo- di utilizzare la comunicazione creativa costruita con esercizio "convergente" attraverso l'analisi e la comprensione e con esercizio "divergente" attraverso la visione fantasiosa che permette di vedere "l'immagine capovolta". In questo paragrafo saranno presentate due esperienze fondamentali per la formazione dell'animatore: il gioco è una di queste.

All'esperienza ludica viene dedicato poco spazio, con l'intento doveroso di aggiungere elementi significativi alla formazione dell'animatore. Perché proprio il gioco?¹⁸³ Perché esso è portatore di esperienza educativa informale che si concretizza nel quotidiano, nell'ordinario e nell'eccezionale. Nel gioco vengono assunte tutte le categorie della relazione:

- la corporeità cioè la presenza fisica, il senso d'appartenenza, il contatto fisico;
- l'incontro con l'altro/gli altri e la funzione trasformativa;
- dimensione spazio-tempo e ricerca di felicità.

Nel gioco viene fatto agire quel sapere che offre molteplici piani di lettura della realtà. Ognuno di noi ha un vissuto di gioco e l'animatore di questo vissuto deve fare non solo lo strumento privilegiato di lavoro, ma anche l'assunto di base per orientarsi e orientare gli altri verso esperienze di formazione significative. Nei contesti di lavoro dell'animatore l'approccio ludico occupa uno spazio ampio; tale spazio è di per sé significativo poiché lascia intravedere una dimensione "alternativa". Essere il referente adulto del gioco dà il diritto di tutelare la valenza di una crescita relazionale fatta di un sapere che deve essere esperito. L'animatore deve avere una base teorica, ma anche esperienziale sul gioco. Un aspetto del gioco che interessa approfondire è la corporeità (cioè la presenza fisica, il contatto diretto), senza la quale la comunicazione creativa non può avvenire. La corporeità occupa il centro dell'esperienza animativa.

¹⁸³ Il gioco a cui si fa riferimento è quello per definizione "tradizionale" cioè giocato in gruppo, in spazi aperti. Non viene considerato da chi scrive, nel modo più assoluto, il gioco solipsistico mercificato identificato con *Play Station*, *PSP*, *Nintendo*, *Game Boy*, e altri prodotti di ultima creazione. Nel *cult essay A che gioco giochiamo* Eric Berne sostiene che l'educazione del bambino è il processo per cui un bambino impara a scegliere e a giocare i suoi giochi. La conoscenza di essi e le abilità di cui darà prova determineranno a parità di altre condizioni, le occasioni che gli presenteranno. Egli sostiene che essi fanno parte del suo *script* e come tali contribuiranno a determinare il suo destino. E. Berne, *A che gioco giochiamo*, Milano, Fabbri-Bompiani, 1967.

L'animatore, nel disporre l'ambiente per proporre un gioco guidato, non mette in relazione semplicemente gli uni con gli altri come elementi di un insieme, ma considera le emozioni, gli affetti, l'attenzione, il clima che emerge nell'ambiente dato dalla vicinanza/distanza dei corpi. Traiettorie di scambio come sguardi, gesti, parole, silenzi, sintonizzano l'animatore in una visione di autentica comunicazione. Disporre le persone, adulti o bambini, in cerchio, assicura un contatto immediato, una forma di comunicazione non priva di ambiguità e tensione, ma capace di detonare un flusso di comunicazione qualitativamente edificante. Nel gioco vengono segnati i confini corporali di vicinanza-lontananza che stabiliscono regole di senso comune e criteri d'appartenenza. Il gioco corporeo è motivo di conoscenza sensoriale e di "quel sapere" che in età adulta manterrà le tracce nel proprio modo di essere. Nella premessa al libro *Gioco e educazione* l'autrice afferma che: "[...] il gioco, prima e oltre che un'attività, sia un'area d'esperienza, un atteggiamento nei confronti di sé e del mondo che consente una presa di distanza dalla vita vissuta"¹⁸⁴. Nel gioco infantile viene sperimentata la possibilità di vivere nuovi rapporti che si manifesta nella apertura verso gli altri e nella sperimentazione di nuove realtà mentali. Per l'animatore è fondamentale aver acquisito le regole del gioco, i principi, la gratuità, i codici, il linguaggio e saperli riconoscere per essere in grado poi, di riproporli con altre modalità, ma con lo stesso messaggio: il gioco è gioco! Attraverso "il vissuto ludico" si può aprire al nuovo, ma anche mantenere comportamenti sociali ammessi, e inibire quelli vietati. In questo contesto si può parlare di confini spazio-temporali riferiti a quel senso del limite che viene acquisito propriamente nell'esperienza ludica. "Il gioco è bello finché dura" è propriamente detto quando si intende porre dei limiti nei contesti affinché le situazioni di gioco, ma non solo, vengano contenute nei limiti di tolleranza umana, del buon senso, del comportamento civile. Saper capire finché può durare il gioco permette di entrare ed uscire da una situazione senza mutilazioni e provare il senso di padronanza della propria felicità. È un riconoscimento del proprio ruolo all'interno di un contesto (in questo caso ludico) che in età adulta aiuta a stabilire un senso di distacco costruttivo da situazioni psicologiche o di altro genere. Un aspetto che caratterizza il gioco è la gratuità: "Si fa per gioco", "È proprio un gioco" rappresentano alcuni tra i tanti esempi che si possono prendere per dire che a questa attività viene attribuita l'assoluta mancanza di finalità "materiali". Il bambino, quando inizia a giocare non si pone altri obiettivi se non di giocare senza pensare alla ricchezza che esso porta soprattutto alla

¹⁸⁴ A. Bondioli, *Gioco e educazione*, Milano, Franco Angeli, 2002, p. 13.

formazione della coscienza di sé e del mondo. Per l'adulto, il gioco rientra nella sfera dell'immateriale perché gratifica chi lo pratica ed è una forma di compensazione psicologica. Nella formazione dell'animatore l'esperienza ludica assume il valore specifico di funzione trasformativa individuale e sociale. Piero Bertolini sostiene che il vero *homo ludens* è chi col gioco e attraverso il gioco si abitua a pensare criticamente, a scoprire e a vivere le contraddizioni e a proiettarsi nel mondo del possibile e afferma: "L'uomo ludico è un uomo che sa mettersi in gioco, scommettere sulle proprie potenzialità e quelle degli altri, che accetta la dimensione paradossale e ironica della vita, che sperimenta la possibilità delle cose conquistando nuovi traguardi scientifici, artistici, umani"¹⁸⁵. Secondo Paola Manuzzi il gioco è il motore di partenza per l'autoformazione: ad esso dà una precisa rilevanza considerandolo, nella prospettiva antropologica, un analizzatore di contesti culturali e una funzione di acculturazione e preparazione ai compiti dell'età adulta. Ai fini di questo lavoro il gioco è da considerare un'esperienza inevitabile per l'animatore. Egli deve aver giocato durante l'infanzia con compagni coetanei e non, aver usufruito di spazi aperti e chiusi, aver sperimentato i contrasti delle dimensioni spazio/tempo e, allo stesso modo, deve aver acquisito quella conoscenza linguistica-lessicale propria del gioco e propria di ogni età che gli consente di sentire l'appartenenza ad un gruppo, confrontare le proprie esperienze con gli altri e trovarne le affinità.

5.3 L'esperienza teatrale

Tra le proposte estetiche-espressive, tra le forme creative che possono essere incluse in un progetto di crescita individuale, l'esperienza teatrale risponde alle istanze di partecipazione e formazione globale dell'individuo attraverso la ricerca, l'elaborazione critica delle proprie esperienze, lo sviluppo sensoriale, la curiosità intellettuale, l'affinamento e l'acquisizione espressiva attraverso il potenziale pluricodico¹⁸⁶ del teatro. L'esperienza teatrale nell'autoformazione rappresenta una esperienza di partecipazione sociale significativa¹⁸⁷. Gioco e teatro hanno in comune alcuni tratti. Il primo tra tutti è l'assoluta necessità della presenza corporea, senza la quale tale evento

¹⁸⁵ P. Bertolini, *Cinque tesi sul gioco e sul giocattolo*, "Infanzia", n.8, 1984, pp. 1-5.

¹⁸⁶ S. Magnani, *Comunicare a teatro*, Torino, Omega, 1991, p.37. *Pluricodico* è il termine usato per indicare la varietà di codici di cui è composto uno spettacolo teatrale.

¹⁸⁷ Chi scrive esula, in questo lavoro, dall'esaminare in modo più approfondito le diverse risorse che offre l'esperienza teatrale, limitandosi, come ha fatto per l'esperienza ludica, a sviluppare i riferimenti indispensabili ai fini dell'argomento.

non può esistere. Infatti, il teatro “[..] si basa su una materia prima che chiunque è in grado di fornire: la presenza umana”¹⁸⁸ Tuttavia, a differenza dell’esperienza ludica, quella teatrale ha ben poco di autosignificante. Essa non nasce spontaneamente come un contesto ludico, ovvero come gioco teatrale creato dai bambini realizzato con produzione di scenette e travestimenti. Il teatro è una disciplina che da forma e direzione ai movimenti corporei e alla voce.

L’esperienza teatrale è importante per l’animatore, in quanto prevede l’educazione alla gestualità¹⁸⁹ e all’uso della voce, che aiutano a migliorare la flessibilità comunicativa e la funzione sociale.

Il “gesto vocale”¹⁹⁰ ha una rilevanza comunicativa maggiore rispetto a quella di tutti gli altri tipi di gesti. Il teatro è composto da elementi comunicativi autentici, perciò ogni gesto e ogni parola sono regolati attraverso attente osservazioni e confronti con gli altri. L’attore assumendo il ruolo altrui impara a vedere se stesso, il proprio comportamento e quello degli altri. Il modo di rivolgersi agli altri diventa consapevole e intenzionale e permette alle persone che interagiscono con l’animatore di cogliere la sua autenticità. L’intenzionalità educata rinvia alla dimensione interiore che ci permette di entrare immediatamente in contatto con noi stessi. La funzione educativa del teatro rientra nella funzione educativa di qualunque linguaggio e sistema simbolico: il criterio è il rapporto con esperienze vissute con autentica partecipazione. Il teatro presenta i requisiti idonei per assolvere alle istanze formative dell’animatore socio-culturale in quanto è esperienza che si espande in più direzioni: culturale, sociale, antropologica, ecc..

Un altro tratto in comune con il gioco è la funzione comunicativa data dal fatto che esso, il teatro, combina tratti analogici definendo il suo essere con gli altri (pubblico e attori) in un rapporto empatico, diretto/indiretto, comunicativo.

Il teatro si pone sul piano del pensiero convergente che assicura la realizzazione delle “idee” a livello di realtà e sul piano del pensiero divergente che ha la caratteristica di poter rinnovare sia le idee che le tecniche stesse e di aprire prospettive impensate e impensabili¹⁹¹. L’esperienza teatrale dà la possibilità di esplorare il mondo interiore e induce a gettare la propria maschera e quella dell’apparenza per mettere a nudo la propria interiorità. Mentre il sapere profuso dal gioco rientra nell’apprendimento

¹⁸⁸ P. Pivetti, *Fare teatro*, Milano, Mondadori, 2001, p. 8.

¹⁸⁹ Gli esercizi di mimica educano all’osservazione dei comportamenti propri e altrui per analizzare e catalogare gesti e atteggiamenti naturali.

¹⁹⁰ Il termine è mutuato dal testo di Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi*, op. cit., p 265.

¹⁹¹ In fase di regia, anche l’attore viene coinvolto nell’ideazione e progettazione dell’ambiente scenico, il quale necessità di una pre-visione d’insieme di tutti gli elementi scenici in modo da attuare miglioramenti alla recitazione.

informale, il teatro non può usufruire di questo privilegio. La disposizione spontanea al gioco teatrale per tramutarsi in abilità-competenza-arte necessita di esercizio costante. È una formazione consigliabile per il futuro animatore.

5.4 Una formazione speciale

Il paragrafo che segue conclude un argomento sulla formazione dell'animatore socio-culturale, e ne apre un altro non meno tortuoso e problematico. Anzi. Se fino a questo punto si è tentato di dare “visibilità” ai contesti in cui opera l'animatore e allo stile che lo distingue, operando tagli sulle definizioni generiche e ricucendo pezzi indebitamente tolti alla sua identità professionale, è venuto il momento di dare un'ulteriore virata per imporre un diritto/dovere sulla sua formazione. Gli viene suggerito un percorso di studi umanistici con contenuti educativi (educazione formale) integrati da esperienze estetiche, creative (educazione non-formale) che gli consentano di approfondire e coltivare capacità indispensabili alla sua professione futura delle quali si è fatto cenno nei paragrafi precedenti. Fino ad ora il percorso indicato segue una propria linearità e una conformazione ricavata da impegni scolastici ed extra-scolastici che rientrano nel quadro di due livelli di educazione “riconosciuta”. La realtà formativa dell'animatore trova la sua concretezza e la sua maggiore visibilità nell'età adulta, perché il percorso di formazione ha radici ben più lontane dall'età della “scelta per la vita” e si discosta da percorsi educativi strettamente tradizionali. Spesso accade che l'inizio avvenga in modo del tutto inconsapevole magari tra le mura di un oratorio del paese o comunque condividendo con un gruppo di coetanei ideali, attività, momenti di aggregazione: esperienze dell'infanzia e dell'adolescenza che agiscono profondamente sulla capacità di relazione in età adulta. Degli effetti “benefici” delle esperienze socio-educative è stata fatta luce nel terzo capitolo. Ciò che si vuole aggiungere al già detto (e anche ripetuto) è che l'animatore adulto, prima di approdare nell'isola dell'animazione, attraversa strade parallele che gli indicano la porta d'accesso. Nell'ultimo ventennio si sono aperte le porte ai giovani neolaureati per intraprendere questa strada. L'Associazione Nazionale Animatori¹⁹² ha istituito a Roma una scuola¹⁹³ per animatori

¹⁹² <http://www.associazionenazionaleanimatori.it>, ultima consultazione il 25/04/2010. L'A.N.A. ha sede a Roma ed è un'associazione di categoria legalmente riconosciuta dal 1987, ma già attiva negli anni Settanta. L'Associazione è stata riconosciuta da parte della UE (dir. 89/48 e 92/51) quale organo competente alla certificazione e regolamentazione della categoria. Dal 1994 l'A.N.A. è riconosciuta anche dal Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro come associazione di rappresentanza della categoria.

e un corso universitario di primo livello¹⁹⁴. Gli istituti superiori si avvalgono di interventi esterni per qualificare l'offerta formativa proponendo *stage* (educazione non-formale) all'interno dell'orario scolastico o in strutture esterne. L'ottimismo profuso dalla *new economy*, dalle istanze socio-culturali della società post-moderna e multi-culturale, non devono essere specchio per le allodole. Esiste un *diktat* per il riconoscimento dell'identità dell'animatore che prescinde da qualsiasi educazione formale e non-formale ed è di natura affettiva, emozionale, relazionale e affonda le radici nell'apprendimento informale. Se l'animatore è colui che anima, capace di trovare energia in se stesso per rinnovare, cambiare, pensare (e agire) secondo la categoria del possibile, egli deve essere stato educato informalmente da un'esperienza che lo ha allenato e ben disposto all'attività interiore: la lettura. La lettura, intesa come esperienza educativa per l'animatore, ha la capacità di modellare la sua identità in modo tale da consentirgli la libertà di potersi togliere (o quanto meno evitare) l'abito uniforme indossato nel percorso lineare istruzione-educazione-formazione. L'animatore inizia a preparare la propria identità professionale attraverso l'educazione informale riconosciuta, nel presente contesto, come suo "luogo" di lavoro e di crescita per eccellenza. E proprio in questo "luogo" verrà fatta una sosta per aprire una strada sulla formazione dell'animatore. Il *punctum dolens* è, senz'altro, la competenza narrativa, correlata all'esperienza/competenza di lettore, raramente accennata nei testi che trattano l'argomento. Si parla perlopiù di tecniche di gioco, di animazione di gruppi. Il mondo della lettura viene tristemente riservato alla scuola e della lettura si propone l'animazione organizzata in strutture educative tradizionali o alternative come biblioteche o ludoteche. La potenza della lettura e della narrazione, rituali magici dei luoghi dell'informale, viene menomata, ridimensionata dallo stesso concetto di animazione. L'animatore giovane e immaturo per età ed esperienza, non coglie immediatamente la differenza sostanziale che fa la lettura nella formazione: se ne accorge maturando, affrontando l'esperienza della narrazione che gli si presenta nel momento in cui egli si assume la responsabilità ontologica dell'altro, nella necessità/volontà di instaurare un dialogo autentico con gli altri, con i bambini e i ragazzi ai quali è dato il dono di appurare intuitivamente se l'adulto che gli sta di fronte

¹⁹³ Istituto Superiore Europeo di Animazione e Comunicazione, ha sede a Roma in via Sicilia 166/b. Direttore dell'istituto è Roberto Dionisio. Il programma didattico e l'organizzazione sono visibili sul sito dell'A.N.A.

¹⁹⁴ Corso per Animatore delle Attività Motorie e del Tempo Libero, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", Facoltà di Medicina e Chirurgia, Corso di Laurea in Scienze Motorie, anno accademico 2005/06.

“ha un senso”. L’animatore accorto percepisce che tutto il mondo che gli ha offerto la narrativa attraverso la lettura può essere estratto come il coniglietto bianco dal cilindro! È un’ironia, perché può anche accadere che la necessità riveli una grande virtù, ma è proprio la lettura (e il suo mondo complesso) che aiuta a maturare la consapevolezza delle proprie competenze. La lettura è un’esperienza che lascia un segno indelebile nell’identità dell’animatore, a tal punto da determinare il suo stile. Se l’animatore è divenuto un adulto significativo che ha superato con esito positivo le tappe dell’apprendimento informale -il gioco spontaneo di gruppo, in coppia, solitario; le dimensioni dicotomiche offerte dallo spazio-tempo e i tanti “saperi” che lo hanno forgiato per essere divenuto un adulto “capace di”-, un riconoscimento lo deve sicuramente alla lettura, al tempo che altri adulti gli hanno dedicato durante la sua infanzia, al tempo passato a leggere nei momenti meno opportuni e in luoghi inconsueti, al tempo rubato allo studio trasgredendo le buone regole di studente e le promesse fatte ai genitori! La lettura diventa uno stile proprio, e lo è nella misura in cui gli adulti che lo hanno cresciuto, hanno saputo manifestare non solo gioia e interesse nel leggere per il proprio piacere, ma anche per la gratuità di donargli una parte del loro tempo cercando, in modo inconsapevole e immediato, una condivisione di mondi, di linguaggi, di immagini ed emozioni che si traducono in poche parole: un grande gesto d’amore. I libri, se non vengono scoperti, rimangono pieni di pagine vuote e fredde e a nulla servono ad educare una persona. È l’adulto che deve compiere la trasformazione nel bambino, nel ragazzo, nell’adolescente e anche nell’adulto suo coetaneo. Facendo riferimento all’animatore, è lecito porre alcune domande: Perché leggere? Quali virtù nasconde la lettura? Come dice Daniel Pennac: “[..] la virtù paradossale della lettura, [...] è quella di astrarci dal mondo per trovargli un senso”¹⁹⁵. La capacità di dare senso e significato al mondo è proprio uno degli obiettivi dell’animazione e in questo lungo e faticoso lavoro, la lettura si colloca come un atto irrinunciabile. Secondo Donatella Lombello Soffiato¹⁹⁶ tra le finalità educative riscontrabili nella lettura “[..] vi è quella di formare l’individuo in grado di padroneggiare la complessità della cultura e della società odierne attraverso la capacità di prospettare e di definire-conquistare la propria identità di persona, nel suo essere e nel suo divenire, di radicarsi nella propria cultura per potersi confrontare e aprire alle altre culture”¹⁹⁷. Fa il caso che l’educazione alla

¹⁹⁵ D. Pennac, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 1996, p. 14.

¹⁹⁶ D. Lombello Soffiato è professore associato di Storia della Letteratura per l’Infanzia nella Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Padova.

¹⁹⁷ D. Lombello Soffiato, *Introduzione* a M. De Rossi, *La lettura: contesti e strumenti nell’azione educativa*, Padova, Cleup, 2004, p. 9.

lettura riguarda proprio la formazione della sua identità. Prima di iniziare un nuovo capitolo per poter affrontare più ampiamente gli argomenti sulla lettura, urge fare una distinzione sul lettore per imboccare la giusta strada verso la competenza dell'animatore. Appleyard ci ricorda che l'esperienza della lettura “[..] non è una faccenda meno complessa o delicata del nostro sviluppo come esseri umani”¹⁹⁸, pertanto essa non può essere esclusa da un percorso di formazione centrato sulla rivalutazione delle risorse umane. Da questo “assunto di base” si può, con serenità, entrare “nell’aula di formazione dell’animatore” senza incertezze, senza perdere l’orientamento tra i tanti corridoi che conducono verso la sua identità professionale. Educato alla lettura, egli si afferma, dunque, nella sua professione, come lettore competente e motivato, sensibile e critico, capace di attivare una meta-lettura del mondo, di disporsi su piani trasversali rispetto all’interpretazione del mondo umano: strumenti che gli egli ha acquisito dalla “lettura di formazione”, da libri, cioè, che hanno contenuti dichiarabili “universali” per la capacità di comunicare con il lettore secondo la propria natura umana. L’esperienza della lettura non è uguale per tutti. Secondo Appleyard, essa è influenzata da fattori sociali, ad esempio: la classe sociale, il livello economico, il sesso. Tali fattori determinano la crescita e la maturazione del lettore. L’autore indica cinque ruoli¹⁹⁹ che il lettore assume in base alla propria esperienza di crescita, distinguendo:

1. il lettore che gioca: il bambino in età prescolare non ancora lettore, ma ascoltatore di fiabe e racconti;
2. il lettore eroe: il bambino di età scolare che riscrive il proprio mondo interiore attraverso le fiabe e i racconti e nei quali trova anche rifugio;
3. il lettore pensatore: è il lettore adolescente che coglie il significato della vita nei romanzi che legge e con i quali è pronto a confrontare le proprie idee;
4. il lettore interprete: è lo studioso che procede in modo sistematico alla lettura di un testo letterario;
5. il lettore pragmatico: è l’adulto che ha la facoltà di leggere in diverse maniere scegliendo in modo consapevole l’uso che vuole fare della lettura.

¹⁹⁸ J. A. Appleyard, *Crescere leggendo*, Milano, San Paolo, 1994, p.31.

¹⁹⁹ Ivi, pp. 35-36. Tali ruoli costituiscono la struttura del libro determinando la divisione in capitoli. Le esperienze dei lettori vengono rapportate a diversi livelli di maturità. Nel loro apprendimento ciascuna fase comprende e supera quella precedente

L'approccio presentato da Appleyard è di tipo psicologico a complemento di quello semiotico molto diffuso nei dibattiti culturali. Anche in questo elaborato, saranno considerati aspetti della lettura capaci di indicare il percorso di formazione di un particolare tipo di lettore, tralasciando volutamente, tutta l'argomentazione relativa all'acquisizione della capacità di lettura propria dell'apprendimento formale. In questa prospettiva la lettura, oltre ad essere un'esperienza di crescita personale, è anche un'esperienza che fa crescere culturalmente la società. La cultura della lettura estendendo i propri confini al sociale diventa un dispositivo ad alta valenza relazionale, capace di elevare la qualità dei rapporti umani. Si legge nel libro *Il bambino e la lettura*²⁰⁰ che "Il leggere con forte motivazione e partecipazione emotiva, e quindi con gioia e gratificazione personale, è la vera e decisiva pratica che deve mirare a promuovere una valida educazione alla lettura [...]"²⁰¹, e un paio di pagine dopo "[...] quel che è decisivo è andare oltre la lettura [...] come comprensione per arrivare alla lettura come piacere [...]"²⁰². Daniel Pennac ha osservato "[...] come il gusto del leggere venga sviluppato di norma fuori e contro la scuola, accanto e con lo stimolo di persone care [...]"²⁰³. Il contesto formativo a cui ci si rivolge è lontano per luoghi, tempi, modalità e strategie e soprattutto risponde ad una categoria prettamente umana: la scelta. A difesa del lettore, Daniel Pennac sostiene che: "Il verbo leggere non sopporta

²⁰⁰ F. Cambi, G. Cives, *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, ETS, 1996.

²⁰¹ Ivi, p. 36.

²⁰² Ivi, p. 38.

²⁰³ D. Pennac, *Come un romanzo*, op. cit. p. 70. Chi scrive conferma quanto dichiara l'autore e riporta alcuni aneddoti personali per suggellare la sua riflessione. In famiglia ho chiari esempi di come la lettura possa essere la scoperta di un nuovo modo di essere. I libri in casa mia non mancavano. Ad essi era dedicata una stanza nella quale entravo poche volte, se non per spizzicare tra le pagine dell'enciclopedia per le ricerche assegnate dalle insegnanti di scuola. La scoperta del piacere della lettura è avvenuta a quindici anni, allorché la mia insegnante di italiano era solita concludere le lezioni con una domanda. Le sue lezioni palpitavano di informazioni che suscitavano il nostro stupore di studenti adolescenti perché, accanto allo studio dei classici della letteratura italiana, trattava anche le fiabe tradizionali, ricche di simboli dei quali svelava il significato o gli argomenti di folklore popolare i cui rituali sono ancora oggi in uso e dei quali non conosciamo il significato originario. Ho iniziato ad appassionarmi alla letteratura per l'infanzia a questa età, accanto ad una persona che ha saputo soddisfare le mie curiosità intellettuali oltre la scuola. Uno dei libri che mi propose fu di Vladimir Propp *Feste agrarie russe*, Bari, Dedalo, 1978, il quale, neanche a saperlo, era tra i libri della titanica libreria di famiglia. Un altro caso particolare in famiglia è rappresentato da mia madre, la quale ha iniziato a leggere a settantacinque anni, instaurando un nuovo dialogo con le figlie. Con mia figlia non ho mai usato l'imperativo categorico e sulla lettura non c'è mai stata negoziazione, ma un atteggiamento naturale di tacito consenso che si è rivelato positivo: il tempo della lettura non è mai stato violato da celebri frasi da "manuale per genitori": "Anche un libro? Ti ho già comperato....per oggi abbiamo già speso troppi soldi!" oppure "Prima fai i compiti e poi leggi!" o nel peggiore dei casi: "Ma cosa leggi? Quella "roba"? Non credo di essere una madre virtuosa, ma è stata una scoperta su me stessa vedere che nel negozio di libri non le ho mai detto: "No" e che il libro o la rivista con le pagine nuove e illustrate non sono mai stati messi dopo lo studio. Il piacere della lettura può essere scoperto a qualsiasi età, e quando si scopre da adulti rimane il rammarico di aver perduto la possibilità di conoscere tanti mondi.

l'imperativo [...]”²⁰⁴, perché come altri verbi –amare, sognare- che l'autore indica nell'*incipit* del suo libro, appartengono alla sfera spirituale di una persona, ovvero “il punto franco” nel quale passano le idee, i sentimenti, le emozioni: tutto ciò che aiuta l'essere umano a vivere in pieno la propria vita e a fare esperienza di libertà. L'obiettivo dell'educazione alla lettura, in contesti di animazione, è finalizzato ad assolvere il compito di fornire competenze per indurre l'uomo alla realizzazione della sua stessa natura. La libertà è la categoria che fonda “l'umanità” dell'uomo e significa “essere padrone di se stesso”, pertanto, come citato in un'opera di Flores D'Arcais “Rinunciare alla propria libertà significa rinunciare alla propria qualità d'uomo, ai diritti dell'umanità, anzi ai suoi doveri”²⁰⁵. L'educazione alla lettura trova ragione d'esistere in questa “umana verità”.

²⁰⁴ Ivi, p. 11.

²⁰⁵ G. Flores D'Arcais (Pontelagoscuro 1908- Padova 2004), *Sedici lezioni accademiche per una paideia*, Pisa-Roma, Istituti Editoriali e poligrafici internazionali, 1996, p. 59.

CAPITOLO 6

ASPETTI FORMATIVI DELLA LETTURA

6.1 Leggere: la tappa di un percorso

Con questo capitolo viene aperto un nuovo orizzonte sulla formazione dell'animatore: inizia un percorso "speleologico" sulla realtà operativa dell'animatore segnato dalla "cordata" di nuclei tematici che sono stati utilizzati per sostenere la tesi proposta, i quali verranno raccolti e affrontati nuovamente nella prospettiva narratologica, distinguendo in essa la lettura come fruizione di narrativa e la narrazione come "arte del raccontare"²⁰⁶.

A partire dal percorso storico dell'animazione presentato nel primo capitolo, gli argomenti di seguito introdotti hanno riportato il panorama socio-culturale nel quale l'animazione discute (e s'arricchisce) sul proprio *status* dimostrando che la formazione, inclinata verso l'animazione, appartiene di fatto al futuro per la capacità di indicare alle persone strade significative dell'esistenza umana. Il costrutto dinamico dell'animazione ha permesso a questa giovane professione di farsi largo nei settori del terziario, qualificandosi come professione *ad hoc* della *new economy*, la quale regge su basi socio-economiche prodotte dall'immateriale. Si è giunti alla consapevolezza che animazione non significa solamente *loisir*, attività circoscritta in "zone ad alto divertimento", e che il divertimento fa parte di un naturale processo di formazione quando rientra nel "non eccesso". Riconosciuta dalle aziende come strategia per l'innovazione e la qualificazione, riflette la sua dinamicità sulle persone entrando come stile di vita nella società, come modo di essere degli individui che gestiscono l'ordinarietà della vita quotidiana tra lavoro, famiglia, tempo libero, ecc..

Riconosciuta, altresì, dalle agenzie educative (scuole di ogni ordine e grado) come potenziale formativo²⁰⁷, essa ha allargato il proprio dominio all'intera società, sempre più consapevole della sua importanza in quanto professione in grado di dirigere verso "altre possibilità, altre idee, altre soluzioni", ma soprattutto verso orizzonti di senso.

²⁰⁶ Al termine "narrare", in questo contesto, si vuole attribuire il significato di "arte" per impregnare l'attività di significati espressivi e creativi (capaci di generare narrazioni dalle narrazioni) distinguendola dall'uso "utilitaristico" (assertivo, trasmissivo e persuasivo) della comunicazione finalizzata ad ottenere un risultato.

²⁰⁷ Si veda <http://www.itctosi.va.it/news/news0210/circ141.htm>, ultima consultazione l' 11/08/2010. Presso l'Hotel Alpe Pezzeda di Collio (Val Trompia – Bs), dal 26 febbraio al 1 marzo 2010 l'istituto ITC Tosi di Busto Arsizio (Va) ha organizzato, in collaborazione con l'Associazione "AIM Giosef" di Roma uno stage di educazione informale denominato "Partecipazione alla cittadinanza". Si legga anche l'articolo *In gita scolastica per imparare "la partecipazione democratica"*, <http://www3.varesenews.it/scuola/articolo.php?id=166557>, ultima consultazione l' 11/08/2010.

Sulla formazione esperienziale dell'animatore è stata dedicata più di una pagina, quindi, per essere equi e coerenti, altrettante pagine saranno dedicate all'esperienza della lettura come esperienza di crescita fondamentale per l'animatore. Alcune domande, poste con voluto tono retorico, possono chiarire le tappe del percorso, ad esempio: "Se egli, l'animatore, è riconosciuto come professionista del *loisir*, perché la lettura non può rappresentare anch'essa un *loisir* e trovare posto come esperienza di crescita interiore? Se l'animatore dà vita, mette in movimento il corpo provocando la dinamicità "esteriore", perché non può essere in grado anche di provocare un "movimento interiore"? Quali sono le esperienze che aiutano a far crescere questa capacità? Quale formazione è indicata per tale attività?

Attraverso l'esperienza personale nell'ambito dell'animazione socio-educativa è stato possibile riscontrare una lacuna (una svista?) da parte degli studiosi²⁰⁸ che si sono prodigati per rendere l'animazione materia di discussione, contribuendo alla sua "metamorfosi" (e a quella dell'animatore), facendo ricorso a discipline umane e sociali consolidate per definire e rendere comunicabili i saperi di cui è produttrice l'animazione. La lacuna più profonda riguarda l'animazione alla lettura, ma essa è giustificabile in quanto può essere considerata di recente apparizione sull'orizzonte delle scienze dell'educazione se comparata alla nascita dell'animazione. Ma il *punctum dolens* è l'assenza di voci relative alla necessaria educazione alla lettura per la formazione dell'animatore, la quale pare non debba far parte del suo *curriculum*, probabilmente perché ritenuta non necessaria o incompatibile con un "professionista del movimento" un po' plateale e un po' istrionico²⁰⁹. L'elenco di contraddizioni sull'argomento desume la mancanza di consapevolezza o di incertezza del ruolo dell'animatore e del suo metodo di lavoro nel contesto socio-culturale²¹⁰, anche se egli ha assunto un ruolo emergente nella

²⁰⁸ L'idea iniziale dell'argomento proposto per il lavoro di tesi è nata dall'interesse personale per la letteratura per l'infanzia e dall'attività stessa d'animazione nei due settori indicati (centri estivi e soggiorni vacanza). Attraverso la ricerca e la consultazione di testi riguardanti l'animazione è emerso in modo evidente che la lettura non fa parte dell'organizzazione delle attività d'animazione per minori e della formazione dell'animatore. Sui testi consultati sarà riservato un capitolo in seguito.

²⁰⁹ La lettura è associata alla solitudine, al silenzio e alla riflessione, mentre all'animazione si combinano la non-solitudine (il gruppo e molto più genericamente la gente), il non-silenzio (musica, chiacchiera, risata), il movimento come azione del corpo contrapposto alla sedentarietà che impone l'atto della lettura.

²¹⁰ Alcuni comuni della provincia di Venezia demandano la gestione dei servizi socio-culturali ed educativi territoriali a cooperative o associazioni le quali assumono, nella maggior parte dei casi, alle loro dipendenze personale giovane neolaureato in psicologia. Le giovani psicologhe che lavorano nelle ludoteche, ad esempio, hanno il compito di progettare e organizzare eventi d'animazione, giochi, feste di compleanno, laboratori di pittura, di costruzione, di teatro. Le animatrici-psicologhe frequentano corsi d'aggiornamento della durata di 8 o 16 ore, proposti dall'ente di servizio, i quali vertono su argomenti di psicologia. Oltre alle difficoltà che possono emergere nella gestione per carenza di competenze specifiche, le lacune più profonde si avvertono quando si tratta di organizzare un evento di animazione culturale. Un esempio potrebbe essere un calendario di incontri per l'animazione alla lettura in collaborazione con la

fase di mutamento culturale della società ampliando il suo raggio d'azione in spazi desueti, registrando un crescente interesse nei riguardi delle agenzie “formali” e “non-formali”. L'architettura sulla quale viene svolto il lavoro dell'animatore è molto spaziosa, ma non lineare e neppure simmetrica, perciò il *focus* è la ri-definizione della formazione e del ruolo dell'animatore partendo dall'educazione alla lettura da considerare come attività formativa di primaria importanza per entrare nel meraviglioso (e misterioso) mondo della narrazione e imparare “l'arte del raccontare”.

6.2 L'educazione alla lettura

L'educazione alla lettura affonda le radici nell'apprendimento informale e come per altre esperienze *sui generis* -il gioco ad esempio- non può essere esclusa dal bagaglio delle esperienze che un animatore deve aver vissuto. Essa quindi è riferibile, se non all'infanzia, almeno all'età dell'adolescenza, quando si trasforma il proprio concetto di Sé e del mondo. In queste fasi di crescita il tempo libero è fondamentale per la costruzione della propria identità e la lettura ha bisogno, per essere coltivata, di tempi lunghi, di momenti vuoti e spesso anche di noia. Il tempo libero permette di ingaggiare con la lettura una lotta tra pari, quando si trova avversari dell'età dell'infanzia o dell'adolescenza, in quanto essi dispongono dell'energia e dell'ostinazione necessaria per sfidare il tempo libero: “più ce n'è e più ne vogliono!”. Contraddizioni proprie dell'età. Ma anche la lettura è investita di una contraddizione, di una natura paradossale: è un'azione indotta, in quanto viene insegnata e, tuttavia, necessita di essere coltivata nel suolo dell'informale, lontana da luoghi d'insegnamento per garantire la sua sopravvivenza. È il piacere che essa genera che ne garantisce l'azione, diventando un'abitudine che s'intreccia, appunto, al bisogno di soddisfare più livelli della persona. Nella maggior parte dei casi, il piacere della lettura si sedimenta nell'infanzia, prima ancora che si possa parlare di competenza, di capacità di leggere, di codificare i segni.

biblioteca locale, oppure la realizzazione di uno spettacolo teatrale come adattamento di una fiaba. Il percorso organizzativo non è semplicemente tecnico, ovvero, non basta registrare gli incontri su un calendario e pubblicare un centinaio di locandine. L'organizzazione di un evento culturale o educativo è materia dell'animatore, così come l'organizzazione di incontri terapeutici è materia specifica delle psicologhe. Una delle contraddizioni più eclatanti è data dall'organizzazione dei centri estivi; ogni comune traccia un bizzarro “capitolato d'intesa” per la gestione del centro estivo del proprio territorio; l'amara realtà è che, se la gestione delle attività sportive e i relativi impianti sono di competenza dell'ufficio “Attività sportive” e la gestione dei servizi scolastici è di competenza dell'ufficio “Pubblica istruzione”, viene da chiedersi a quale porta d'ufficio bisogna bussare per proporre la gestione del centro estivo. A volte è dell'Ufficio Cultura, in altri casi dell'Ufficio Pubblica Istruzione, oppure dei Servizi Sociali o Ufficio Aiuto alla Persona.

Negli ultimi decenni l'educazione alla lettura ha ricevuto le dovute onorificenze collocandosi tra le attività di primaria importanza per la crescita "sana" di una persona²¹¹.

L'impegno della pedagogia della lettura secondo Cesare Scurati, "[...] è direttamente connesso con l'instaurazione di un'altrettanta impegnata pedagogia del silenzio e dell'ascolto, nella quale sia possibile arrivare realmente a recuperare significati di interiorità e d'intimità anche nell'esperienza dell'acculturazione. [...] In questo senso, l'educazione al "leggere" è assolutamente fondamentale come formazione alla autonomia critica ed all'autoiniziativa mentale"²¹². Il pedagogista riconosce che sullo sfondo della civiltà dell'informazione "[...] il concetto di 'lettura' appare sottoposto a due tensioni di segno diverso. In un primo senso, esso si despecializza in quanto viene riferita ad una molteplicità di contenuti che [...] oltrepassa decisamente il semplice riferimento alla parola scritta"²¹³ estendendosi fino a dove può arrivare la presenza di un "testo"; dall'altro lato si intensifica l'interesse e l'impegno per rendere specifico il campo d'azione della lettura. Il seguito delle considerazioni di Scurati sulla lettura, ricavate dall'opera citata, possono essere riassunte secondo tre principi che l'attività di lettura afferma nel contesto dello sviluppo dei media:

- 1) il principio di civilizzazione attraverso la fruizione di prodotti culturali;
- 2) il principio di soggettivizzazione sviluppando capacità di autorealizzazione e di espansione della sua ricchezza interiore;

²¹¹ *Riferimenti*, in R. Saccomani (a cura di), *Progetto Leggere per Crescere. Perché e come leggere con i bambini in età prescolare.*, Verona, GlaxoSmithKline, 2003, pp. 40-41. Fascicolo rilasciato ai partecipanti del seminario di formazione "Leggere per Crescere" organizzato dall'Osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza della Regione Veneto e la GlaxoSmithKline il 10/11/07 a Padova. Si legge: "[...] nel 1985 la Commissione Federale per la Lettura degli USA individua proprio nella lettura ad alta voce, da parte di genitori ed insegnanti, lo strumento più efficace e più facilmente accessibile per far nascere nei bambini il piacere dell'ascolto, il gusto per la narrazione e, di conseguenza, il desiderio, di imparare a leggere e la motivazione per continuare a farlo anche al di fuori della scuola. Agli inizi degli anni 90, nell'ambito del Boston Medical Center venne varato il progetto "Reach out and Read®" in cui veniva assegnato ai pediatri il compito di "prescrivere" ai genitori dei piccoli pazienti la lettura quotidiana di fiabe e storie. Nel contempo anche l'Associazione dei bibliotecari americani avviò il progetto, denominato "Born to Read®" con lo stesso obiettivo di contribuire, mediante la pratica della lettura ad alta voce, al loro sviluppo psichico e di stimolare l'interesse per i libri. A queste esperienze è stato ispirato il Progetto "Leggere per Crescere", così come il progetto "Nati per Leggere" promosso in Italia dall'Associazione Culturale Pediatri (ACP), dal Centro per la Salute del Bambino e dall'Associazione Italiana Biblioteche (AIB)." "Leggere per Crescere" è un progetto organizzato da GlaxoSmithKline dal 2001 e avviato nel 2002 nella provincia di Verona, scelta come area pilota. Fin dalle sue prime fasi è stato condiviso da istituzioni pubbliche quali: Regione Veneto, Università di Verona, Federazione Italiana Medici Pediatri della Regione Veneto. Ivi, p.41. Si veda <http://www.leggerepercrescere.it>, ultima consultazione il 27/10/2010; <http://www.gsk.it>, ultima consultazione il 27/10/2010.

²¹² C. Scurati, *Prefazione*, in M. Sarto, *Voglia di leggere*, Casale Monferrato (AL), Piemme, 1993, p. 7.

²¹³ Ivi, p.5.

3) il principio di umanizzazione fruendo in maniera estesa e comunicabile dei prodotti della simbolizzazione nei quali più direttamente si evidenziano le qualità dell'uomo²¹⁴.

Per celebrare le funzioni della lettura, nell'introduzione al saggio *Il bambino e la lettura*²¹⁵ gli autori, Giacomo Cives e Franco Cambi, esortano i pedagogisti ad assumersi l'onere di cercare strategie per far conoscere l'importanza della lettura e del peso insostituibile che tale "bisogno-abitudine"²¹⁶ ha nel processo di formazione.

La lettura, secondo Cambi e Cives, è un atto indispensabile, ma, poiché essa non è naturale necessita di applicazione, allenamento costante, per farla mutare in abitudine. È utile iniziare tale allenamento dall'infanzia o dall'adolescenza condotto da persone che si prendono cura del bambino in famiglia, a scuola, in altri ambienti analoghi nei quali esistano le condizioni per attuarlo. Si è usato il termine "allenamento" come metafora per indicare un'attività condotta con regolarità per ottenere risultati visibili, ma il termine più adatto è senza dubbio "nutrimento", il quale rende pienamente l'idea di un atto generoso verso qualcuno che si ama, con l'unico fine di assicurarsi l'altrui felicità. La lettura è "[...] capace di nutrire in profondità la personalità del bambino-ragazzo e dell'adolescente, in quanto ne accende la fantasia, ne potenzia l'immaginario, ne sviluppa l'organizzazione logica della mente"²¹⁷. Che valore può avere, dunque, la lettura nella vita di una persona? Essa diviene fonte di piacere, ma anche di ricerca. Permette di indagare la realtà e di conseguire modelli forti di verità. Essa è portatrice di valori etici, di direttive ontologiche. Per l'animatore è la dimensione nella quale rientra il suo saper essere e saper fare. Partendo dall'infanzia, il significato che deve assumere la lettura non deve essere utilitaristico ma, come sostiene Bettelheim: "[...] non è il conoscere l'utilità pratica della lettura, una fervida fede che la capacità di leggere gli dispiegherà davanti un mondo di meravigliose esperienze, gli permetterà di [...] comprendere il mondo e diventare padrone del suo destino. Infatti è la fede che accende l'immaginazione di una persona e dà la forza d'intraprendere i compiti più difficili, anche se al momento essa non comprende bene come, per esempio, la lettura potrà fornirle tutte queste meravigliose opportunità"²¹⁸. Rimanendo saldamente ancorati al campo gravitazionale in cui ruotano le esperienze per la formazione della personalità di un individuo-animatore, la lettura viene proposta come

²¹⁴ Ivi, pp. 5-8.

²¹⁵ F. Cambi, G. Cives, *Il bambino e la lettura*, Pisa, ETS, 1996, pp. 9-16.

²¹⁶ Ivi, p. 12.

²¹⁷ Ibidem.

²¹⁸ B. Bettelheim, K. Zelan, *Imparare a leggere*, Milano, Feltrinelli, 1982, p. 54.

“[...] fonte d’illimitate conoscenze e delle più squisite esperienze estetiche”²¹⁹. Durante il periodo prescolare e almeno nel primo anno di scuola, quando un bambino inizia a leggere, il suo apprendimento è investito dai sentimenti. Non ha ancora acquisito quel distacco razionale che gli consente di dominare la realtà. Egli dunque investe di potere magico, e di forti sentimenti, qualsiasi cosa consideri molto importante. Il bambino investe di poteri magici anche la lettura, la quale diventa un mondo da svelare alla sua mente e per la quale investe molta energia. Nel momento in cui viene meno questa sorta “d’investitura” emotiva, l’interesse diminuisce. Secondo quanto suggerisce Bettelheim, per mantenere vivo l’interesse della lettura, anche in età adulta, e il piacere che essa infonde “[...] bisogna che la nostra reazione ad essa continui a mantenere tracce delle sensazioni e delle idee irrazionali che proiettammo in essa in tante delle nostre esperienze dell’infanzia [...]”²²⁰. In accordo con quanto suggerisce il noto psicanalista, il punto di partenza per la formazione di un lettore sono le fiabe che abbiano contenuti degni della loro attenzione e comprensione²²¹, ma le emozioni che un bambino prova dalla reale lettura, o “dalla finzione di saper leggere”²²², sono precedute da una dimensione di benessere fisico e psicologico che viene attivato nel contesto che si crea per la lettura e con la lettura. Prima di insistere su quali siano i libri più adatti e consigliabili, da quali case editrici -recenti o datate- vengano pubblicati per analizzare il formato, la grafica, l’impaginazione e, insomma, prima ancora di interrogarci sul mondo della letteratura dell’infanzia come sapienti cultori, è meglio arrestare la corsa e creare una dimensione “calda”, fatta di gesti, parole, voci sussurrate, chiaroscuri, ma anche risate, comicità, divertimento²²³. Per essere tale, la dimensione indicata deve essere creata dall’intreccio incondizionato tra il tempo libero dell’adulto e quello del bambino e dalla manifestazione di un’intesa, una fusione, una concessione illimitata, riservata a quel dato momento. La lettura non deve trovare altre attività al suo pari altrimenti perde d’efficacia. Il bambino deve provare, attraverso l’atteggiamento del genitore, che il *reading time* è un momento che non può essere sostituito con altre attività, perché solo in quel momento accadono cose “indicibili, irripetibili, invisibili”. Sono premesse basilari per creare, prima di un autonomo e appassionato lettore, “[...] una personalità non mediocre, ma

²¹⁹ Ivi, p.55.

²²⁰ Ivi, p.57.

²²¹ Il suggerimento di Bettelheim, in riferimento alla letteratura per l’infanzia, è comunque orientato verso la scelta di classici, i quali hanno contenuti significativi da offrire che coinvolgono tutti i livelli della personalità.

²²² I bambini in età prescolare sono soliti fingere di saper leggere un libro, che di solito conoscono a memoria, sottolineando le parole con il dito indice per attirare l’attenzione degli adulti.

²²³ P. Zannoner, *Libro, facci ridere! Ricette di lettura e scrittura umoristica*, Milano, Mondadori, 2001.

eccellente”²²⁴. I genitori hanno un compito esistenziale molto importante, che non è dato dalla semplice cura dei propri figli. Ai bambini non basta. E’ un loro diritto poter sviluppare la propria intelligenza sociale e avere gli strumenti per relazionarsi e aprirsi al mondo tanto quanto è un loro “diritto avere un nome”²²⁵. Finché un genitore non si assume la responsabilità ontologica del proprio figlio, non potrà mai considerare l’approccio narratologico come fonte di benessere psicofisico e come futura competenza relazionale del proprio figlio. La parola e il suo uso si formano seguendo il sentiero della lettura, dapprima come racconto orale, poi come lettura a voce alta di una fiaba, di un racconto, di un’illustrazione; la lettura, resa attiva con graduali passaggi, assume altri significati, espande il suo dominio come alcuni verbi legati ai sensi (vedere, sentire) che indicano azioni diverse e hanno un significato figurato. Allora “leggere” diventa “leggere nel cuore, nelle intenzioni, nel pensiero”. La lettura iniziale rinforzata dei suoi poteri (immaginario, creativo, interpretativo, ecc..) farà crescere il bambino con “figure di felicità”²²⁶ il quale diventerà un adulto capace di vedere oltre un orizzonte unico e scontato. Un importante invito che fa la lettura alle persone è senza dubbio la possibilità di scegliere; il lettore matura la capacità di selezionare la narrativa in base alle proprie preferenze; è un gesto che egli compirà in modo naturale se sarà nutrito fin dall’infanzia o dalla adolescenza. Saper scegliere in modo autonomo e incondizionato è ciò che distingue una persona da un’altra nel comportamento quotidiano (in famiglia, con i colleghi di lavoro, e in altri ambienti sociali) e in tutti i contesti in cui la persona-lettore convive.

6.3 Le funzioni della lettura per la formazione dell’animatore

Nel tentativo ambizioso di ridefinire le tematiche sulla formazione dell’animatore, affrontate nei capitoli precedenti in base alla “dimensione-prospettiva” narratologica, il punto di partenza è la costruzione dell’identità, al quale seguiranno l’esperienza, la comunicazione e la relazione.

²²⁴ A. Avanzini, *Una rilettura educativa di Peter Pan*, in A. Avanzini, L. Bellatalla, *Peter Pan. Il racconto, il mito, il senso educativo*, op. cit., p.57. Non si vuole trasformare l’animatore in *rara avis*. Piuttosto, non si deve dimenticare, data l’ampiezza e l’eterogeneità degli argomenti trattati anche con ridondanza, che l’obiettivo dell’animatore è orientare le persone ad una crescita “forte” della personalità per cercare di costruire un’esistenza ricca di senso. L’animatore, educato alla lettura, può essere in grado di trasmettere e riconoscere le qualità immateriali che tale attività produce, tra le quali la felicità, il benessere psicologico e l’autostima.

²²⁵ Si fa riferimento all’articolo 7 della Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia, <http://www.unicef.it/doc/601/la-convenzione-sui-diritti-dellinfanzia---artt-1---10.htm>, ultima consultazione l’ 11/08/2010.

²²⁶ Il riferimento è al testo di M.G. Contini, *Figure di felicità. Orizzonti di senso*, op.cit. pp.4-5.

6.3.1 *L'identità*

Cercando di dare una spiegazione del modo in cui un lettore cambia nelle varie fasi di crescita, Appleyard si riferisce alla lettura e allo sviluppo dell'identità dicendo: "Così, *l'identità* di una persona, il modo distintivo con cui un individuo percepisce se stesso e si rapporta con il mondo, si riorganizza quando si superano i problemi critici propri di ciascuno stadio di crescita e si apprendono, attraverso l'interazione sociale, i ruoli specifici che la cultura mette a disposizione per lo sviluppo individuale"²²⁷. L'identità del lettore segue gli stadi dello sviluppo psicologico di una persona, e, quindi la maturità raggiunta ad ogni stadio è rappresentata come un insieme di abilità, di credenze, di paure, ecc.. La crescita e la maturità del lettore, dipendono anche da altri fattori variabili nella vita di una persona. La lettura, intrecciandosi nelle componenti che aiutano lo sviluppo dell'identità, contribuisce alla sua formazione in senso etico ed estetico attraverso l'acquisizione di codici "autentici" forniti dalla fruizione della narrativa. Tra gli scopi della lettura, secondo Appleyard c'è anche la costruzione di una coscienza tipica dell'uomo occidentale che si riferisce alla dimensione della ragione come pilastro fondamentale per la sua identità e come ancora per la sua funzione sociale. Ciò che produce l'educazione alla lettura è un atteggiamento che l'autore considera come elemento chiave per la vita democratica²²⁸. I codici culturali di una società vengono assunti in base alle proprie esperienze di vita a partire dall'infanzia e per tutto il corso della esistenza di ciascuno di noi. Essi possono essere assunti volontariamente o involontariamente e possono essere abbandonati, cambiati. Ciò che non può essere cambiato è il riconoscimento dell'universalità umana di alcuni codici-valori che vengono prodotti dagli stessi esseri umani; la narrativa rappresenta uno di questi prodotti e l'animatore fruendo di essa completa la propria formazione maturando la propria identità. L'identità dell'animatore è definita da e secondo questi codici, ovvero, quelli riconoscibili come "umani". Avere esperienza del mondo e degli uomini non è un talento naturale. Essa, l'identità, è rappresentata dalla sua attività interiore la quale diventa artefice di "[..] una «seconda natura» che trovi nella lettura il suo baricentro"²²⁹. La lettura, come competenza trova un terreno fertile fin dall'infanzia, o dalla preadolescenza, con l'inizio della costruzione del Sé o la rappresentazione di se stessi. Leggere ad alta voce ad un bambino è ormai un assunto della pedagogia della lettura. L'esposizione precoce all'ascolto della lettura (escludendo il tentativo di insegnamento)

²²⁷ J. A. Appleyard, *Crescere leggendo*, op.cit., p.30.

²²⁸ Ivi, p. 13.

²²⁹ Ivi, p. 12.

conduce ad una capacità di recepire ed elaborare il messaggio e dare un ordine alle idee, collocandole mentalmente in una sorta di gerarchia per importanza di significato. L'abitudine all'ascolto "allenata" attraverso la lettura ad alta voce dilata i tempi d'attenzione e favorisce la capacità di creare immagini mentali, le quali, oltre ad essere indispensabile per la lettura di testi più impegnativi, si trasforma in una chimica mentale creativa capace di generare altre immagini, di produrre idee, indispensabili in età adulta (e per l'animatore) alla elaborazione di progetti culturali e non. Risulta evidente, secondo le tematiche affrontate sugli obiettivi della formazione dell'animatore, che l'immaginazione prodotta dalla narrativa attraverso l'ascolto o la lettura di un racconto è un'attività specifica dell'animatore. Come ricorda Maria Chiara Levorato: "La fruizione della narrativa implica una ricapitolazione degli aspetti del Sé significativi, per questo può svolgere una funzione importante per la crescita della persona, consentendole di esplorare se stessa e le proprie emozioni attraverso il coinvolgimento affettivo e mettendo alla prova i sistemi di credenze che danno senso alla realtà"²³⁰. L'animatore, come si è detto, calza perfettamente il costrutto pedagogico del Ventesimo secolo, definito "dell'educazione e della formazione"²³¹ poiché egli incarna l'uomo di questo secolo: il più attuale, il più fragile, il più autentico. All'opposto di quanto sosteneva Guido Contessa sull'animazione, negli anni Novanta del secolo scorso, cioè: "[...] sta girando l'idea che l'animazione sia un'ancella dell'educazione e dunque debba ricadere sotto il dominio della pedagogia. Ciò è falso e sbagliato"²³², è giunto il momento di suggerire che l'animatore socio-culturale, al quale fa riferimento l'autore citato, dopo vent'anni di carriera (1990-2010), è giunto ad assumersi la responsabilità pedagogica della trasformazione socio-culturale in corso. A lui, che non manifesta alcuna posizione ideologica o confessionale nel pieno rispetto di ogni individuo, la società post-moderna delega la responsabilità di essere una persona significativa *super partes*, capace di dare un senso all'esistenza di ogni individuo "a prescindere da", perché egli sa riconoscere "l'invisibile", cioè il lato umano. Rispetto a questa *life skill*, egli deve essere in grado di dimostrarsi competente poiché è la finalità per cui opera. In questo modo egli definisce il proprio stile e il proprio registro professionale. Ancora un riferimento all'autrice Levorato la quale indica ai lettori quali sono, appunto, le valorose funzioni della lettura attraverso i suoi prodotti -le opere di narrativa- per la costruzione del proprio Sé: "[...] la narrativa è significativa, ovvero serve ad organizzare l'esperienza, a costruire senso, [...]"

²³⁰ C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, op.cit, p. 81.

²³¹ C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi*, op. cit., cfr. nota 162.

²³² G. Contessa, *L'animazione. Manuale per animatori professionali o volontari*, op. cit. p. 117.

fornisce modelli di azioni e sentimenti ed emozioni, [...] eccita l'immaginazione, [...] produce nel lettore un cambiamento nella percezione della realtà [...]”²³³ .

La narratività deve essere concepita come una dimensione unica da cogliere attraverso un atto di intuizione per garantire, a chi fruisce di essa, la percezione della “totalità”, della “globalità” del suo messaggio. Se viene intesa come un corpo frazionabile in parti complementari, viene meno anche la sua forza, la sua capacità di “fusione”. L’atto del leggere come azione solipsistica induce ad una migliore comprensione del mondo e di sé; la lettura ad alta voce, diretta ad un pubblico di ascoltatori, ha la stessa funzione con l’aggiunta di un grande ausilio rappresentato dalla presenza di chi si prende cura di ascoltare gratuitamente come avviene per ogni gesto d’amore. Premesso che l’animatore è l’espressione più concreta dell’istanza educativa e formativa del secolo corrente, si sostiene la tesi per la quale egli, nel lungo e articolato elenco di competenze che gli vengono riconosciute per definire la sua identità, deve includere anche la competenza di lettura che lo qualifica “lettore significativo”, che equivale alla capacità di porre l’educazione alla lettura non alla fine dell’elenco, ma all’inizio. Tale competenza lo allena a cogliere il senso esistenziale dell’altro/i attraverso le esperienze di lettura; oltre a questa competenza, egli ha il dovere di formare il lettore di qualsiasi età attraverso il proprio sapere-vissuto letterario (emozioni, fantasia, immaginazione, conoscenze, senso critico, ecc.), utilizzando tutte le risorse che le dimensioni spazio-tempo mettono a disposizione “gratuitamente” per questa avventura. La lettura, in questo modo, ha la capacità di trasportare il lettore in altri mondi e fargli vivere esperienze che egli nella vita reale non sarebbe in grado di vivere. Alcune parole di Virginia Woolf possono essere considerate rappresentative per dimostrare cosa significhi leggere per l’animatore: “Cominciamo col chiarire la vecchia confusione tra chi ama apprendere e chi invece ama leggere, sottolineando che non esiste alcuna relazione tra i due. [...] il vero lettore è giovane nella sua essenza. È una persona d’intensa curiosità, piena d’idee, aperta e comunicativa, per la quale leggere ha più carattere di un vigoroso esercizio all’aria aperta che non quello di studiare al chiuso [...]”²³⁴ . Nel contesto animativo deve prendere il sopravvento la lettura animata, trasformata in strumento di gioco, valorizzata secondo obiettivi relazionali; la sua funzione trasmissiva è centrata sulle competenze sociali, emozionali, relazionali, affettive e non sulle competenze cognitive. Compito dell’animatore è creare una cornice narrativa nelle attività socio-educative, soprattutto nei centri estivi, per dare modo ai bambini di ritrovare se stessi, proponendo scenari ludici,

²³³ C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, op. cit., p. 82

²³⁴ V. Woolf (Londra 1882-Rodmell 1941), *Ore in biblioteca*, Milano, La Tartaruga, 1991, p. 16.

d'animazione e di produzione (creazione di scenografie, oggettistica, costumi, e altro) fortemente centrati sul loro immaginario. Il racconto stampato, che prende vita attraverso la voce e si concretizza nella realtà, è una strategia alla quale nessun animatore dovrebbe rinunciare per far vivere avventure sensoriali ad alto livello estetico ed etico. I libri durante la stagione delle vacanze possono assumere altri aspetti, altre funzioni, altre collocazioni spaziali: possono diventare invisibili e suscitare la curiosità di sapere come è fatto il libro, com'è la copertina, come sono le illustrazioni; possono essere usati per fare dei giochi; possono essere messi in disordine sui banchi; essere nascosti in un vecchio baule invece di stare in ordine sugli scaffali. La lettura è uno degli strumenti privilegiati dell'animatore per la gestione di un gruppo, per proporre attività, sviluppare idee, progettare e realizzare eventi. A quanto pare, la lettura ha tutte le carte in regola per essere considerata attività formativa di prim'ordine.

6.3.2 *L'esperienza*

Il concetto d'esperienza viene rivisitato sotto un'altra luce quando si parla di lettura. L'esperienza attraverso la lettura ha il potere di espandere la mente, di trovare un'energia di gran lunga superiore a quella che si può ricavare dalla più appassionante delle esperienze vissute realmente o di completarla. Durante l'età dell'infanzia l'esperienza della lettura segue le sorti di altre esperienze per il bambino, cioè di essere introdotte dall'adulto. Nelle fasi successive di sviluppo l'esperienza di lettura subisce qualche trasformazione: il bambino impara a leggere da solo, ma vuole essere accompagnato dall'adulto il quale, col proprio atteggiamento, comincia a determinare il peso che avrà la lettura sul figlio. Se l'esperienza, differita nel tempo, avrà raccolto buoni frutti, allora il bambino potrà divenire un lettore abituale al quale la lettura di un libro dà un profondo senso di piacere e non suscita reazioni negative (paura, ostinazione, ribrezzo). Non tutti riescono a padroneggiare la lettura, e non tutti mantengono la consuetudine nel tempo. Essa segue la varietà e molteplicità di condizioni sociali, affettive e pratiche alle quali ogni persona fin dall'infanzia è esposta o si espone. Nella lettura, riferendosi all'età giovanile spinta dal desiderio di incontrare per mettersi alla prova, ci sono personaggi valorosi, o comunque "grandi personaggi", con i quali vengono intrecciate particolari relazioni, quasi legami, soprattutto quando si trovano punti in comune con essi, stessi modi di pensare e intendere le cose, modi d'agire, modi di rapportarsi. Personaggi che diventano, a modo loro, delle guide per il pensiero. Virginia Woolf suggerisce al giovane lettore di leggere qualsiasi libro prima di arrivare ad una personale selezione, di incontrare la passione per il sapere che arriva "[...] quando ci sentiamo più sicuri e muniti

di un senso di forte individualità che i grandi autori sanno gratificare, facendoci credere che la pensano proprio come noi su quanto c'è di buono nella vita"²³⁵. L'autrice esorta il lettore alla frequentazione dei classici in quanto capaci di spingere alla ricerca di forme per esprimere le sensazioni, e di trarre da essi il piacere intenso che solo l'arte può offrire. Nel rileggere i classici, secondo la scrittrice, anche a distanza di tempo (in età adulta), non viene persa "[...] nessuna delle loro virtù o lasciato un guscio vuoto di parole, perché in esse c'è una compiutezza definitiva. [...] tutte le nostre facoltà vengono chiamate a partecipare, come accade nei momenti più importanti della vita [...]"²³⁶. Con la lettura l'esperienza quotidiana abbandona il carattere di ordinarietà e si arricchisce di elementi che irrompono nel canonico svolgimento dei fatti trasformandoli. La lettura diventa una palestra mentale che aiuta a cogliere sempre nuovi elementi nella realtà quotidiana, aiutandoci a rivedere in modo sempre nuovo tutto ciò che ci circonda e che sembra spesso svuotato di significato. La "ginnastica" della lettura dà giovamento al cuore, ovvero a quella dimensione interiore che collega la persona al mondo, cioè le emozioni.

Sulle emozioni della lettura, sulle avventure della mente e dello spirito, la scrittrice inglese anticipa, con altre parole e altri intenti, la studiosa sopraccitata Chiara Levorato, la quale, alle emozioni della lettura, ha dedicato un libro²³⁷. Si tratta di emozioni quando si fa esperienza di qualcosa in modo tale da acquisire quel sapere di cui parla Paola Manuzzi nel suo libro dedicato al gioco²³⁸. Ma di quale sapere è portatrice la lettura? Attraverso l'atto della lettura il lettore intreccia le proprie esperienze individuali con quelle narrate dall'autore. In questo modo il lettore si confronta con altre esperienze analoghe o diverse, dilatando la propria conoscenza e allargando, a sua volta, il valore affettivo delle cose che gli "appartengono" perché le ha esperite. La condizione dell'esistenza, l'interpretazione del mondo, il senso che si dà alla vita, vengono definiti dalle esperienze trasversali che si compiono con la lettura. La lettura incoraggia, chi ad essa si affida con fiducia, ad allargare il proprio dominio esistenziale. All'inizio dell'elaborato si è parlato della capacità/possibilità di scelta che il tempo libero offre all'individuo. Si è detto in seguito che il tempo libero, definito come "tempo d'attesa" o "tempo vuoto", tipico dell'età giovanile, è importante per la maturazione delle attività mentali ed emotive in quanto esercita alla valutazione dei fatti e alla loro rielaborazione. L'animatore

²³⁵ Ivi, p. 19.

²³⁶ Ivi, p. 24.

²³⁷ M. C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, op.cit.

²³⁸ P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, op. cit., cfr. nota 173.

propone la lettura come un'esperienza del tempo libero²³⁹ che va collocata in un contesto ludico e sciolta da ogni vincolo "scolastico" per garantire la gratuità della proposta e far assaporare ai bambini/ragazzi il piacere della sua fruizione. I valori relazionali di cui essa è portatrice (condivisione, collaborazione, confronto, ecc..) vengono messi in evidenza nel contesto animativo nella proposta ludica, lasciando che le altre funzioni (cognitive, ecc..) della narrativa agiscano indirettamente. Ma perché essa diventi esperienza deve, secondo l'autrice Levorato, essere qualificata dalla consapevolezza, la quale "[..] si manifesta in una sorta di riflessione o dialogo interiore su ciò che sta accadendo dentro di noi [..]"²⁴⁰, e la consapevolezza che ne deriva, immediata e preferibile è il piacere che genera a sua volta interesse il quale fa crescere la capacità di valutare. L'autrice colloca la valutazione in prima fila rispetto ad altri processi messi in atto dalla lettura (cognitivo ad esempio), in quanto ritiene che essa, la valutazione, sia determinante nel fornire l'energia necessaria per la stessa comprensione del testo che s'intende leggere, per continuare a leggerlo. L'attività di lettura e il sistema di valutazione che con essa viene messo in atto, guidano all'interpretazione dell'esperienza stessa creando o meglio determinando "quel sapore" che viene espresso come piacere della lettura. Tra i piaceri che la lettura produce e che sono correlati al lavoro dell'animatore, ci sono il riconoscimento di elementi familiari (come nell'esperienza quotidiana) e la scoperta del nuovo (come nell'avventura), il cui *focus* è centrato sui personaggi come modelli con i quali potersi confrontare. Ciò che è in grado di fare la lettura attraverso la narrativa, ed è motivo per cui essa deve essere collocata al primo posto nella formazione dell'animatore, è "[..] ricostruire il senso dell'esistenza umana [..]"²⁴¹. Procedendo su questo argomento, si avanza di un passo considerando l'esperienza della lettura come fonte di esperienza umana, indispensabile per l'animatore. Secondo Bruner è il pensiero narrativo che organizza l'esperienza umana, perciò, è inevitabile che la narrativa, ovvero la creazione di vicende umane, rientri negli interessi dell'animatore. La fiaba, il racconto, e altri prodotti della narrativa se vengono proposti con una lettura ad alta voce o raccontati e letti definiscono le esperienze dello stare assieme per esperire le esperienze narrate. Il duplice valore sta proprio nell'esperienza della lettura-ascolto (di altre esperienze) la

²³⁹ I contesti di riferimento sono principalmente i centri estivi e i soggiorni vacanza. L'animatore deve proporre il racconto con un atteggiamento naturale e consono all'ambiente, con lo stesso intento e allo stesso modo con cui propone qualsiasi iniziativa, cioè quella del benessere e, perché no, del *loisir*. Proporre l'angolo della lettura non deve essere un momento improvvisato, lasciato al caso. In alcuni centri estivi viene proposto con lo stesso intento con cui si accende una TV, cioè per rilassare i bambini dopo il pranzo.

²⁴⁰ M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, op. cit., p. 107.

²⁴¹ Ivi, p.137.

quale fa tuttuno con la condivisione di linguaggi, la comprensione ontologica dell'altro, la trasmissione di contenuti valoriali e l'indeterminatezza che "spinge in là" verso altri mondi da esperire, rompendo con l'ordinario e tendendo verso il possibile.

6.3.3. *La comunicazione e la relazione con l'altro*

Il tassello mancante in questa "disquisizione" sull'animatore è il legame tra la lettura e le relazioni, perno dell'attività d'animazione. Il libro è l'epifania di contesti nei quali l'animatore ritrova il mondo nel quale egli opera: il socio-culturale. La cornice all'interno della quale viene svolta la trama letteraria è fatta di personaggi, di ambientazioni sceniche, di azioni e intenzioni. In questo ambiente l'animatore trova spazio per gettare le basi per una relazione autentica, attraverso il riconoscimento degli stati d'animo dei personaggi, la descrizione degli atteggiamenti, lo scavo psicologico, il confronto con essi in continuo rapporto dialettico e creativo. Pare, dunque, che non si possano avere dubbi sulla valenza formativa della lettura per l'animatore socio-culturale.

L'animatore attraverso la lettura stabilisce una comunicazione intrisa di elementi creativi i quali, oltre a procurare un senso di libertà rispetto al mondo circostante per il distacco creato dall'ascolto, soddisfano il senso di percezione totale del mondo attraverso i sensi. Le emozioni provate durante la lettura o l'ascolto di un racconto completano la conoscenza che deriva dalle informazioni acquisite durante l'atto stesso. Si tratta di comunicazione creativa, flessibile, calda, intuitiva e disponibile ad accompagnare il lettore in un altro mondo. La lettura è un atto creativo e convincente della sua potenza perché l'immaginazione che scaturisce dalla sua fruizione dilata lo spazio di movimento mentale e aiuta le persone nella continua ricerca di elementi per rigenerarsi, ridefinirsi, riprendere possesso del proprio destino umano. La creatività si manifesta in risposta a bisogni di perfezionamento e di comunicazione umana; essa manifesta la sua potenza comunicativa quando tiene conto della personalità altrui e sa rispondere in modo adeguato utilizzando il linguaggio più opportuno. Nel saggio di Pennac, citato più volte, si sostiene che la lettura "[...] pur non essendo un atto di comunicazione immediata, [...] è, alla fine, l'oggetto di una condivisione. Ma una condivisione lungamente differita, e tenacemente selettiva"²⁴². Tale condivisione è da riferirsi col mondo, con l'altro, con gli altri nel modo in cui s'intende il riconoscimento di valori umani e la forza propulsiva del dialogo autentico. L'animatore che legge ad un gruppo di bambini è ben consapevole che la lettura ad alta voce è trasmissione di affetto prima che d'informazione; l'animatore fa uso dello strumento "libro" per creare una dilatazione tra sé e l'altro (il bambino che ascolta)

²⁴² D. Pennac, *Come un romanzo*, op. cit., p. 70.

e stabilire nuove regole relazionali. Attraverso l'immaginazione il bambino che ascolta è spinto a fare illazioni, supposizioni e valutazioni sulle azioni dei personaggi e sul loro comportamento, confrontandoli con il proprio. Questo processo si svolge lontano da ogni possibile critica verso l'ascoltatore lasciando a chi ascolta e immagina il tempo che gli occorre di ri-pensare a se stesso. Gli esempi possono essere moltissimi per dimostrare come la lettura possa essere considerata un ponte tra sé e mondo. La comunicazione creativa conserva alla parola il rituale magico che serve al bambino, al ragazzo, all'adulto per poter percepire in modo più profondo la realtà, creando e mantenendo i legami con il mondo dalle persone, agli animali, agli oggetti. La comunicazione creativa è un universo ricco di suoni, gesti e silenzi ed è un'esperienza che Gian Luigi Beccaria²⁴³ considera “[..] in grado di “marchiare” il bambino in modo indelebile [..]”²⁴⁴.

6.4 La lettura: educazione ai valori etici ed estetici

Nei capitoli precedenti è stato considerato come metafora, per indicare l'atteggiamento che deve assumere l'animatore verso se stesso e gli altri, un aneddoto di Betty Edwards: capovolgere le immagini per disegnarle per rompere i canoni della visione di un oggetto, che s'identifica con una strategia di lettura visiva. Una premessa per indicare una strada insolita per la lettura.

Capovolgendo l'immagine e riferendola al contesto in cui l'animatore opera e al fine per il quale opera, potremmo intendere la funzione della lettura in un altro modo, ovvero con la funzione primaria di educare. Si tratta di partire con un altro intento, senza escludere nessuno dei principi che governano la lettura. La scelta dell'argomento fa riferimento a quanto fino ad ora si è pronunciato sulla formazione dell'animatore tenendo ben salda la traiettoria dei valori umani in quanto egli, l'animatore, deve essere considerato come generatore e ambasciatore “post-moderno” di vita autentica. A cosa corrisponde realmente questo modo di essere? Ad una dimensione dell'esistenza che Vito Mancuso definisce “[..] uno di quei rari concetti che possono servire da sigla complessiva per definire un uomo per ciò che veramente è, al di là di quello che possiede, di quello che sa e anche di quello che compie”²⁴⁵. Mancuso ritiene che a costruire il concetto di autenticità concorrano la dimensione soggettiva e la dimensione oggettiva. La prima si

²⁴³ G. L. Beccaria, *I nomi del mondo*, Torino, Einaudi, 1995. Gian Luigi Beccaria insegna Storia della Lingua italiana all'Università di Torino.

²⁴⁴ R. V. Merletti, *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 1996, p. 28.

²⁴⁵ V. Mancuso, *La vita autentica*, op. cit., pp. 119-120.

riferisce ad una sorta di concertazione armoniosa tra azioni, parole, intenzioni e sentimenti i quali definiscono una coerenza d'atteggiamento verso gli altri, una adesione-coesione tra la vita interna ed esterna. La seconda dimensione concerne la prospettiva ideale verso la quale si rivolgono le nostre azioni e che ha una natura relazionale. Essa coincide con valori etici quali il bene e la giustizia e quindi “[...] le idee che intendono rappresentarla si verificano pragmaticamente sulla capacità di produrre bene e giustizia”²⁴⁶. Ma c'è un passo ulteriore per dichiarare l'autenticità dell'esistenza ed è “semplicemente” un andare oltre a se stessi, verso qualcosa di intangibile che distacca l'individuo da vincoli “materiali”²⁴⁷ senza che egli possa perdersi (passioni, fanatismi, ecc..). In questa dimensione propriamente umana, definita da un ideale superiore a cui tendere, la persona acquista forza, perché ancorata alla propria onestà intellettuale che ne garantisce la libertà. Così definito, l'animatore conosce “l'arte di raccontare” riconoscibile per un sapere che ha “un sapore” inconfondibile trasmesso attraverso una voce che ha il timbro melodico dell'interiorità. La traiettoria per la vita autentica è la relazione con gli altri costruita rispettando quel senso del dovere che è radicato nella natura umana e che ci fa condividere e riconoscere come esseri umani. C'è qualcosa di invisibile, che supera la ragione e i sensi, una forza propulsiva, non definibile e meno ancora circoscrivibile che garantisce l'autenticità della nostra esistenza: la speranza²⁴⁸.

Ritornando all'argomento iniziale, si propone per l'animatore in formazione e per essere formatore, un duplice sguardo verso la lettura: la persona va educata alla lettura ed essa stessa (la lettura) è educatrice della persona in quanto definisce il comportamento stabilendo un stile etico ed estetico. Fin dalle prime letture (soprattutto le fiabe tradizionali), il bambino apprende dalle azioni dei personaggi la capacità di distinguere nei loro comportamenti, e non solo, i valori etici che andranno poi ad ancorarsi nella sua memoria umana. Le azioni degli eroi sono rivolte al trionfo del bene sul male; attraverso i protagonisti delle fiabe i bambini imparano “indirettamente” ad individuare gli ostacoli e non solo a trovare le soluzioni. Una differenza sottile che diventa, da adulti, una strategia che si combina con la capacità di riflettere su se stessi per mantenere quella fedeltà che si richiede alla persona autentica. Il valore etico della lettura in età adulta fa sentire il suo peso in situazioni relazionali di ordinaria quotidianità. Un esempio dei suoi benefici

²⁴⁶ Ivi, p. 125.

²⁴⁷ In contrapposizione al concetto di “immateriale” di cui si investe l'animazione, come postulato di benessere.

²⁴⁸ Al concetto di “speranza” viene attribuito un significato laico; essa è identificabile in un'energia auto-generativa della persona che le consente di vivere la propria vita spendendo tale energia per dare senso alla propria esistenza secondo un proprio progetto. Tale energia è “estraibile” principalmente dalle relazioni autentiche e da una miscela di elementi che la caratterizzano.

effluvi potrebbe essere l'ambiente di lavoro tipico, nel quale le tensioni dovute a competitività, opportunismi e arrivismi, inducono a generare ulteriori tensioni create da conversazioni indirizzate ad esprimere malumore e disappunti a senso unico. I dialoghi tra colleghi potrebbero essere dirottati verso altri lidi se a sostenerli ci fosse un libro sul quale poter discutere alleviando le tensioni e concentrando le proprie energie verso concrete e positive soluzioni. Lo stesso approccio immediato con gli altri trova terreno fertile per coltivare le relazioni quando il confronto (o lo scontro) è attivato da una conversazione letteraria. Il libro e il suo contenuto possono detonare un gioco di ruoli tra persone e come per gioco permettere loro di andare oltre, trasgredire il canonico, per poi ritornarci senza subire alcuna mutilazione o, nell'ambito di lavoro, alcuna frustrazione. La lettura, quindi, contribuisce all'educazione morale dell'individuo permettendogli di conoscere i valori ai quali fare riferimento per sapersi comportare. Di riflesso, l'individuo che ha come asso nella manica molte opportunità di conversazione, è facilitato nella capacità di relazionarsi e di intraprendere iniziative di mediazione direttamente con l'argomento lettura o indirettamente attraverso i dispositivi che egli ha appreso.

Il lungo cammino della lettura segue di pari passo lo stesso percorso che compie l'individuo durante la sua esistenza. Quando è piccolo saranno i grandi a riflettere e ad agire per il suo bene dotandolo di un patrimonio senza uguali, e, se questo accade, quando diventa adulto e avrà compiuto le sue scelte, potrà sentire tutta la pienezza di una vita vissuta più di una volta. È il segreto che riserva la lettura a chi entra a far parte del suo mondo: vivere più volte in modi differenti e in luoghi diversi.

L'animazione non può prescindere dal piacere. Come per la lettura, essa inizia da un vissuto che ha le proprie radici nell'infanzia e che dà ordine all'esperienza tracciando in modo indelebile le azioni della persona, in questo caso dell'animatore. Si tratta di un piacere che riconosce nella propria dimensione, accogliendola e trasformandola, una energia propulsiva, fonte di tensione verso la felicità. Il concetto di felicità è già stato trattato in questo elaborato, ma esso viene ripreso per introdurre una dimensione creata attraverso la lettura. All'educazione etica, si intende affiancare l'educazione estetica, ovvero a quell'insieme di atteggiamenti che tendono la persona al perfettibile per sé e alla cura delle relazioni quale fonte di piacere e di felicità. Un benessere al quale l'animazione non è indifferente. La lettura conduce ad un approccio estetico se essa viene promossa con testi di qualità che sappiano investire l'intera personalità. L'animatore, consapevole del valore della lettura, avrà il compito di disporre nell'ambiente in cui opera tutte le condizioni necessarie per consentire al piacere della lettura di affiorare. Scrive

Cives: “Suscitare, accendere il «piacere di leggere» è porre le basi per un cammino durevole e profondo nella strada della lettura, e insieme come l’abbiam detto della maturazione personale e per vie discrete e indirette della elaborazione della conoscenza, del sapere, della civiltà di tutti”²⁴⁹. L’atteggiamento estetico fa leva sulla maturità della persona, sulla sua abilità di lettore e sulla sua storia personale. Un costrutto complesso che parte dall’infanzia e vede i suoi frutti maturare lentamente. L’atteggiamento estetico è indice di una formazione verso valori etici, verso un’attenta considerazione degli elementi che circondano la vita fin da bambini, verso il movimento delle cose; è fondamentale il supporto di una voce che li accompagna alla scoperta del mondo per imparare a distinguere e dare una collocazione ordinata al mondo interiore, ma in modo tale che esso collimi col mondo esteriore. Viene ripresa, in questo modo, la dimensione umana dell’autenticità. C’è un filo diretto tra piacere, felicità e lettura che si conclude, in appendice, alla volontà-capacità di dare un senso alla nostra esistenza. La lettura, attraverso la narrativa, è capace di assolvere questo compito. Basti pensare alle strategie che la metafora, acquisita dagli scenari della narrativa, è in grado di mettere a disposizione. L’animatore che utilizza la metafora come espediente per regolare le relazioni, usando il “[..] «come se» che la metafora impone al posto della copula «è»”²⁵⁰, apre le porte ad un cambiamento immediato, che differisce positivamente nel tempo in chi l’ha vissuto. In altre parole, ad una data circostanza problematica, viene prospettata un’altra visione e l’utente, il bambino o l’adolescente, imparano a darsi un’ulteriore possibilità. Nel linguaggio diretto con i bambini è importante mantenere un linguaggio metaforico anche oltre al momento della narrazione o della lettura; è una modalità “poetica” che li indirizza verso un atteggiamento verbale che deve essere specchio per dare forma ad una personalità “forte”²⁵¹.

²⁴⁹ G. Cives, *Il bambino e la lettura*, op. cit., p.42.

²⁵⁰ M. G. Contini, *Figure di felicità. Orizzonti di senso*, op. cit., p.121.

²⁵¹ Non è raro sentire i bambini che imprecano mentre giocano; l’indignazione o il rimprovero diretto poco aiutano a modificare il loro atteggiamento verbale. Essere ironici e distaccati e offrire alternative alle “parolacce” con giochi linguistici è un’operazione educativa che riscuote immediato successo per lo stupore che provoca in loro l’atteggiamento ludico dell’adulto, rispetto ad una trasgressione del codice di buona convivenza.

CAPITOLO 7

LA BIBLIOTECA DELL'ANIMATORE

7.1 Lo scaffale vuoto

Nei trascorsi anni di lavoro, in qualità di animatrice, la laureanda ha potuto sperimentare quanto sia debole il dibattito sull'animazione. Gli autori²⁵², ai quali è stato fatto riferimento per la stesura del presente lavoro, hanno proposto idee per la formazione dell'animatore socio-culturale tracciando, con accurate definizioni, il profilo di una professione. Mossi da una cosciente responsabilità, gli autori che hanno trattato tale argomento, si sono riferiti sicuramente alle esigenze dettate dal momento storico, le quali hanno segnato il cammino di formazione. Si vogliono descrivere, a volo d'uccello, le proposte indicate da alcuni tra i più autorevoli autori che hanno contribuito alla crescita di tale professione, puntando il faro sullo "scaffale vuoto" che compare in ognuno di questi testi: la lettura come strumento di formazione per l'animatore.

Edouard Limbos, considerato figura guida per l'animazione socio-culturale a partire dagli anni Sessanta del Novecento, offre un piano formativo centrato su due aspetti della formazione strettamente connessi: il percorso teorico e il percorso pratico. Essi non possono essere dissociati, in quanto gli obiettivi della formazione dell'animazione socio-culturale indicano più direzioni: l'acquisizione di tecniche educative, la centralità delle relazioni, la padronanza di conoscenze che gli consentono di progredire nel suo lavoro. Limbos dice in proposito di: "[...] contribuire al personale sviluppo del futuro animatore dandogli l'occasione di arricchirsi interiormente, di perfezionare le sue conoscenze, di acquisire un bagaglio sociale, culturale e umano da cui potrà trarre profitto nella sua vita di tutti i giorni e che gli permetterà di progredire verso una maggiore maturità, verso uno stadio più adulto"²⁵³. L'animatore, per adempiere alla sua completa formazione professionale, deve essere parte attiva di essa; a tal proposito, Limbos fissa quattro fasi della formazione²⁵⁴:

²⁵² Nel paragrafo vengono trattate solo alcune delle opere consultate per il presente elaborato. La laureanda ha selezionato i testi di autori orientati, prevalentemente alla formazione degli animatori socio-culturali. Per un maggiore approfondimento sono stati consultati siti e volumi cartacei sulla formazione degli animatori anche di orientamento religioso, tra i quali <http://www.oasidonbosco.it>, ultima consultazione il 28/11/2007.

²⁵³ E. Limbos, *L'animatore socio-culturale*, op. cit., p.21.

²⁵⁴ Ivi, pp. 24-25. La laureanda ha mantenuto lo schema riassuntivo fissato in quattro fasi, come proposto dall'autore; ha, invece, modificato il testo per adattarlo alle esigenze del proprio elaborato.

1. *sensibilizzazione – informazione*. In questa prima fase il futuro animatore prende coscienza dell'attività che egli andrà a svolgere con l'aiuto di persone responsabili e già esperte;
2. *formazione*: a) apprendimento; b) relazione; c) realizzazione personale. L'obiettivo è di diventare animatore polivalente;
3. *perfezionamento*. È la formazione complementare che prevede aggiornamenti in funzione dei cambiamenti sociali o comunque nei contesti operativi;
4. *specializzazione*. Viene determinata dalla scelta da parte dell'animatore in base ai propri interessi e ai bisogni, ai gruppi di riferimento, ecc..

Il concetto di animatore proposto è all'avanguardia, per il tempo in cui Limbos l'ha sviluppato. Egli considera l'animatore come colui che, avendo una cultura personale e una propria formazione, favorisce i membri dei gruppi a scoprire e potenziare il proprio potenziale culturale. La formazione personale viene posta “[..] a livello delle capacità di esprimersi, sia con il linguaggio che con l'azione [..]”²⁵⁵ e, a proposito di componenti personali, lo studioso usa il condizionale per esprimere la propria opinione in merito: “[..] sarebbe bene poter trovare: [..] creatività, immaginazione, una certa facilità a esprimersi e a comunicare; [..] infine, un allenamento a valutare ciò che si fa o si vive [..]”²⁵⁶. A conclusione delle sue teorie, si intravede una ottimistica valutazione dell'esperienza comune di vita (educazione informale) come “migliore educatrice dell'animatore”²⁵⁷. La lettura, intesa come attività fondamentale per la formazione di una professionalità educativa “polivalente” è sottintesa nella frase conclusiva del paragrafo *Condizioni pratiche*²⁵⁸ con tali parole: “Una biblioteca ben fornita è anche, evidentemente, indispensabile”²⁵⁹.

Guido Contessa segue la linea formativa di Limbos, privilegiando la formazione psicologica e sociale degli animatori, per i quali l'obiettivo metodologico primario è la relazione e la conduzione di gruppi. Contessa, cresciuto come animatore nei villaggi turistici, ha maturato una visione a largo raggio dell'animazione operando in più settori. Egli ha definito i criteri dell'animazione rendendola trasmissibile e confutabile. In altre parole, ha reso comunicabile il sapere dell'animazione mettendo in luce le specifiche

²⁵⁵ Ivi, p. 49.

²⁵⁶ Ivi, pp. 105-106.

²⁵⁷ Ivi, p. 28.

²⁵⁸ Ivi, pp. 61-80.

²⁵⁹ Ivi, p. 72. La frase si riferisce alla creazione di un ambiente adatto alla formazione degli animatori. Il luogo privilegiato è un soggiorno residenziale per il quale devono essere valutate, oltre alle condizioni della struttura (la quale deve rispondere a requisiti di ampiezza, luminosità, temperatura degli spazi interni, igiene dei locali, ecc..), anche l'attrezzatura in vista delle attività da proporre per i futuri animatori.

competenze, le funzioni e le aree d'intervento. L'animazione di Contessa, ricca di elementi innovativi rispetto a Limbos, viene messa al vaglio da una formazione psico-sociale anche nella proposta di una formazione di animatori polivalenti. Contessa, considerando il ruolo che deve avere un animatore polivalente, descrive le mansioni richieste alla figura che intende formare, a prescindere dal contesto:

- a. saper fare "ricerca" in senso lato, cioè saper raccogliere dati (sul gruppo, sul contesto, sui singoli, ecc..) trattarli e interpretarli;
- b. saper condurre gruppi piccoli e grandi, nelle fasi di costituzione, progettazione, decisione, organizzazione ed esecuzione di compiti;
- c. saper organizzare eventi, reti, progetti d'animazione;
- d. saper condurre attività ludiche ed espressivo-culturali²⁶⁰.

Da questa descrizione si evince che il potenziale culturale è messo in rilievo come dispositivo per favorire l'animazione e come base preponderante per tutta l'attività. Le mansioni richieste richiedono una base non enunciata che è l'educazione alla lettura, in grado di formare l'animatore verso le competenze richieste nei punti enucleati. I testi, fino ad ora indicati, fanno riferimento ad una professione complessa e poco comprensibile da chi non ha sperimentato, almeno per anni, tutte le sue risorse e conosciuto i tratti ombrosi impliciti al suo svolgimento. Gli autori che hanno vissuto l'animazione da protagonisti, e non da spettatori, hanno trattato l'impervio argomento e hanno proseguito il loro cammino aprendo nuove vie, mossi, certamente, dalla passione per questa attività "autogenerante". La capacità di preparare progetti, come attitudine richiesta all'animatore, viene messa a fuoco nel *Manuale del "bravo" animatore*²⁶¹, assieme ad altre capacità quali: la capacità d'ascolto, la cultura ludica, la capacità di gestire un gruppo di minori e, accanto a queste, specifiche capacità tecniche.

L'opera, che indica un metodo di lavoro per "[...] diventare facilitatore di rapporti per i ragazzi"²⁶², sintetizza in modo esauriente molti "punti chiave" per "[...] rimettere un poco d'ordine nelle proprie idee, per buttare ciò che più non serve, per rispolverare ragionamenti, sommersi dal lavoro quotidiano, per impostare riflessioni sollecitate dalle ultime esperienze"²⁶³. Per quanto concerne la formazione alla lettura, il testo presenta una novità in quanto, nella parte dedicata agli *Strumenti di lavoro*²⁶⁴, è presente un capitolo

²⁶⁰ G. Contessa, *L'animazione*, op. cit. p. 198.

²⁶¹ M. Cassanmagnago, F. Ravot, *Il metodo albicocca. Manuale del bravo animatore*, op. cit.

²⁶² Ivi, p. 9.

²⁶³ Ivi, p. 11.

²⁶⁴ Ivi, pp. 28-66. Il testo è suddiviso in quattro parti, oltre alla Prefazione e all'Appendice. La prima parte è dedicata alla presentazione del metodo e alla figura professionale dell'animatore che opera con i ragazzi; la

dedicato all'*Espressione Artistica*²⁶⁵ nel quale è inserito un sottoparagrafo dal titolo eloquente: *L'arte di narrare*²⁶⁶, attorno al quale gli autori suggeriscono modalità d'approccio, di scelta dei testi da leggere o da raccontare, e attività da svolgere prima o dopo il racconto indicando percorsi d'animazione.

Le riflessioni sull'animazione hanno iniziato a riempire qualche scaffale di libreria scientifica partendo dal gioco come strumento pedagogico. L'attenzione va rivolta a studiose, autrici di opere citate in questo elaborato, ovvero Rosa Grazia Romano e Paola Manuzzi. Per Rosa Grazia Romano il gioco è fonte di trasformazione, di cambiamento esistenziale. L'autrice, non a caso, dà titolo all'opera *Il gioco come tecnica pedagogica di animazione*²⁶⁷ per sottolineare l'incisività formativa del gioco all'interno dell'animazione e si rivolge a tutti coloro che si occupano di educazione, facendo espliciti riferimenti alle professioni che operano nella scuola e nel mondo degli adulti. Il gioco, secondo la studiosa, diventa uno strumento per prendere in mano la propria crescita personale, secondo un progetto educativo. Nonostante l'opera sia orientata all'acquisizione di strumenti ludici finalizzati al miglioramento di capacità comunicative e relazionali, vengono a mancare tracce sull'animazione alla lettura, sulla lettura ad alta voce e sulla narrazione. Anche Paola Manuzzi dispone il gioco su uno sfondo educativo seguendo la direzione intrapresa da Romano, cioè quella dell'ambiente scolastico. I contributi resi alla narrazione, secondo Paola Manuzzi, passano attraverso il gioco il quale, afferma la studiosa: “[...] presenta un'intrinseca qualità narrativa, una pedagogia della narrazione partirà da tale attitudine a creare mondi e racconti sui mondi [...] trasmettendo loro il nostro libero, disinteressato e allegro gusto di giocare con le parole e con le storie”²⁶⁸. Risulta evidente, secondo quest'ottica, assistere ad un cambiamento di rotta per l'animazione rispetto alla lettura in quanto è l'animazione a reggere l'educazione alla lettura e non viceversa. Tra le pagine di un libro sull'animazione si cerca, con insistente dovizia e animo speranzoso, qualche minuscola parola sull'indice, che voglia intendere la lettura come fondamento per le competenze dell'animatore. Si cerca, altresì, tra le pagine di opere dedicate all'educazione alla lettura e.. compare l'animazione!

seconda indica gli strumenti di lavoro dell'animatore tra i quali c'è il capitolo dedicato all'espressione artistica; la terza parte è rivolta a “chi” vuole animare un gruppo di bambini o ragazzi e fornisce strumenti e metodi per la gestione di un gruppo di minori; la quarta parte fornisce tracce operative ed è dedicata ai giochi. Nell'Appendice viene messa a punto, in modo sintetico, la teoria della progettazione e fornito un esempio di progetto di animazione.

²⁶⁵ Ivi, pp. 45-61.

²⁶⁶ Ivi, p. 54.

²⁶⁷ R. G. Romano, *Il gioco come tecnica pedagogica di animazione*, op. cit.

²⁶⁸ P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, op. cit., p. 132. Il corsivo è dell'autrice.

Il testo, già citato, di Monserrat Sarto²⁶⁹ è un esempio chiave del potenziale “enzimatico” dell’animazione sulla lettura, cioè della sua capacità di far lievitare e fermentare idee. L’animazione diventa uno strumento per giocare con le storie, per far avvicinare i bambini e i ragazzi al piacere dell’ascolto, per inventare storie, per sviluppare il pensiero critico, per maturare la valutazione autonoma. Basta semplicemente immaginare quanta curiosità desta, nei bambini e nei ragazzi, un adulto che maneggia un libro! C’è sempre un bambino che vuole vedere la copertina, che vuole sapere che libro è, di chi è, e quando il bambino insiste perché l’adulto gli legga qualche pagina, altri bambini si avvicinano e la lettura continua. Nello svolgimento di un centro estivo gestito dall’Associazione “Zigo Zago”²⁷⁰, ad esempio, tra gli animatori è consuetudine definire il momento di approccio alla lettura con il sintagma “È arrivato il *magic moment!*”²⁷¹. L’educazione alla lettura ha messo sui binari il convoglio dell’animazione per promuovere un diverso approccio alla lettura, con l’obiettivo di invogliare a leggere attraverso l’esperienza che offre l’animazione. Tra le autrici, che si sono prodigate per rendere sistematica l’animazione alla lettura, va citata Elisa Zoppi²⁷², il cui libro propone tecniche e strategie di animazione alla lettura. Non va dimenticato, comunque, il *cult-essay Grammatica della Fantasia*²⁷³ di Gianni Rodari, pioniere della moderna animazione alla lettura, al quale si è rivolto il pubblico di docenti di qualche generazione passata, intenti a cogliere il valore di liberazione della parola da lui trasmesso assieme alla sua inventiva che delineava “[..] quella *pedagogia dello stimolo* che soppianta felicemente la pedagogia del modello[.]”²⁷⁴ e del quale si cerca ancora la sua presenza sugli scaffali delle librerie. Il mondo dell’animazione alla lettura è entrato nelle scuole -dagli asili nido (pubblici e privati) alle scuole di grado superiore-, nelle biblioteche, nelle librerie, nelle ludoteche; è presente tra gli eventi socio-culturali proposti da associazioni o cooperative; appare nelle *brochure* informative di iniziative per l’infanzia. L’animazione ha fatto breccia sulla lettura e la

²⁶⁹ M. Sarto, *Voglia di leggere*, op. cit.

²⁷⁰ Si veda <http://www.zigo-zago.it>

²⁷¹ Indica un momento della giornata in cui i bambini/ragazzi si siedono in cerchio e attendono la voce narrante di un animatore. Poiché è un fatto che accade con la sequenza di un rito, gli animatori che operano nei centri estivi organizzati dall’Associazione “Zigo Zago”, lo hanno definito così. Questo “accadere” in realtà non è casuale: è una tecnica “di persuasione occulta” (per usare un termine improprio!) che ha riscosso sempre molto successo. Nelle attività svolte con i bambini e i ragazzi, la lettura è spesso proposta in modo indiretto (nella fase propedeutica), cogliendo come “ottime circostanze” alcuni momenti della giornata. Il procedimento, di cui si parlerà in modo più approfondito nei capitoli successivi, fa leva sui loro interessi e sui bisogni dettati dal contesto. La tecnica, su indicata, è stata definita ironicamente *di persuasione occulta* per mettere in evidenza l’intenzionalità dell’adulto di mettere in azione la lettura evitando la diretta verbalizzazione dell’intento, che potrebbe suscitare rifiuto.

²⁷² E. Zoppi, *Laboratori di lettura*, Milano, Mondadori, 2003. Elisa Zoppi è docente di Metodi e Tecniche di animazione alla lettura presso l’Università di Verona.

²⁷³ G. Rodari (Omega 1920-Roma 1980), *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973.

²⁷⁴ P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell’animazione*, op. cit., p. 133. Il corsivo è dell’autrice.

scuola, padrona incontrastata di questa attività, s'è n'è impadronita per fortificare il proprio dominio. L'atto corrisposto non è ancora accaduto. L'animatore socio-culturale non è ancora così forte per impadronirsi della lettura come strategia di "dominio" perchè egli considera, solo e soltanto, il gioco competitivo come strumento principe per l'animazione, svuotandola di ogni matrice valoriale. Manca un'intuizione, un *insight*²⁷⁵, che consenta all'animatore di capire dove poggia il suo essere: sulla capacità narrativa, ovvero sulla capacità di orientarsi esistenzialmente attraverso racconti significativi che inducono alla scoperta "infinita" del proprio mondo e di altri mondi. È una condizione esistente, di fatto, in ogni contesto ricreativo gestito da animatori adulti. Ciò che manca è la consapevolezza della validità della lettura nella formazione, la quale definisce il punto di forza dell'animazione.

7.2 L'animazione alla lettura

L'educazione alla lettura inizia per gioco, perché come il gioco innesca meccanismi che rompono la linearità di molti parametri propri dell'educazione. Al gioco viene attribuita una dimensione temporale atipica e lo stesso vale per la dimensione spaziale. Al gioco, inoltre, ci si rivolge gratuitamente, con autentica partecipazione, mettendo sullo stesso piano logica della conoscenza ed esperienza. Ma al gioco, prima di tutto, come alla lettura, si approda e si rimane solo per il piacere che entrambe le "attività-necessità" approfondono.

Il gioco della lettura prende il nome di "animazione alla lettura", la quale viene proposta come strategia per diffondere il piacere fin dall'infanzia e per trasformarlo in abitudine, in avventura quotidiana. Le tecniche di gioco vengono proposte dopo una lettura a voce alta, o in alcuni casi, come momento propedeutico alla lettura. Giochi e laboratori aiutano i bambini a familiarizzare con il libro in modo tale che essi, nel futuro, possano considerarlo come un valido strumento nel corso della loro esistenza: un compagno fedele per tutta la vita! Sull'animazione alla lettura la giornalista Monserrat Sarto, circa trenta anni fa, ha scritto il libro *Voglia di leggere*²⁷⁶ che ha ottenuto notevole successo nelle scuole in quanto l'Associazione Telemaco²⁷⁷, in collaborazione con una costola

²⁷⁵ Si intende mantenere la definizione letterale del termine usato in psicologia, quindi "visione interna", per caratterizzare il momento di intuizione improvvisa che, metaforicamente, dovrebbe cogliere l'animatore.

²⁷⁶ M. Sarto, *Voglia di leggere*, Casale Monferrato (AI), Piemme, 1984, op.cit.

²⁷⁷ "Telemaco associazione culturale per l'educazione e l'animazione alla lettura" nel 1995 (anno in cui la laureanda ha frequentato il corso di aggiornamento sulla animazione alla lettura presso la libreria

della casa editrice piemontese Piemme²⁷⁸, proponeva corsi di formazione e di aggiornamento sulla animazione alla lettura. Essi erano rivolti ad insegnanti e ad educatori, per i quali veniva distribuito il testo dell'autrice. Ai partecipanti veniva spedito a domicilio un *kit* che conteneva il volume citato, altri tre libri per bambini (indirizzati a differenti fasce d'età 6-14 anni) della collana *Il battello a vapore*²⁷⁹, le schede dei libri sulle quali poter lavorare. I corsi avevano la durata di 10 ore distribuite in tre incontri pomeridiani, durante i quali veniva presentato il corso, letta qualche pagina ad alta voce e realizzati uno o due giochi sul testo. Ai partecipanti, per realizzare un'efficace animazione, veniva consigliato di leggere i testi prima di partecipare agli incontri. L'animazione alla lettura è decollata in quel modo e in quel momento, supportata da imprenditori abili ed esperti. La stessa casa editrice iniziò a diffondere, dal 1994, la rivista di educazione alla lettura "Leggendo Leggendo"²⁸⁰ nella quale venivano recensite le iniziative editoriali. Nella Postfazione del volume di Monserrat Sarto, l'autrice racconta brevemente la storia di un'idea trasformata in progetto dicendo: "L'idea iniziale venne da una riunione della Commissione B.I.C.E.²⁸¹, in cui si trattò il tema dei bambini che non leggevano. Le varie esperienze portate dai diversi paesi permisero di concentrare gli sforzi sull'animazione. Ma, come poteva essere intesa questa animazione? Fu un'italiana, Maria Bartolozzi²⁸², donna intelligente e di profonda cultura, che dette l'indicazione corretta: l'animazione alla lettura è un'educazione, non un'istruzione"²⁸³. Da allora i progressi che si sono ottenuti sono veramente molto validi; l'animazione alla lettura è andata oltre oceano approdando in paesi dell'America Latina, in Australia, in Giappone. La forte sensibilità riscontrata da parte di educatori, di insegnanti, ma anche di genitori, per il metodo dell'animazione, ha dimostrato quanto sia diffusa la preoccupazione per la mancanza di lettori in una società tutta presa dal linguaggio multimediale che lascia poco spazio all'esperienza della lettura, perché essa "[...] inizia per il tramite di una voce"²⁸⁴ alla quale viene dato un corpo. Attività faticosa, la lettura, che richiede energia, volontà e una certa determinazione: caratteristiche non sempre riscontrabili in un adulto nella veste di educatore e, nella realtà più ottimistica, non

Massaro a Castelfranco Veneto (TV) aveva sede -secondo la scrittura riportata sul volantino divulgativo- a Casale Monferrato (AL) in via Hughes, 5.

²⁷⁸ La casa editrice PIEMME fu fondata nel 1982 da Pietro Marietti. Si veda <http://www.edizpiemme.it>.

²⁷⁹ Si veda <http://www.battelloavapore.it>.

²⁸⁰ Dal 2008 è "Leggendo&Leggendo". Le prime edizioni della rivista risalgono al 1994 ed erano un omaggio dell'editore (Edizioni Piemme); esse venivano spedite in abbonamento postale.

²⁸¹ Bureau International Catholique de l'Enfance.

²⁸² Si tratta di Maria Bartolozzi Guaspari.

²⁸³ M. Sarto, *Voglia di leggere*, op. cit., p.131.

²⁸⁴ G. Volpato, *Presentazione*, in E. Zoppei, *Laboratori di lettura*, op. cit., p. 7.

sempre valorizzabili, se si pensa che nello svolgersi della routine quotidiana, dopo una giornata di lavoro, un genitore (una madre abitualmente) dedica il resto della giornata all'”assistenza” dei figli (accompagnarli in palestra, cucinare per la famiglia, sbrigare altre faccende). È certo, comunque, che l'espressione più comune “non ho il tempo per leggere” sia un bell'alibi per chi in realtà non trova *Il piacere tra le righe*²⁸⁵ e preferisce guardare un film o navigare su *Internet*. Tornando all'argomento “animazione alla lettura” e alla sua diffusione, si riscontra attualmente un vivace incremento dell'attività, non sempre supportata da una reale coerenza d'intenti e capacità. Se l'atto del leggere non vuole l'imperativo, l'animatore che propone la lettura deve amare la lettura. Ciò significa che essa non può essere proposta in modo artificioso perché se, come detto, prende corpo attraverso la voce, l'immagine che essa produce passa attraverso il filtro dell'autenticità e chi ascolta una storia pretende che essa venga vissuta nel modo più autentico possibile, nel rispetto della propria vita emozionale. La trasmissione del sapere, che giace nella lettura, passa attraverso differenti canali che coinvolgono lo spirito esistenziale fin dalla primissima infanzia. Il sapere così coltivato, come un'abitudine quotidiana, è suscettibile, appunto, di un filtro naturale. L'animatore in formazione che frequenta un corso o uno *stage*, con lo scopo di aggiungere una voce al *curriculum*, lascia un'ombra indelebile sul proprio agire animativo, riconoscibile nell'insufficiente capacità comunicativa (con il significato che è stato conferito alla comunicazione in questo elaborato), nella incapacità di progettare e di fare ricerca.

7.3 Competenze trasversali della lettura

L'obiettivo della lettura in animazione va oltre l'obiettivo generale d'apprendimento e di decodifica di segni. Esso naviga in acque più profonde, caratterizzate da meta-dimensioni²⁸⁶ che tendono allo sviluppo delle risorse umane, alla ricerca di strategie, all'attivazione di processi conoscitivi che superano l'informazione e la rielaborano generando nuova informazione. La potenza trasmissiva di questo prodotto, ovvero la

²⁸⁵ È il titolo dell'opera di Camilla Baresani, *Il piacere tra le righe*, Milano, Bompiani, 2003. Camilla Baresani (Brescia 1961) è scrittrice e docente di scrittura creativa presso il Master in Giornalismo dello IULM di Milano.

²⁸⁶ Adottando il termine “meta-dimensione” si intende rilevare il concetto di “meta-conoscenza” sviluppato da Watzlawick nel testo *Pragmatica della comunicazione umana* (op.cit.,p.247); l'autore fa osservare che sapere una lingua e sapere qualcosa su una lingua sono due ordini di conoscenza diversi: il primo ordine di conoscenza è caratterizzato dai sensi ed è una conoscenza *delle cose*, mentre il secondo è una conoscenza *sulle cose*. In questo elaborato, qualificando la lettura come meta-dimensione, si è voluto conferirle spessore emozionale ed esperienziale trasferendo sull'alone di “astrattezza” -di cui è avulsa per gli operatori dell'animazione- per risaltare il ruolo che le spetta nel campo dell'animazione socio-culturale. Si veda P. Watzlawick, *Pragmatica della comunicazione umana*, op.cit., p. 247.

“nuova” informazione, è detonatrice di situazioni che implicano, secondo l’interesse per questo argomento, relazioni e connessioni che attivano l’animatore.

La formazione dell’animatore è caratterizzata dalla flessibilità, la quale consente di far muovere l’animatore attraverso una rete di informazioni, di conoscenze acquisite, di servizi, che gli consentono di ampliare e modellare la propria competenza professionale. Per conseguire tali obiettivi, che conducono alla specifica abilità di progettare un intervento, l’animatore deve aver acquisito la capacità di condurre una ricerca.

La riflessione attorno allo sviluppo di tale competenza va ripescata nella formazione costruita attraverso il piacere che ha motivato il lettore-animatore a continuare tale attività e a trasformarla in strumento socio-culturale. La capacità di fare ricerca affonda le proprie radici in quella dimensione “calda” che ha spinto l’ascoltatore e poi il lettore ad un comportamento ostinato, cocciuto, caparbio nella volontà di sapere, conoscere, aggredire l’informazione che gli veniva data. La scuola e la famiglia, i due ambienti preposti (per antonomasia) alla formazione del lettore, concorrono allo sviluppo del processo d’apprendimento di tale competenza. La scuola, primario agente formativo, può configurare un obiettivo che allinei i saperi con la motivazione alla conoscenza, in modo da offrire agli studenti adolescenti gli strumenti adatti alla progettazione personale. L’attenzione della studiosa Donatella Lombello cade sull’uso delle biblioteche scolastiche come luogo privilegiato per l’elaborazione di conoscenze e per il radicamento nell’allievo di quella capacità di scegliere e valutare che gli consente di dominare “il sapere”²⁸⁷. Capacità di ricerca e progettazione sono competenze trasversali di fondamentale importanza per l’animatore. Il concetto di ricerca che s’intende trattare è, come dice Marina De Rossi: “[..] qualcosa di infinitamente più profondo ed efficace di quel termine “ricerca” spesso utilizzato erroneamente nella prassi scolastica, nel tentativo di etichettare con un termine erudito quanto, invece, in molti casi si risolve semplicemente in una banalizzazione delle procedure, puntando l’attenzione al prodotto e non al processo; ossia [...] nel pensare di valutare come buoni prodotti i risultati di coperture, di operazioni di taglia-incolla, di attività svolte in maniera incontrollata da studenti ai quali è mancata, non per colpa loro, la vera occasione di riflessione e costruzione di significazione del concetto stesso di ricercare”²⁸⁸. Lo scopo è quello di spostare l’obiettivo “banale” di ricerca ad un uso cosciente e responsabile dell’informazione, distinguendo il concetto di dato da quello di informazione in rapporto

²⁸⁷ D. Lombello, *Il docente bibliotecario nella biblioteca scolastica multimediale*, “*Studium Educationis*”, n. 5, 1997, pp. 75-78.

²⁸⁸ M. De Rossi, *La lettura: contesti e strumenti nell’azione educativa*, Padova, Cleup, 2004, pp. 121-122.

al concetto di conoscenza. Marina De Rossi spiega che “[..] i dati sono elementi di diverso genere contenuti in un documento, sono il principio di esistenza del documento stesso, ma rimangono inerti, insignificanti fino a quando non verrà compiuto un lavoro di attivazione del loro potenziale informativo attraverso la formulazione di *domande* su di essi, solo allora diventeranno *informazioni*”²⁸⁹. L’informazione nasce dalla domanda sul dato che viene messo a fuoco, il quale necessita di movimento (azione) per diventare ricerca. Dalle pagine dell’opera *Leggere e fare ricerca*²⁹⁰, della già citata studiosa Donatella Lombello, va preso in prestito il sintagma “Inciampare nel problema”, che dà titolo alla terza parte ed “[..] è tratto dall’espressione carica di efficacia visiva di Karl Raimund Popper”²⁹¹, attraverso il quale l’autrice mette in luce l’importanza “[..] per/nell’uso”²⁹² dell’informazione quale risorsa spendibile nel cammino dell’esistenza di ogni essere umano. La ricerca, intesa come strategia, si avvale del metodo basato sulla formulazione di domande per individuare i problemi e risolverli, producendo, secondo quanto sostiene Donatella Lombello, la soluzione, trapassata da altre situazioni quali: costruzione, decostruzione, ricostruzione, negoziazione²⁹³. Secondo quest’ottica, la ricerca viene definita come una capacità che si proietta come abilità specifica.

Perché l’animatore deve essere anche ricercatore? A cosa corrisponde questa competenza nel suo lavoro? La ricerca, intesa come metodo di lavoro, rappresenta per l’animatore che opera in un contesto socio-culturale, la parte attivante dell’intervento. Essa orienta il lavoro di elaborazione di un progetto, lo supporta con innovazioni e strategie derivate dalla elaborazione delle informazioni. Essa crea condizioni sperimentali di lavoro, atteggiamenti di apertura e di collaborazione, di confronto e di lavoro individuale.

Il contesto in cui opera l’animatore socio-culturale è un ambiente predisposto secondo le esigenze dell’attività che egli propone; l’ambiente quotidiano viene strutturato secondo un’idea che fa parte di un progetto. È impensabile per l’animatore, le cui finalità sono state descritte nei capitoli precedenti, improvvisare, o peggio, “non avere idea di cosa proporre”. Da dove inizia a prendere corpo un progetto? L’idea iniziale, che dà vita ad un progetto, nasce dalle esperienze culturali, dal vissuto relazionale (esperienze di gruppo in associazioni, per esempio) di una persona. “Avere idee” è un’espressione comune usata per qualificare positivamente condizioni o necessità di lavoro; si può anche udire come

²⁸⁹ Ivi, p.122.

²⁹⁰ D. Lombello, *Leggere e fare ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2007.

²⁹¹ K.R. Popper(Vienna 1902-Londra1994), *Logica della ricerca e società aperta*, in D. Antiseri (a cura di), *Antologia*, Brescia, La Scuola, 1997, p. 23, citato in D. Lombello, *Leggere e fare ricerca*, op. cit., p. 163.

²⁹² Ibidem.

²⁹³ Ivi, p. 164.

epiteto rivolto a persone che non dimostrano originalità nel pensiero, oppure non si propongono, non avanzano, non osano, soprattutto in contesti nei quali sia richiesta partecipazione mentale attiva. “Avere idee” è un’attività mentale feconda, ma non preclusa. Essa è il risultato di un lungo lavoro, di un allenamento della mente, di un vissuto esperienziale in famiglia, nella scuola, nel tempo libero, soprattutto nel tempo libero! Nel quotidiano contesto familiare è importante coinvolgere i figli nella progettazione di qualsiasi evento e di farsi coinvolgere nei loro progetti (scuola, doposcuola, tempo libero) aiutandoli nella soluzione di problemi, nella organizzazione di eventi (feste di compleanno, altre ricorrenze). Attivare prime e rudimentali attività di ricerca e di raccolta di materiale significa attuare prime forme di ricerca e progettazione. Ciò significa anche operare un “fermoimmagine” sulla loro vita quotidiana valorizzando gli stati d’animo, il loro mondo affettivo, alimentando il piacere per tali attività attraverso la condivisione affettiva, *in primis*! La cornice narrativa creata all’interno di un centro estivo per dare sfondo alle attività, diventa motivo di ricerca, raccolta di dati e di materiale per gli animatori e per i ragazzi i quali, a loro volta, verranno coinvolti in microprogetti valorizzati dalla stessa cornice narrativa nella quale ha sede il progetto iniziale dell’attività. Abitarli fin da piccoli ad “inciampare nel problema”²⁹⁴ guidandoli alla “costruzione-decostruzione-ricostruzione-negoziazione”²⁹⁵ del loro mondo, significa allenare la mente alla individuazione e alla produzione di immagini mentali. Porsi domande e cercare risposte favorisce “[...] il confronto tra i punti di vista nella «dimensione dialettica, come valorizzazione dello scontro, e dialogica, come ottimizzazione dello scambio»”²⁹⁶. L’animatore che opera in un centro estivo della durata media di otto settimane e organizza il lavoro secondo un progetto ideato e “collaudato” assieme ad un gruppo di colleghi, segue un percorso secondo una sequenza di domande ordinate, semplicemente, secondo il seguente modello:

- Cosa si vuole proporre? Quale idea si vuole sviluppare?
- Come sarà sviluppata? Quali attività si possono proporre?
- Di quale materiale devo disporre?
- Dove può essere recuperato?

Il progetto, che prevede un’ *ensemble* di attività distribuite secondo un macroprogetto, al quale fanno riferimento microprogetti settimanali e giornalieri, non può prescindere da un

²⁹⁴ Citato in D. Lombello, *Leggere e fare ricerca*, op.cit. p.163.

²⁹⁵ La sequenza di azioni è mutuata da D.Lombello, *Leggere e fare ricerca*, op.cit., p.164.

²⁹⁶ M. Santi, *La biblioteca come “comunità di lettura”* in D.Lombello, *La biblioteca scolastica in azione*, Padova, Cleup, 2006, p. 124, citato in D.Lombello, *Leggere e fare ricerca*, op.cit.p.164.

percorso di progettazione. La prima tappa di un progetto è l'ideazione²⁹⁷, la quale, per la maggior parte dei casi, è caratterizzata da un "insight creativo"²⁹⁸, rappresentabile metaforicamente da un reticolato di immagini incubate nelle esperienze precedenti e da un'abitudine consolidata ad elaborare le informazioni per generare altrettante nuove informazioni. La seconda tappa è l'attivazione, da considerare come fase intermedia nella quale bisogna occuparsi di trovare *partnership* tra agenzie diverse, di individuare le risorse indispensabili (umane, professionali, finanziarie) per arrivare ad una definizione. Una terza tappa è quella di progettazione che comprende la stesura del progetto e la progettazione operativa. È questa la fase più attiva per un animatore, il quale mette a disposizione le proprie competenze e le proprie conoscenze per elaborare nuovi prodotti da adattare al contesto operativo. La capacità di ricerca, condotta dall'auto-iniziativa mentale, è una fase personale in cui l'animatore raccoglie tutte le informazioni utili e le elabora operando una selezione, tra quelle che il suo senso critico (e pratico) stabilisce tra le più idonee per la realizzazione del progetto. La progettazione è comunque alla base di ogni attività d'animazione, nel senso che deve essere considerato come un metodo di lavoro, il quale deve essere attraversato da obiettivi specifici che rispondano ad esigenze di comunicabilità per gli utenti e che sia volto a costruire conoscenze. Tali progetti, realizzabili nei contesti socio-culturali, hanno la caratteristica di avere una progettualità che si può definire "dialogica", nella quale vengono tenute in considerazione le relazioni come regolatrici delle attività le quali non possono che rispondere ad un criterio di flessibilità, in quanto, carico di valenze etiche, affettive ed emozionali. Per l'animatore progettare significa dare unità ad un'attività mentale, problematizzando la prassi della stessa attività e prendendo visione dei limiti.

Queste capacità (di ricerca e di progettazione) sono frutto di un'attività mentale abituata a trovare elementi come risorse e come ostacoli da superare. Lo schema rudimentale presentato sopra è attuabile anche in circostanze familiari qualora si voglia rendere partecipi i figli nell'organizzazione di eventi quali ricorrenze²⁹⁹. È una mente nutrita da

²⁹⁷ L. Leone, M. Prezza, *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Milano, Franco Angeli, 2003, p. 58.

²⁹⁸ *Ibidem*.

²⁹⁹ L'organizzazione di una festa di compleanno o di una ricorrenza come il giorno della Vigilia di Natale, per citarne qualcuna, possono essere occasioni per incentivare i figli alla ricerca, al recupero del materiale e a quanto fino ad ora si è detto. La sequenza di domande è un tracciato semplicissimo che può essere seguito come modello di riferimento. Per una festa di compleanno, ad esempio, si può invitare il bambino ad immaginare la propria festa: "Cosa ti piacerebbe fare?" Si possono dare degli spunti per aiutarlo proponendo idee-stimolo per indicargli una traccia sulla quale sviluppare le "ricerche" al fine di realizzare la festa. Esse possono essere: una caccia al tesoro, giochi di prestigio, uno spettacolo; quando il bambino ha scelto il tema della propria festa, si passa alla fase successiva che prevede la programmazione delle attività da svolgere durante la giornata e quelle che la precedono (preparazione bigliettini d'invito per esempio): "Cosa faremo per accogliere i bambini? Come sarà organizzata la caccia al tesoro? Quali giochi di prestigio

una voce che ha dato corpo all'immaginazione e alla capacità di riflettere, cioè di porsi domande, di "filosare". L'essere un po' filosofi è la terza delle funzioni trasversali della lettura che si è voluto presentare. Essa conduce semplicemente ad imparare a pensare, cioè a porsi domande, a creare "un dubbio" generatore di pensieri ed ha lo scopo di impartire un'educazione al pensare, in modo da individuare un senso alla relazione io-mondo, me e l'altro. Non è altro che il tentativo di tracciare uno spazio di felicità all'essere umano, indicandogli la riflessione su ciò che egli ritiene importante ed essenziale. Il dialogo e la comunicazione si trasformano da teoria a pratica se il filosofare viene adottato con i bambini, i ragazzi e i giovani come metodo per sviluppare un'attitudine critica "[...] al servizio della razionalità e alla pratica dei propri sentimenti perché per arrivare alla comprensione umana (che si può considerare essere il vero fondamento etico della convivenza democratica) serve l'esercizio e la pratica"³⁰⁰. Si vuole aprire un sentiero verso un'ideale democratico di cittadinanza, partendo dall'infanzia. A tal proposito, è doveroso fare riferimento al creatore della filosofia per bambini, o *Philosophy for children* (conosciuta anche con l'acronimo P4C), la quale rappresenta oggi, a più di trent'anni dalla sua creazione, una delle proposte più riuscite nell'educazione del pensiero. Oltre ad essere un ideale pedagogico, essa è un metodo creato da Matthew Lipman³⁰¹, allora professore di Logica alla Columbia University di New York, il quale si era accorto che gli studenti non sapevano pensare criticamente e manifestavano grossi problemi ad affrontare la sua materia. Lipman si interrogò su come insegnare a pensare, cioè su come insegnare la logica prima che gli studenti iniziassero a frequentare l'università. In quegli anni la psicologia evolutiva si ispirava a Piaget³⁰² e alle teorie relative agli stadi del pensiero, e Lipman, lasciandosi guidare dalla teoria di Piaget, individuò l'età in cui si poteva insegnare la logica, corrispondente alla produzione del

saranno proposti?". Una volta che le attività sono state definite, si procede al recupero materiale e si chiede al bambino di fare un elenco delle attività e per ognuna di esse si valuta il materiale occorrente. Per i bigliettini serve del cartoncino color rosso; per la caccia al tesoro bisogna recuperare un vecchio baule; domanda: "Dove possiamo trovarlo? Chi può prestarci un baule?" Al bambino vengono poste domande/stimolo che suscitano in lui altre domande e alle quali è motivato a cercare una risposta/soluzione. La festa di compleanno è un'ottima occasione per avviare un semplice procedimento che non porta direttamente acquisizione di un ragionamento logico, ma aiuta il bambino a raccogliere dati e ad agire in tale direzione, supportato da un contesto "caldo" che infonde piacere. I frutti di questa attività familiare sono visibilmente riscontrabili già in giovani animatori.

³⁰⁰ C. Turzo, *Filosofare con i bambini*, www.psicopedagogie.it/filo.shtml, atti del seminario internazionale di studio P4C "Un curriculum per imparare a pensare", Padova, 2-3 settembre 2003, ultima consultazione il 18/09/2010. Claudia Turzo è dottoressa in Filosofia e Specialista in Pedagogia Clinica. Collabora con la rivista *on line* "Psicopedagogie" e con il Centro di Formazione in pedagogia clinica e l'Istituto Itard riconosciuto dalla Federazione Italiana Pedagogisti.

³⁰¹ Matthew Lipman. Tra i suoi scritti si cita: *Educare al pensiero*, Milano, Vita e pensiero, 2005.

³⁰² J. Piaget (Neuchâtel 1896-Ginevra 1980) è stato insigne psicologo e pedagogista; è considerato fondatore della psicologia genetica.

pensiero ipotetico-deduttivo, cioè intorno ai 10-11 anni. L'altra forte intuizione di Lipman, fu quella di creare un contesto in cui insegnare la logica, facendo leva sulla carica emozionale del pensiero narrativo, in modo da favorire un pensiero logico formale e informale. Per questo pensò di fare una comunità di ricerca con l'obiettivo di avvicinare i bambini al pensiero logico all'interno di un ambiente accogliente. Lipman decise di proporre la logica molto prima degli 11 anni, dimostrando che i bambini della scuola primaria erano in grado di argomentare su questioni filosofiche rilevanti. La filosofia di Lipman suggerisce di orientare il pensiero attraverso tre categorie funzionali, quali:

1. il pensiero critico (*critical thinking*): è capace di debellare i pregiudizi e di valorizzare le risposte attraverso l'autocorrezione e la loro messa in discussione;
2. il pensiero creativo (*creative thinking*): è un pensiero autogenerante, che attiva le idee producendo pensieri indipendenti e nuovi;
3. il pensiero affettivo (*care thinking*): è capace di prendersi cura delle persone attraverso un'attribuzione di valore intrisa di affettività. È un modo di pensare che traduce un agire significativo³⁰³.

Il programma, offerto alle insegnanti per migliorare l'esercizio logico negli alunni, è adottabile in svariati contesti educativi. L'animazione, forte della competenza narrativa derivata da una formazione che flette verso la valorizzazione delle risorse "autenticamente umane", deve comprendere questo metodo.

³⁰³ Rielaborazione dello schema definito da Claudia Turzo ad opera della laureanda.

CAPITOLO 8

VERSO LA COMPETENZA NARRATIVA

8.1 La storia delle storie

Tra l'uomo e le narrazioni esiste un'unione insopprimibile, una complementarità naturale: l'uomo ha bisogno di raccontare storie, e le storie -pena la loro estinzione- hanno bisogno dell'uomo per esistere. Per rendere visibile la forza di tale unione si dovrebbe, e si potrebbe, ricorrere a migliaia di parabole, tutte protese a dettare alla mente i più nobili propositi, le verità più assolute, gli amori più indissolubili, gli odi più profondi. Il bisogno di narrare è parte integrante, e insopprimibile, dell'essere umano; attraverso la narrazione (e la manualità) l'uomo si è evoluto, ha sviluppato le capacità cognitive e ha formato le prime aggregazioni di individui, le prime forme di comunità. Tutto questo è potuto accadere per il bisogno di narrare e di ascoltare storie. Sarebbe interessante divagare sulla storia della narrazione, ma, in questo studio, è necessario slittare sull'argomento, fissando solo alcuni punti della "storia delle storie".

In questo capitolo sarà protagonista la narrazione come anello di congiunzione di un percorso condotto sulla formazione dell'animatore socio-culturale. Il paragrafo apre lo scenario alla narrazione "raccontando" la sua storia; in seguito, come di una storia, saranno offerti agli uditori le sue trame, i suoi personaggi che la animano e le loro finalità, gli scenari, la magia che la investe. Ma, a differenza delle altre storie, la narrazione non si conclude; essa ha una struttura a spirale che le consente di mantenere viva la sua azione.

Secondo Paul Valéry, riferendosi alla tensione umana verso la conoscenza palpabile della realtà e verso l'ignoto che la vita cosmica evoca, *l'Universo All'inizio era la favola*³⁰⁴; ma la favola di cui parla Valéry è intesa come un intreccio di eventi narrati dai quali si può cogliere il senso del nostro essere nel mondo. La sostanza favolistica da cui nascono le cose viene espressa dal poeta così: "Tutto il disordine delle nostre conoscenze e dei nostri poteri ci circonda. [...] Tutte le obiezioni che insorgono contro l'infinito in atto, tutte le difficoltà che incontriamo quando vogliamo ordinare una molteplicità, diventano

³⁰⁴ P. Valéry (Sète 1871-Parigi 1945), *All'inizio era la favola*, Milano, Guerini e Associati, 1988, pp.46-47.

evidenti. Nessuna proposizione è in grado di sostenere questo *soggetto*³⁰⁵ di una così disordinata ricchezza che tutti gli attributi gli si addicono. Così come l'universo sfugge all'intenzione, allo stesso modo trascende la logica. Quanto alla sua origine, *All'inizio era la favola*. E vi sarà sempre³⁰⁶.

Un articolo dal titolo eloquente, «*Tutto è fiaba*», *viaggio all'origine della moderna forma di racconto*³⁰⁷, ha contestato l'idea comune che il raccontare sia in profonda crisi, sorpassato e accantonato da altri sistemi di comunicazione, da altri racconti, introdotti dai media. Giulio Fioroni, autore dell'articolo, punta il riflettore sulle narrazioni moderne, "in voga", per farci notare come in realtà i racconti che riempiono gli schermi, nascondono la fiaba originaria. Anche il racconto ha avuto una sua preistoria che va ricercata nella evoluzione dell'uomo; esso è nato con il linguaggio e con gli eventi che impressionavano una comunità e rispetto ai quali, gli uomini esprimevano le loro emozioni, i loro disagi, i loro pareri. Secondo quanto afferma Richard Fox³⁰⁸, per poter produrre delle storie, il linguaggio deve essere stato molto articolato per consentire le descrizioni, in quanto molto più ricco del linguaggio espressivo o comunicativo. Egli scrive: "Pertanto, è con l'emergere di un linguaggio descrittivo che diviene possibile il racconto delle storie"³⁰⁹. Lo psicologo rileva un'altra condizione primitiva che ha contribuito al sorgere delle storie e questa necessaria condizione è il gioco, in quanto strategia di adattamento, inteso come modello d'azione che facilita l'apprendimento e l'esplorazione, quindi l'interesse e la curiosità che mettono in moto la sperimentazione "al condizionale" di nuovi comportamenti e atteggiamenti, anche su oggetti familiari. Le storie iniziarono poi ad essere ricordate e l'attitudine ludica ha concesso all'uomo di cambiarle a suo piacimento. Un passo evolutivo fondamentale è stato apportato dall'immaginazione che conferisce all'uomo, al pensiero dunque, flessibilità e duttilità. Così l'uomo è stato spinto ad immaginare mondi possibili, a trovare soluzioni alternative, a plasmare il mondo secondo i suoi desideri. Una facoltà, l'immaginazione, che fa trascendere l'uomo dalla condizione di accettazione del proprio destino, collocandolo nella dimensione della "divina scontentezza", come la definisce Storr³¹⁰. L'uomo, in

³⁰⁵ Il corsivo è del poeta.

³⁰⁶ Ibidem

³⁰⁷ G.Fioroni, «*Tutto è fiaba*», *viaggio all'origine della moderna forma di racconto*, <http://archivistorico.corriere.it/2004/marzo/11/>, ultima consultazione l' 01/10/2010.

³⁰⁸ R. Fox è psicoterapeuta; vive e lavora in Nuova Zelanda.

³⁰⁹ R.Fox, *Lo sviluppo del pensiero narrativo nell'infanzia*, in A.Smorti, *Il sé come testo*, Firenze, Giunti, 1997, p. 257.

³¹⁰ A. Storr, *Solitude*, London, Flamingo Books, 1989, citato in R.Fox, *Lo sviluppo del pensiero narrativo nell'infanzia*, in A. Smorti, *Il Sé come testo*, op. cit., p.258. A.Storr (Londra 1920-2001), *Solitudine, ritorno a se stessi*, Milano, Mondadori, 1989.

seguito, cominciò a scrivere le storie e il cammino divenne più complesso in quanto la deposizione scritta era vincolata dal ricordo, dalla capacità di ristrutturazione del pensiero, dalla sua elaborazione e dalla sua amplificazione. Il mondo mediatico ha dato un ulteriore strattone alle modalità di comunicazione, al linguaggio e all'intero sistema di porsi in relazione con l'altro, con la comunità in generale. Il racconto continua a resistere nonostante si siano accentuate in modo esponenziale le distanze tra individui appartenenti alla stessa comunità.

A più riprese i racconti si sono sviluppati diversificandosi nella forma dell'oralità che modificava i particolari secondo i costumi e le usanze del popolo, o secondo il capriccio del narratore che adattava il racconto in base al pubblico. La mancanza di condizioni per lo svolgersi naturale del racconto ha fatto sì che la necessità diventasse virtù, a tal punto che Associazioni, Gruppi Culturali e Ricreativi, fioriti con l'intento di condividere ideali, sono un messaggio che evoca la volontà del narrare umano. Anche le migliorate condizioni economiche e di istruzione delle famiglie hanno sensibilizzato i genitori ad accogliere suggerimenti educativi e modalità pratiche di approccio alla lettura e al racconto. Il patrimonio vastissimo dei racconti resiste ancora, trascinando con sé i temi e le strutture secondo una morfologia che è stata studiata attraverso le fiabe, e consegnata come patrimonio culturale, da Vladimir Jakovlevič Propp³¹¹. L'epilogo storico del cammino della fiaba viene descritto da Fioroni con queste parole: "A più riprese le fiabe hanno nutrito la letteratura scritta, nate e diffuse nell'anonimato, fin dall'antichità sono state assunte entro opere narrative di autori particolari che hanno fornito modelli per invenzioni «colte»"³¹². Miti, fiabe e leggende sono narrazioni che testimoniano la volontà di un popolo, di una civiltà, di trasmettere significati. Nel loro insieme essi trasmettono la spiegazione della vita umana.

8.2 Un modello di pensiero: il paradigma della narratività

Attraverso i racconti gli uomini hanno stabilito norme di convivenza, hanno dato significato e spiegazione agli eventi naturali, hanno commentato, hanno discusso, dando una risposta alla domanda di ogni uomo: il senso della propria esistenza.

Il sapere trasmesso oralmente è giunto all'uomo "post-moderno" con un vasto repertorio di storie. Su questo argomento si sono innalzate le voci di illustri pensatori (si ricordi

³¹¹ V. Ja. Propp (San Pietroburgo 1895-Leningrado 1970), *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966.

³¹² G. Fioroni, «Tutto è fiaba», *viaggio all'origine della moderna forma di racconto*, <http://archivistorico.corriere.it/2004/marzo/11>, ultima consultazione l'01/10/2010.

Jean François Lyotard, già citato precedentemente), che hanno riconosciuto al sapere un fondamento diverso, una diversa legittimazione. Nel processo di legittimazione del sapere è stata considerata la narratività come paradigma. Non è questo il contesto più adatto per dare merito agli illustri pensatori. Ciò che preme è considerare la narratività e il suo processo metabelico nel tessuto sociale e nella ricerca scientifica. La narratività è una dimensione del pensiero umano. Lo conferma lo studioso americano Jerome Bruner che ha infranto l'attenzione unilaterale agli aspetti logici-sistemiche sostenendo l'esistenza di un'altra dimensione mentale: il pensiero narrativo. Pare doveroso descrivere la funzione di tale dimensione riportando integralmente quanto ha scritto lo studioso: “[...] ci sono due tipi di funzionamento cognitivo, due modi di pensare, ognuno dei quali fornisce un proprio metodo particolare di ordinamento dell'esperienza e di costruzione della realtà. Questi modi di pensare, pur essendo complementari, sono irriducibili l'uno all'altro”³¹³.

Nel formulare la distinzione tra le due dimensioni, Bruner sostiene che il pensiero paradigmatico o logico-scientifico ha come obiettivo la descrizione formale degli eventi, inoltre usa categorie e concetti; parte dalle cause per giungere agli effetti, in modo da verificare il processo. Esso pone come oggetto la realtà osservabile e il linguaggio ha le caratteristiche della coerenza e della non contraddizione.

Il pensiero narrativo, invece, produce narrazioni centrate sulle azioni proprie dell'uomo. Esso rappresenta un'altra modalità di pensiero: è un pensiero creativo, ma non viene sottoposto alla verifica, alla prova perché il racconto non deve essere provato per essere giudicato credibile. Nelle narrazioni c'è l'intento di capire le azioni umane svolte in un tempo che è scandito dalle stesse vicende. Bruner indagando nel pensiero narrativo trova nel linguaggio della poesia e del racconto la capacità evocativo-metaforica, cioè l'atto linguistico che lo contraddistingue chiarendo che tale atto “[...] mira ad innescare e guidare una ricerca di significati all'interno di uno spettro di significati possibili”³¹⁴.

Il pensiero narrativo, dunque, ha introdotto un modello di pensiero aprendo le porte a nuovi metodi e a nuovi processi di ricerca nelle scienze umane.

Sul pensiero narrativo Andrea Smorti sostiene che la sua espansione, congiunta ad una maggiore rilevanza assunta dal ruolo dell'interpretazione nella conoscenza scientifica (adottata dalla prospettiva “il punto di vista”), ha plasmato la forma della conoscenza e quindi della realtà stessa. Andrea Smorti scrive che il soggetto parte dal contesto per inquadrare l'oggetto, ed esso, l'oggetto, può essere compreso solo in relazione al

³¹³J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, op.cit., p. 15.

³¹⁴ Ivi, p. 32.

contesto, il quale viene trasformato dal significato che viene attribuito all'oggetto³¹⁵. La circolarità provocata dall'interpretazione non consente di stabilire un punto di partenza alla conoscenza.

Il prestigio di definire leggi e categorie scientifiche era riservato al pensiero nomotetico, che regolava tutta la prassi di ricerca scientifica e legittimava il sapere secondo i criteri di vero-falso. Il modello idiografico, che caratterizza la prassi delle scienze umane, è basato su paradigmi diversi, volti ad interpretare, narrare, ridefinire continuamente i caratteri e le peculiarità dei fenomeni studiati. Marco Battacchi ci ricorda, tuttavia, che: "Si è sottolineata finora l'opposizione fra pensiero narrativo e pensiero logico-matematico, fra spiegazione storico-clinica (narrativa) e spiegazione naturalistica (causale), ma gli sviluppi teorici e metodologici della ricerca e della riflessione epistemologica hanno reso questa opposizione in gran parte infondata e obsoleta"³¹⁶.

Secondo Maura Striano "La ricerca che utilizza un dispositivo narrativo si configura quindi come «studio narrativo delle vite e delle azioni umane» con uno specifico *focus* sul presente, sul qui ed ora, sulla contestualità delle esperienze [...]"³¹⁷.

I presupposti teoretici su cui si basa la ricerca narrativa sono le storie raccontate dalle persone, cioè le esperienze alle quali, nell'atto del racconto, viene data una collocazione nel tempo, nello spazio, in funzione alla relazione con "tutto", ovvero, a quell'insieme di altre storie, altri elementi che scaturiscono dalla narrazione stessa. La relazione è il significato che s'intende dare all'esperienza, senza la quale la storia vissuta non avrebbe senso. Chi ascolta la storia, ha un dispositivo di lettura idiografico, intento a dare senso e significato all'agire umano nella sua unicità. Pertanto, si può affermare che la comprensione di fatti, di accadimenti, di situazioni, e quant'altro rientri nell'ordinario svolgersi delle azioni umane, avviene per un insieme di conoscenze del mondo che permettono di attribuire significato ai fatti stessi. Queste conoscenze guidano le persone alla costruzione del mondo secondo un criterio organizzativo che si basa su aspettative, su valori acquisiti, e su ideali a cui tendere. Sono conoscenze che derivano dall'educazione formale e dall'educazione informale, quel sapere vissuto, appreso dall'interazione quotidiana con le cose e le persone, le quali hanno permesso di ampliare lo spazio relazionale e affettivo, che fa da regia per la maturazione/auto-realizzazione

³¹⁵ A. Smorti, *Il sé come testo*, op. cit., p.13.

³¹⁶ M. W. Battacchi, *Presentazione* in A. Smorti, *Il Sé come testo*, op.cit., p.VII.

³¹⁷ M. Striano, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, "M@gm@ Rivista Elettronica di Scienze Umane e Sociali", <http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo>, ultima consultazione il 12/11/2007. Maura Striano è Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli studi di Firenze.

delle persone. Costruzione della realtà e costruzione di storie indicano la strada per arrivare all'argomento per il quale si è voluto sostenere la tesi, ovvero la competenza narrativa degli animatori socioculturali. Le storie che si leggono, le fiabe che ci hanno raccontato e la narrativa in genere, hanno una struttura che ripropone gli stessi schemi della vita reale. Nell'opera *La fabbrica delle storie*³¹⁸, Bruner pone come certezza la capacità dell'essere umano “[...] di organizzare e comunicare l'esperienza in forma narrativa”³¹⁹, in quanto essa, la narrativa, fatta di conoscenze comuni, è poggiata su un asse ai cui estremi si trovano le norme da una parte e le trasgressioni dall'altra. L'uomo fabbrica le storie per la condizione di “divina scontentezza”, quel disordine cosmico, quel continuo errare alla ricerca di un equilibrio, di un ordine “superiore”, mai raggiungibile definitivamente. Le trame dei racconti presentano una condizione iniziale in cui si trovano i personaggi, i quali incontreranno un ostacolo da superare, un qualcosa che infrange l'ordinario, il canonico, la norma. L'infrazione dà il via a qualcosa da raccontare, al quale viene attribuito un significato. La storia viene raccontata da un narratore, il quale dà voce ai fatti per riportare un ordine ontologico, ricreare un'armonia perduta, o trovata, e lo fa con l'intento, appunto, di dare un senso a ciò che è accaduto. Bruner approfondisce l'argomento svelando anche il motivo per il quale l'essere umano predilige la narrazione per descrivere gli accadimenti della vita umana e non altri mezzi più simultanei, quali le immagini o un film. Il racconto, quale prodotto del linguaggio orale, rispecchia, come detto, un accadimento che è andato oltre alle conoscenze, alle norme, alle aspettative. Rispetto ad altri linguaggi, più immediati, la narrazione soddisfa il bisogno d'attesa, la malleabilità del tempo data dal racconto stesso, la volontà di distacco e di appropriazione che altri mezzi di trasmissione non riuscirebbero a fare. Il mondo mediatico è in grado di realizzare sofisticati effetti per rendere un evento percepibile nell'immediato. I *social networks* raccontano migliaia di storie-eventi a milioni di persone. Il raccontare, attraverso questi canali di diffusione è immediato, diretto, accompagnato da immagini. Il racconto autobiografico ha superato la boa irrompendo nelle famiglie attraverso trasmissioni televisive. Alcune biblioteche hanno assunto questa forma di narrazione degradando, secondo il parere di chi scrive, la vera *mission* della biblioteca³²⁰. Esso dimostra l'esistenza di una facoltà naturale, come testé

³¹⁸ J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

³¹⁹ Ivi, p. 18

³²⁰ T. Palazzi, C. Somajni, *Tipi da consultazione*, “il Magazine”, rivista in abbinamento a “Il Sole 24 ore”, n.3, 27/02/2009, pp. 40-44. Da alcuni anni la biblioteca comunale di Malmö in Svezia (<http://www.malmo.stadsbibliotek.org>) offre l'opportunità di consultare, accanto ai libri e ai cd-rom, anche persone disposte ad incontrare il pubblico in quanto esponenti di categorie sociali verso le quali

detto, attraverso la quale l'uomo struttura le proprie esperienze attribuendogli un ordine, una sequenzialità, un intreccio, dei rapporti. Ciò accade anche quando si ascolta. Il pensiero narrativo trova una dimensione/collocazione spazio-temporale nelle situazioni in cui le persone cercano di comprendere la realtà. Il pensiero narrativo indaga sulle vicissitudini umane, sulle azioni, e sulle intenzioni. Di questo intreccio di eventi il pensiero narrativo dà l'interpretazione producendo significati. La sua funzione non si limita all'interpretazione della realtà circostante; essa riguarda anche il mondo interiore, cioè le narrazioni che una persona fa su se stessa e che gli altri fanno lei. L'interesse per la narrazione sta nella volontà di comprendere la vita; essa è una tensione umana, una competenza naturale, una forma di relazione antica quanto l'essere umano. Narrare e interpretare i fatti è essere filosofi, cioè essere capaci di porsi delle domande e trovare una logica "interiore", possibilmente da poter raccontare.

8.3 Pensare per storie: le trame dell'animazione

Le proposte avanzate, per definire il percorso di formazione dell'animatore verso la competenza narrativa, si appuntano sulla struttura e sulle funzioni del pensiero narrativo. L'animatore, interrogandosi su quale sia il proprio compito, avrà bisogno di interpretare le relazioni che egli ha creato, le emozioni di cui si sono nutrite e quali sono state le interpretazioni dei bambini, dei ragazzi e anche degli adulti con i quali ha vissuto le storie. Raccogliere i punti di vista significa pensare ad un progetto nuovo per se stessi e per gli altri e, nello scambio di narrazioni che avviene quotidianamente, il progetto si fa sempre più chiaro e con esso viene anche la determinazione per raggiungere una perfettibilità nel procedere fine a se stesso, per il piacere che è dato dalla ricerca, dalla curiosità, dalla forza creativa di sentire nuove narrazioni, nuovi progetti di vita. La narrazione determina la relazione. Essa riesce a tenere unito il legame tra animatore e bambino/ragazzo, tra bambini e bambini, tra animatore e animatore disponendo il processo che da essa scaturisce su piani di riflessione, di elaborazione, di creazione.

comunemente si nutrono pregiudizi: omosessuali, *skinheads*, ecc.. Gli incontri con i *libri viventi* si tengono in media quattro volte a semestre, nel caffè della biblioteca. I *libri viventi* vengono prenotati e "[...]consultati per circa un'ora, dopo di che viene consegnata una scheda di valutazione e si fa richiesta di nuove categorie di persone da incontrare", Ivi, p.41. La sessione documentata da "Ventiquattro" ha raccolto le informazioni relative all'incontro con un giocatore d'azzardo e di altre persone. L'esperienza è stata ripresa da altri paesi europei e anche in Australia e Giappone. Anche l'Unione Europea è sensibile all'iniziativa: nel 2005, il Consiglio d'Europa ha commissionato una sorta di prontuario per fondare, gestire e sviluppare una *living library* (<http://www.coe.int/hre>). Di seguito viene riportata la citazione che conclude l'articolo, che ha fonte incerta: "L'allora segretario generale del Council of Europe sottolineava la novità dell'esperimento, e la sua utilità nel favorire l'integrazione culturale: perché «i diritti umani non possono essere sostenuti dalla sola emanazione di leggi o pubblicazione di testi»". Ivi., p.44.

Nella prospettiva prefissata per la formazione dell'animatore, occorre ricordare quanto ha scritto Federico Batini³²¹ a proposito della narrazione nel contesto formativo. Egli afferma che la narrazione agisce nel contesto della formazione su più livelli. Dei livelli possibili, e conferibili all'animatore, egli ne estrapola uno, chiamato "della professionalità del formatore", quello, cioè, che rappresenta la professionalità del formatore. Esso è fatto di storie che legittimano la probabilità di una soluzione, per il suo riconoscimento professionale, secondo due direzioni: una mancanza identificabile con un riconoscimento sociale poco definito in Italia, secondo il lessico dello studioso, e una di sovrabbondanza manifestata dall'incremento esponenziale che tale professione ha incontrato sul mercato. Dice Batini: "In questa strettoia la comprensione e l'interpretazione della propria professionalità in un'ottica narrativa costituiscono la possibilità di abitare uno spazio professionale in un equilibrio tra il socialmente determinato e la propria singolarità individuale in quanto attore della propria professione. Il richiamo al pensiero narrativo per il formatore è un vantaggio professionale in quanto, alla luce di quanto detto, Batini lascia uno spiraglio di ottimismo per questa professione, la quale, rispetto alle altre, non si riduce ad un comune denominatore professionale; significa riconoscere di non appartenere ad una comunità professionale e con essa a tutti i suoi "legami parentali di primo grado"³²². Il modello biografico proposto da Batini è rivolto ai formatori di qualunque settore. Egli invita a riflettere sulla professionalità emergente dichiarando, appunto, che tale categoria ha il privilegio, per i connotati che le sono dati dal registro narrativo, di essere svincolata da una comune e indelebile appartenenza di categoria.

Il modello a cui deve fare riferimento l'animatore è sicuramente un modello narrativo: il suo modo di agire può essere definito "attraverso le storie". Le storie che interessano l'animatore si proiettano su piani d'azione *asimmetrica* e *simmetrica*:

- a) il piano *asimmetrico* considera l'ascolto dialogico nello scambio di storie che avviene tra adulto e bambino: l'adulto prende per mano il bambino e lo conduce alla scoperta di sé e della realtà, attraverso un dialogo/racconto che lo aiuta a crescere;
- b) il piano *simmetrico* si crea tra bambino e bambino: i bambini raccontano le loro storie ai compagni di gioco, escludendo intenzionalmente l'adulto.

³²¹ F. Batini, *Costruire il senso: formatori narrativi per professionalità narrative*, "FOR", n. 79, 2009, pp. 38-42. F. Batini è ricercatore presso l'Università di Perugia. Dal 2001 è Direttore di "PratiKa", <http://www.pratika.net> e dal 2003 di "NausiKa", <http://www.narrazioni.it>; tra le pubblicazioni più recenti si ricorda: F. Batini, S. Giusti (a cura di), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Napoli, Liguori, 2009.

³²² Ivi, p.40.

Il piano simmetrico riguarda anche la relazione tra animatore e animatore. Le narrazioni non sono semplici scambi di informazioni; durante i coordinamenti, ad esempio, vengono tracciate per ogni bambino, le coordinate biografiche, al fine di dare un senso al loro comportamento, soprattutto quando si verificano casi problematici, cercando di restituire una trama di possibili interventi per “superare gli ostacoli”.

Riprendendo il suggerimento di Batini, si può aggiungere un piano simmetrico tra sé e sé, determinato dal monologo come auto-ascolto, propulsore di crescita nell’auto-formazione. Nell’attribuire una voce alla propria storia, vengono riviste (o viste) le esigenze personali, le propensioni, le evocazioni, in un *iter* di revisione dei progetti, di ri-motivazione personale e professionale.

Le storie naturali, biografiche, contestuali, prendono vita spontaneamente nelle dinamiche relazionali, durante lo svolgimento delle attività quotidiane.

Di queste storie naturali l’animatore deve cogliere il senso e procedere all’aiuto del bambino/ragazzo rendendolo consapevole dei suoi processi di pensiero e di come può organizzare la sua esperienza. Le competenze sul mondo che ha il bambino, sulla sua storia, vanno recuperate e aiutate a decollare: egli deve imparare ad impadronirsi di loro. Ma le storie che ciascuno può raccontare non parlano solo della propria storia personale; parlano anche di altro. Spesso i bambini litigano; a volte arrivano alla lotta, ma quando un adulto interviene loro rispondono: “Stavamo giocando!”. La realtà indicibile, indescrivibile, viene filtrata attraverso forme espressive (e non solo) che possono essere paragonabili al gioco, o meglio, in forma più estesa alla disposizione ludica che comprende l’azione vera e propria, il linguaggio verbale e non verbale. Queste forme possono essere considerate connessioni degli elementi che in altri casi rimarrebbero vuoti, senza senso. Il lavoro dell’animatore verte su questo: egli deve trovare le forme metaforiche per sé e per gli altri affinché avvenga una connessione tra esperienza e conoscenza del mondo. Ha scritto Bateson: “[...] se vogliamo parlare del mondo vivente (e di noi stessi) dobbiamo padroneggiare le discipline della descrizione e del riferimento in questo curioso linguaggio che non contiene cose, ma solo differenze e relazioni”³²³. E ripensando a Bateson e al suggerimento di far coesistere elementi doppi per avere una visione completa della conoscenza, egli dice: “[...] la più ricca conoscenza dell’albero comprende sia il mito che la botanica”³²⁴. Un suggerimento prezioso per l’animatore che

³²³ G. Bateson (Grantchester 1904-San Francisco 1980), *Dove gli angeli esitano*, Milano, Raffaello Cortina, 1989, p. 287.

³²⁴ Ivi, p. 301.

fa uso delle storie per conoscere le storie degli altri, perché esse contengono “doppi” elementi.

8.4 A proposito di storie: il mondo della narrativa

Le altre storie, di cui si avvale l’animatore, sono recuperate dalla letteratura per l’infanzia³²⁵. La dimensione narrativa in animazione è finalizzata alla promozione di contesti affettivi, sociali, relazionali; l’animatore, quando dà l’avvio ad una lettura ad alta voce o ad un racconto, considera quell’insieme di insegnamenti vicari che si risolvono in lezioni di socialità e di civiltà. All’opposto di quanto sosteneva Angelo Nobile sul rapporto dei giovani con il libro, cioè: “[...] la popolazione giovanile sembra avallare, in un inquietante scenario post-alfabetico, le apocalittiche profezie della fine della galassia di Gutenberg [...]”³²⁶, nei contesti socio-educativi in cui opera l’animatore (un centro estivo, una ludoteca, un soggiorno) il racconto è un momento molto atteso dai bambini e dai ragazzi (perciò è indispensabile inserirlo al pari di un precisissimo calendario di attività motorie). Le storie scritte hanno molte funzioni per l’animatore. Ciò che si è vuole sottolineare è l’esistenza delle storie nel suolo dell’animazione Innanzi tutto esse

³²⁵ Per la documentazione relativa alla storia della letteratura per l’infanzia la laureanda ha consultato i seguenti volumi: E. Petrini, *Lineamenti di letteratura per l’infanzia*, Firenze, Giunti Bemporad Marzocco, 1972; M. Dallari, *La fata intenzionale*, Firenze, La Nuova Italia, 1980; J. Zipes, *Chi ha paura dei Fratelli Grimm?*, Milano, Mondadori, 2006; I. Calvino, *Fiabe italiane*, Milano, Mondadori, 1983; A. Nobile, *Letteratura giovanile*, Brescia, La Scuola, 1990. Per le informazioni relative alla cronologia degli scrittori è stata consultata l’enciclopedia telematica *Wikipedia* alle voci: Straparola, Basile, fratelli Grimm. La letteratura per l’infanzia è un vasto settore specializzato comprensivo di albi illustrati. La letteratura per l’infanzia anticamente non c’era poiché nessuno scriveva libri “per” i bambini I temi e i motivi che caratterizzano tale letteratura erano tramandati oralmente dagli adulti che attingevano i contenuti dall’esperienza vissuta adattandoli al linguaggio infantile che rimanevano nell’ambito della famiglia. Mancava alla letteratura una dimensione sociale. Le letture educative nacquero in Europa dopo che Rousseau le presentò come una vera e propria scoperta della fanciullezza. Le idee che diedero vita al movimento culturale chiamato Romanticismo diedero un forte impulso a riflettere sull’educazione: L’infanzia cominciò ad essere considerata dalla società. La letteratura cominciò a dare temi e repertori. In Europa i fratelli Grimm pubblicarono definitivamente nel 1882 una raccolta di fiabe popolari dal titolo *Novelle per bambini e famiglie (Die Kinder und Hausmärchen)*; altri esempi di racconti legati al folklore arrivavano in quel periodo da tutta l’Europa. Tra i narratori romantici emerse H.C. Andersen (Fionia 1805-Copenaghen 1875) che trovò la sua vocazione di poeta della fiaba in Italia, il paese nel quale erano vissuti gli antenati della letteratura per l’infanzia. G.F. Straparola (Bergamo 1480-1557) è considerato il primo padre della fiaba europea. La sua opera *Le piacevoli notti*, pubblicata a Venezia nel 1550, riveste un’importanza assoluta nello studio della letteratura popolare. Straparola ha ispirato il lavoro dello stesso G.B. Basile (Napoli 1566-1632) e di tantissimi altri autori di fiabe, tra i quali C. Perrault (Parigi 1628-1703) e i fratelli J.L.K.Grimm (Hanau 1785- Berlino 1863) e W.K. Grimm (Hanau 1786- Berlino 1859). Mentre la resistenza della cultura accademica in Italia frenava tenacemente l’imporsi della fiaba, negli ultimi decenni dell’Ottocento fioriva il romanzo d’avventura da scrittori che hanno accompagnato l’infanzia e la giovinezza di molti bambini. Per citarne alcuni: Stevenson, Collodi, Salgari, Verne, Barrie. La moderna letteratura per l’infanzia è un punto nel quale convergono scrittori e illustratori, i quali, nelle produzioni narrative, considerano le esigenze dell’infanzia offrendo possibilità ludiche e artistiche finalizzate all’educazione alla lettura.

³²⁶ A. Nobile, *Letteratura giovanile*, Brescia, La Scuola, 1990, p.5.

fanno (devono) parte integrante della formazione professionale degli animatori. I racconti che si intendono proporre vanno scelti secondo criteri che corrispondono alla fascia d'età a cui sono rivolti. La funzione pedagogica delle storie e il suo intreccio con l'animazione saranno trattati più ampiamente nel paragrafo successivo. Esse rivestono, con le tante forme della narrazione, il tessuto sul quale vengono cucite e ricucite le trame dell'animazione, fatte di personaggi, ambienti, ostacoli da superare, ecc..Per trama s'intende quell'insieme di esperienze che determinano la dimensione narrativa in un contesto socio-educativo. Al centro estivo, per esempio, prende forma già nel contesto presentato da un argomento a tema che evoca un racconto³²⁷; la metafora, su cui poggia tutto lo scenario "che sarà", viene espressa dal titolo di una storia che i bambini possono conoscere o non conoscere, ma della quale hanno la certezza che essa verrà vissuta, raccontata, letta, giocata, recitata. Non solo. Della storia, della fiaba, e comunque del racconto, l'elemento fantastico, l'elemento magico, il meraviglioso, saranno presenti attraverso la voce e il corpo del narratore -l'animatore- che darà alla storia, all'inizio di ogni storia, il valore che merita il "rito magico" della narrazione. La tensione narrativa sarà il filo conduttore di tutto il periodo delle vacanze estive.

8.5 La pedagogia della narrazione nel contesto ricreativo

Alla luce dei contributi resi dalla teorie del pensiero narrativo a tutte le scienze umane, la pedagogia riconosce nella narrazione una supremazia, tale da ritenere che un'educazione efficace non possa che essere l'esito di una vera e propria strategia o consuetudine narrativa. I contesti educativi, così orientati, dovranno essere impregnati di narrazioni, ricchi di elementi che facilitino la creazione di climi relazionali "narrativamente" orientati, per la ragione che, secondo quanto espone Duccio Demetrio: "Non per «escamotage» si badi bene, di carattere affabulatorio o seduttivo, ma per ragioni mutate dalle stesse scienze cognitive. [...] quanto più un individuo viene coinvolto, attratto e sollecitato a partecipare all'evento educativo o formativo che sia, tanto più è probabile che i messaggi, quali essi siano, restino nella sua memoria più a lungo"³²⁸. Il richiamo

³²⁷ Tra i tanti temi proposti dall'Associazione "Zigo Zago" i bambini ricordano con piacere "*La fabbrica di cioccolato*" di Roald Dahl (Llandaff 1916-Missenden 1990), op. cit; di Robert Louis Stevenson (Edimburgo 1850-Vailima 1894) "*L'isola del Tesoro*", Milano, Garzanti, 1979. Quest'ultimo romanzo è stato scelto come tema per il centro estivo svolto nell'estate trascorsa (21 giugno-04 settembre 2010).

³²⁸ D. Demetrio, *Narrare per dire la verità: l'autobiografia come risorsa pedagogica*, "[M@gm@. Rivista Elettronica di Scienze Umane e Sociali](http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_05.htm)", http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_05.htm, ultima consultazione il 28/01/2008. Duccio Demetrio è professore ordinario di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche autobiografiche presso l'Università degli studi di Milano-Bicocca.

all'animazione è forte, se si considera che l'idea pedagogica di narrazione ha favorito l'allestimento di “[...] tutto quanto consenta al soggetto di imparare immergendosi nelle situazioni, ad un livello quasi descolarizzato”³²⁹. Si tratta, appunto, di ricondurre la concezione pedagogica di narrazione in un contesto educativo, qual è l'ambiente dell'animazione per minori, fuori delle mura scolastiche. La differenza, che rende forte l'animazione rispetto alla scolarizzazione, è dovuta alla capacità dell'animazione di mettere al primo posto la narrazione come “contenitore concettuale ed esperienziale”³³⁰, secondo il lessico di Demetrio. Le parole chiave, *parola e azione*, che hanno introdotto gli argomenti trattati in questo elaborato, consentono di rivelare quanto di più compatibile possono essere i due termini per definire la formazione dell'animatore. La parola apre all'orizzonte della relazione dispiegando tutta la sua energia nel creare connessioni, ponti, legami. Essa si avvale della creatività per formulare nuovi vocabolari, nuovi codici di convenzione, al fine di mantenere unito il legame tra sé, gli altri e il “Cosmo”. L'azione, dal canto suo, rende manifeste le intenzioni della parola. Attraverso l'azione si crea un altro tipo di legame che interessa la partecipazione al mondo con tutta la portata sensoriale dell'azione fisica. Parola e azione, in stretta unione creano la storia, in quanto esperienza vissuta e trasmessa. Si vuole dire che proprio l'animazione è costruita su fondamenti della narrazione, quelli che definiscono il passaggio dei saperi, del saper fare e del saper essere, lasciando lo spazio per l'autonomia, il cambiamento, la “possibilità di”. Prima di procedere è doveroso porsi delle domande cruciali. Innanzi tutto: “Che cos'è la narrazione?”

Secondo le riflessioni della laureanda, la narrazione è definibile come un'esperienza esistenziale. Da questo epicentro partono le forme della narrazione che irradiano la “fenomenologia” dell'essere umano.

La narrazione, nei contesti ricreativi, si apre in più direzioni; una di queste è rivolta alla relazione, in quanto si prefigge di riconoscere nella dimensione estetica del sapere narrativo la capacità di creare un vocabolario dalle forme inferenziali del racconto, creando un atteggiamento culturale ideale per un *setting* animativo. Il momento del racconto, o della lettura, più volte descritto e chiamato *reading time*³³¹, assume importanza per la relazione, a tutti gli effetti considerata cardine dell'azione educativa in animazione.

³²⁹ Ibidem.

³³⁰ Ibidem.

³³¹ Cfr. cap. 6.

Viene da chiedersi, per dare un aiuto all'animatore, di quale genere di narrazione debba ricorrere per legittimarsi come "narratore". In altri capitoli si è parlato della riflessione come azione cruciale per la formazione dell'animatore e, altresì, del senso di cui vengono investite le esperienze per essere considerate formative, attraverso, appunto, la riconduzione ad una auto-riflessione, alla condivisione del sapere trasmesso. La narratività giunge al suo grado di idoneità nell'agire animativo, quando passa attraverso un genere di narrazioni che stimolano la riflessione, aprono nuove piste espressive, introducono elementi conosciuti e prospettano al bambino l'immagine fantastica di "ciò che potrebbe accadere". La scelta di un racconto, per determinare la cornice narrativa in un centro estivo, non prescindere dallo stile e dal contenuto. I temi, presenti nella fiaba o nel romanzo d'avventura, devono avere carattere di universalità e uno scenario di fondo sul quale ogni bambino possa sentirsi protagonista di una storia all'interno di una storia. Le riflessioni sul valore della narratività, esposte nel saggio *Il piacere di narrare. Il piacere di educare*³³² chiariscono come "[...] la narratività, in quanto tale, abbia sempre in sé un afflato educativo [...], in quanto interpretazione [...] del reale"³³³. Il concetto preso in prestito da Elena Marescotti si presta ad essere adattato al contesto animativo ed espresso così: "L'animazione, in quanto tale, [pare]³³⁴ abbia sempre in sé un afflato narrativo, in quanto interpretazione del reale". Per restare in tema di fiabe si può dichiarare: "La calza perfettamente!". Anzi, procedendo a braccetto con le considerazioni della studiosa, si conferma l'asserzione sulla interpretazione del reale come "[...] operazione culturale, che attesta la capacità con cui l'individuo elabora la sua percezione sensoriale del mondo [...]"³³⁵. L'obiettivo che si è perseguito in queste pagine non è stato di ricercare come e perché la narratività sia complice dell'animazione. Si è voluto dichiarare la sua presenza oltre i confini angusti che la vogliono chiusa tra le mura scolastiche. La sua partecipazione è attiva e si estende oltre l'espressione scritta e orale del racconto. Per l'animatore, come si è dimostrato, essa è un metodo di lavoro che definisce un modello di animazione, oltre ad essere uno strumento di lavoro.

³³² L. Bellatalla, E. Marescotti, *Il piacere di narrare. Il piacere di educare*, Roma, Aracne, 2005.

³³³ E. Marescotti, *Introduzione*, in L. Bellatalla, E. Marescotti, *Il piacere di narrare. Il piacere di educare*, op. cit., p. 12.

³³⁴ La parentesi è della laureanda.

³³⁵ Ibidem.

8.6 La magia della parola

In questo paragrafo si vuole evidenziare il modo in cui la parola va intesa nella sua essenza narrativa. Il linguaggio verbale fondato sulla parola è lo strumento principe dell'animatore per creare relazioni e attivare forme di possibile cambiamento. L'animazione, in quanto azione educativa, fa leva sulla parola. L'animatore fa uso della parola per contestualizzare due momenti dichiarati animativi: uno specifico della lettura e della narrazione, l'altro diretto al tempo in cui si dispiega la presenza dell'animatore all'interno di un gruppo in qualunque contesto operativo egli si trovi (soggiorno, centri estivi, ludoteca, ecc..), nei quali possano esistere le premesse, in termini di spazio-tempo, per far nascere e vivere una situazione educativa. La parola anima il mondo della lettura e della narrazione e supporta "la non-parola" attraverso gli sguardi e la ricerca di essi, gli ammiccamenti, il cambio di tono della voce e quanto altro (tanto!) emerge dalla sua azione.

La parola è generatrice di mondi altrimenti inesistenti. Basta ricordare un racconto tratto dal libro di Ian McEwan, *L'Inventore di sogni*³³⁶, nel quale una parola inventata, "la pomata svanilina", prodotto assolutamente introvabile sul mercato cosmetico e farmaceutico, genera un racconto che sarebbe inesistente. La valenza dell'immaginazione generata dalla narritività alimenta l'uso ludico della parola, la quale dispone di vie d'evasione dalla realtà e il ritorno ad essa.

Per l'animatore la parola si misura con il contesto e con i vissuti specifici imprimendo "certe" direzioni che mettono in gabbia il loro significato semantico e liberano altri aspetti. La parola in animazione viene caricata di incisività esistenziale.

I punti di forza della parola sono stati esposti nei paragrafi precedenti, basta ricordare che essa fa esistere le cose nominandole e innesca per associazione altre cose. L'attributo magico le viene conferito proprio per la sua capacità evocativa. Le formule magiche sono fatte di parole inventate, che non hanno alcun significato eppure il loro ritmo, la loro cadenza, la stessa composizione in rima conferiscono loro una sonorità una musicalità che richiama al legame arcaico tra uomo e Cosmo.

Il punto debole della parola è dato dalla sua finitezza nel descrivere la realtà e ricondurla su un piano di certezza, infrangendo quell'alone di incertezza, di ambiguità, di mancanza, che lascia spazio all'interpretazione creativa, all'immaginazione. Ciò che preme mettere sotto i riflettori è l'idea che essa sia importante, anzi fondamentale, in quanto essa è il

³³⁶ I. McEwan, *La pomata svanilina*, in I. McEwan, *L'Inventore di sogni*, Torino, Einaudi, 1994, p. 37.

cuore dell'animazione. La parola stringe un legame con l'animazione, in quanto è attraverso la parola che si attua un dialogo, che crea, a sua volta una relazione. La parola definisce la partecipazione, stabilisce le coordinate sulle quali si svolge l'esperienza educativa e imprime di senso e significato il sapere che da essa viene trasmesso. L'animatore deve saper usare la parola in modo cosciente.

L'animatore attraverso la parola si fa narratore: di storie, di eventi di vita quotidiana, di eventi "avventurosi". L'uso significativo della parola consente di:

- padroneggiare in modo autorevole la situazione;
- dare fiducia al gruppo;
- instaurare una democratica convivenza e trasmettere i suoi valori;
- predisporre un ascolto attivo con i bambini;
- valorizzare il silenzio.

L'uso creativo della parola consente di:

- creare un nuovo alfabeto e nuovi linguaggi ;
- aprire orizzonti di trasformazione della realtà;
- pensare in modo diverso rispetto agli abituali schemi;
- creare un linguaggio/codice tra il gruppo, al fine di assicurare ad ogni membro il senso di appartenenza;
- aumentare il livello di ascolto e di attenzione durante la narrazione o lettura.

Il suo ruolo principale è quello di collegare, creare ponti d'unione, far emergere ambiguità, chiaro-scuro, trasparenze, guardare mettendo a rovescio l'immagine come ha suggerito Betty Edwards.

L'animatore, che racconta o legge una storia, induce chi ascolta ad una sorta di smarrimento attraverso un viaggio avventuroso o fantastico. L'impatto del racconto è molto forte nei bambini dell'età della scuola dell'infanzia; l'interesse in questo elaborato è rivolto ai bambini e ai ragazzi preadolescenti di età compresa dai 7 ai 12 anni. Anche per loro l'impatto è molto forte, soprattutto se l'animatore/narratore predispone l'ambiente per l'attività assicurando per loro effetti a sorpresa³³⁷.

³³⁷ Il riferimento concerne il lavoro svolto l'estate scorsa presso una delle sedi nella quale l'Associazione "Zigo Zigo" ha svolto i centri estivi. Per la narrazione, alternata alla lettura, del romanzo *L'isola del tesoro*, sono stati preparati effetti a sorpresa per far conoscere il racconto ai bambini e non far loro perdere l'interesse. Due di questi effetti/animazioni hanno riscosso molto successo: per uno di questi un animatore si è travestito da "Long John Silver" e si è seduto sotto ad una zona molto alberata del giardino con il romanzo in mano. I bambini sono soliti andare a giocare in questo posto "misterioso", dopo la lunga pausa del pranzo. Tra i rami cadenti dei salici e le fronde dei noccioli disposti in cerchio si apre uno spazio che i bambini chiamano rifugio, dove amano ritirarsi per accordarsi sui giochi o comunque chiacchierare. Quel giorno i bambini intravedevano una sagoma, ma non riuscivano a capire di chi si trattasse, chi avesse "osato" infrangere il loro posto segreto. Di lì, la grande sorpresa che ha detonato risate, poi grida, poi

Si può ripetere con Marco Dallari che: “Saper narrare è un estremo esercizio di intersoggettività in cui la figura dell’interlocutore, di colui o coloro ai quali narriamo, e le sue risposte fatte anche solo di occhiate, di gesti e di interruzioni, risultano fondamentali pur nella asimmetria di un rapporto che vede un maggior protagonismo del narratore rispetto a colui che guarda, ascolta, riceve”³³⁸.

Alla parola è stato attribuito il senso di potere magico per indicare l’energia che fa tutt’uno con la competenza dell’animatore di saper condurre una narrazione che si estende in tutte le forme della sua attività quando opera in contesti socio-educativi. In tali contesti essa dimostra tutta la sua potenza evocativa, creativa, simbolica, trasformativa, affermativa, comica e ludica.

8.7 Narrazione e teatro

Il narrare è qualcosa che appartiene al teatro ed entrambi appartengono alla socializzazione e alla comunicazione. Il teatro è una pratica legata alla narrazione. Dalle pagine di Alessandro Pontremoli sul volume *Teorie e tecniche del teatro educativo e sociale*³³⁹ si legge: “Il teatro è l’esperienza più significativa del processo individuale di formazione, in cui sono fondamentali il controllo della dimensione del sé, l’espressione delle emozioni e la capacità di relazione”³⁴⁰.

Il teatro in animazione è proposto come percorso espressivo ed educativo. Esso ha forme molteplici di espressività, favorisce l’esperienza globale dei sensi e allena al difficile atteggiamento mentale di “mettersi nei panni dell’altro”; compito arduo, ma che può essere stimolato anche da un esercizio diretto e costante di osservazione dell’ambiente.

Sul legame primordiale tra narrazione e teatralità si intende sottolineare il loro legame ontologico. Secondo la definizione di narratività che la laureanda ha premesso, il teatro assolve il medesimo compito. Come la narratività, il teatro orienta l’individuo verso l’esplorazione del mondo esistenziale. L’esplorazione, che gli consente di maturare esperienze dilatate in spazi e tempi “umani” e metaforici, gli fornisce i ferri del mestiere per interpretare sé, gli altri, il mondo. L’interpretazione di un testo, dal quale parte il

allontanamento e in seguito un ricomporre il cerchio magico della narrazione attorno all’adulto che si era reso disponibile al racconto. L’altro episodio-sorpresa è stato attivato con le modalità di una caccia al tesoro: la scuola dispone di un orto coltivato da due anziani signori, ai quali è stato chiesto di scavare una buca non molto profonda che contenesse il forziere di legno (costruito appositamente per l’attività!). Il forziere conteneva il libro e la caccia al tesoro prevedeva la conoscenza dei personaggi e della trama. La squadra vincitrice si sarebbe aggiudicata il libro e un premio in caramelle.

³³⁸ M. Dallari, *L’importanza del saper narrare*, “Infanzia”, n. 6, 1992, pp. 5-8.

³³⁹ A. Pontremoli, *Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale*, Novara, UTET, 2007.

³⁴⁰ Ivi, p. 49.

progetto di recitazione, prevede una moltitudine di azioni correlate che amplificano, trasformano e affermano tutte le facoltà delle persone disponendole su un “doppio” piano contemporaneamente: realistico/fantastico. Dare vita ad un personaggio significa immedesimarsi nella sua vita quotidiana, nei suoi desideri, nel progetto che egli ha, nelle intenzioni, ecc..; significa capire il personaggio. Nel programma di attività di un centro estivo, la lettura del testo integrale di un racconto è uno dei molti livelli di lettura che si possono fare prima di arrivare alla recitazione. L’atteggiamento ludico, di sperimentazione linguistica, di liberazione dell’espressività, sono componenti centrali della teatralità.

La teatralità, che irrompe come forma espressiva nel racconto o nella lettura ad alta voce, consente un maggiore coinvolgimento dell’uditorio in una sorta di messa in scena del testo scritto. L’intreccio tra narrazione e teatro è visibile nel modo di dispiegarsi e di produrre emozioni, e nello stesso tempo di rilanciare la possibilità di creare nuove storie, nuovi ambienti, nuovi orizzonti. La teatralità si manifesta attraverso la completa espressione corporea, ma essa si definisce teatralità nel momento in cui l’attore è cosciente della sua partecipazione e incanala tutta l’energia dei suoi gesti nell’intenzionalità comunicativa, trasmissiva. Il valore educativo del teatro, inserito all’interno di una cornice narrativa, non è solo un momento conclusivo di restituzione. Quando espleta questa funzione, libera tutto il potenziale relazionale di cui dispone: prima della rappresentazione teatrale, ovvero la messa in scena del testo tratto dal romanzo, la tensione è molto elevata. L’animatore che conosce le dinamiche di uno spettacolo, sa intervenire sul clima di tensione e allo stesso tempo di smarrimento che si produce. Le aspettative dei ragazzi non vanno deluse, perciò l’animatore/regista mette in atto la sua capacità di narrazione e crea spazi di comunicazione in modo tale da coinvolgere i bambini nell’attività di allestimento, di preparazione della platea, assegnando a piccoli gruppi vari compiti che li aiutino a sentire un legame con il “*cast* di attori” e con “il regista”. L’animatore cerca di creare una complicità, una comunicazione silenziosa che essi sperimentano volentieri, soprattutto quando sono in scena e devono disporre a raggiera la loro attenzione per cogliere i movimenti dei compagni, le indicazioni dell’animatore-regista e del pubblico. Il romanzo vissuto attraverso una duplice trama è un modo diverso di far conoscere la letteratura. Lo studio dei personaggi è un allenamento mentale ed emotivo per “mettersi nei panni dell’altro” e conoscere un’altra storia.

CAPITOLO 9

DEFINIZIONE DI UN METODO

9.1 Il percorso formativo per l'animatore

La figura professionale dell'animatore socio-culturale non ha ancora ricevuto un riconoscimento normativo a livello nazionale, pertanto ogni Regione ha assunto una propria posizione che viene tradotta in normativa locale. Alcune Associazioni di categoria contribuiscono a definire la figura professionale dell'animatore dal punto di vista della formazione e sotto il profilo giuridico.

L'AIATEL³⁴¹ promuove e tutela la professionalità degli animatori e gestisce il Registro Nazionale Animatori. Tale Associazione distingue due categorie di animatori in base ai requisiti minimi richiesti:

*Animatore Professionale Polivalente*³⁴² che dispone di un *curriculum* comprendente un diploma di scuola media superiore e un *iter* formativo per il ruolo di animatore di almeno 800 ore, oppure la certificazione di un Ente Pubblico o privato;

Animatore Professionale di Settore (turistico, per anziani, di comunità) che possiede il diploma di scuola media superiore e un *iter* formativo di almeno 300 ore, oppure, la certificazione di un Ente Pubblico o privato di aver operato in modo soddisfacente.

L'Associazione AIATEL propone, per la formazione di animatori che operano nei centri estivi³⁴³, l'*iter* formativo basato su 10 incontri seminariali che forniscono approcci teorici e pratici. I contenuti del programma valorizzano le capacità di progettazione di interventi animativi, l'uso di tecniche d'animazione e la sensibilizzazione alle relazioni interpersonali.

Secondo chi scrive, la formazione dell'animatore deve essere basata sulla pedagogia della narrativa e su *foci* derivati dalle sue "inclinazioni": pertanto, facendo una raccolta dei concetti che sono stati precedentemente presentati, si può riassumere il percorso formativo per l'animatore dei centri estivi enucleando alcuni punti:

- la formazione letteraria e la formazione narrativa;
- la formazione sociale e ludica.

³⁴¹ Associazione Italiana Animatori Tempo Libero. Si veda <http://www.aiatel.com>

³⁴² *Animatore socio-culturale*, "Schede Orientative", p.2, <http://www.comune.torino.it/infogio>, ultima consultazione il 13/03/2010.

³⁴³ *Programma di FORMAZIONE per Animatori di Centri Ricreativi Estivi*, <http://www.aiatel.com/formazionecre.htm>, ultima consultazione il 6/10/2010.

A partire da questa formazione, si considerano assunti i requisiti minimi per lo svolgimento del ruolo di animatore; in seguito può essere aggiunta una lista infinita di tecniche: di gestione di gruppo, di animazione, di comunicazione efficace, ecc... Tuttavia, è importante, da un punto di vista teorico, definire come s'intende "formare" l'animatore.

9.1.1 *La formazione letteraria e la formazione narrativa*

La formazione necessaria è, come detto in precedenza, relativa al vissuto narrativo e letterario dell'animatore. Un animatore che non legge o che ha dato ben poca importanza al mondo della narrativa (e a ciò che esso svela) non sa valorizzarla nel contesto di lavoro come strumento, come metodo, come risorsa, come strategia, come obiettivo educativo. Una delle difficoltà ricorrenti degli animatori è la incapacità di coinvolgere i bambini/ragazzi nelle attività o di tenere, per un certo tempo, il loro livello di attenzione. La frase più ricorrente degli animatori è: "Non mi ascoltano". In realtà i bambini hanno un naturale desiderio di essere coinvolti nelle attività e di poter ascoltare un adulto. Aspettano che l'adulto sia a loro disposizione per sentire la sua voce. I momenti di ascolto possono essere strutturati o spontanei, in ogni caso è importante dare la conferma della propria disponibilità alla narrazione e all'ascolto attraverso atteggiamenti-parole-gesti che siano stimoli. L'animatore deve aver vissuto l'esperienza della lettura e della narrazione come momento piacevole da proporre ai bambini e per avere a disposizione codici verbali e non-verbali attivati con l'esperienza della lettura che gli consentono di fare della lettura e della narrazione una competenza specifica. La formazione letteraria, e nello specifico la letteratura per l'infanzia, dà accesso ad una moltitudine di elementi necessari alla progettazione di un centro estivo. Nella fase di *brainstorming*, se l'équipe non conosce opere di letteratura per l'infanzia, gli autori, le trame e i personaggi, è difficoltoso gettare le basi per una cornice narrativa dalla quale far decollare le tante iniziative che creano il centro estivo. Cesare Scurati sosteneva che: "[..] per essere un buon animatore sia indispensabile conoscere a fondo la letteratura infantile"³⁴⁴. La cultura letteraria consente all'animatore la manipolazione del tempo e dello spazio creando altri "ordini" sui quali potersi collocare. Per la trasformazione detta, l'animatore deve essere capace di ricercare informazioni e materiale. Questa abilità gli deriva da un'esperienza di ricerca già collaudata attraverso l'educazione alla lettura. Durante la stesura di un copione o nell'organizzazione di una festa finale, ad esempio, è importante che

³⁴⁴ C. Scurati, *Introduzione*, in M. Sarto, *Voglia di leggere*, op. cit., p.19.

l'animatore abbia un ordine mentale di lavoro che gli consente di focalizzare l'attenzione sui tempi di realizzazione, sugli spazi da usufruire, su altre esigenze dettate dallo svolgimento generale della festa. Non solo, il tempo narrativo si ritrova "tra le mani" dell'animatore nel momento in cui deve essere messo in atto l'ordine temporale di uno spettacolo, che egli conosce attraverso la sequenzialità degli episodi letti, delle storie raccontate. La narrativa, sviluppa la capacità immaginativa. L'animatore, allenato, ha facilità ad immaginare contesti e a trovare immagini mentali ricche di elementi per la realizzazione delle attività, per produrre oggetti relativi al tema proposto.

A fronte di quanto detto, si conferma la "polivalenza" della formazione narrativa e la conseguente dominanza dell'educazione all'espressività (come sua emanazione) che caratterizza lo stile dell'animatore. L'animatore, armato di strumenti narrativi, ha sicuramente una plasticità personale che lo identifica tra gli altri animatori e lo rende unico. L'espressività, dunque, è un prodotto della narrazione. Il bambino-animatore, che ha vissuto "autenticamente" l'esperienza della narrazione con un adulto, ha colto tutte le espressioni del volto, le modulazioni della voce, le sfumature degli stati d'animo e l'intensità delle sensazioni che tale dimensione consente di conoscere e di esprimere. *Formazione letteraria e formazione narrativa*³⁴⁵ stimolano alla creazione di un nuovo vocabolario fatto di parole e "non parole", di gesti, di comprensioni dirette, di ambiguità. L'animatore deve essere colto in questo linguaggio, anzi, dotto, poiché il suo ruolo relazionale gli impone l'attivazione di "quell'empatia" che può essere estratta con facilità dalla educazione impartita dalla narrativa. L'animazione alla lettura fa parte del bagaglio formativo dell'animatore così come l'abilità di lettura ad alta voce e la narrazione (e come devono essere le competenze di psicologia dell'età evolutiva, ecc..). Nella formazione si distinguono pertanto due livelli di narrazione:

la narrazione letteraria: è la competenza acquisita attraverso la fruizione di letture, ascolto di storie, racconti, filastrocche, poesie, ecc.; è la competenza che conduce all'abilità linguistica, al potenziamento dell'immaginazione, alla versatilità creativa, all'immedesimazione nelle situazioni altrui, alla visione anticipata di problemi e alla loro soluzione;

³⁴⁵ M. Vivarelli, *Un'indagine sulla lettura letteraria nelle public libraries*, "Promozione della lettura e valorizzazione delle raccolte bibliografiche", http://www.letturaweb.net/jsp/approfondimenti/saggi/vivarelli_1_9.jsp, ultima consultazione il 27/03/09. I termini in corsivo sono mutuati dall'articolo citato. Vivarelli indaga sulla problematicità del concetto di narratività e dei testi letterari a cui il concetto è applicato. Il corsivo è dell'autore. La laureanda ha inserito i concetti nel proprio elaborato riferendoli all'argomento orientando il loro significato al "contesto culturale" descritto.

la narrazione naturale: è nutrita dalla narrazione letteraria e permette, attraverso un linguaggio “creativo”, una efficace comunicazione e un dialogo autentico. Essa consente di costruire ponti di relazione, di far cogliere il senso delle esperienze e di collocarle nella dimensione umana di ogni individuo. I due livelli di narrazione sono correlati e la parola prende corpo ridonando equilibrio al mondo “interiore”, permettendo di cogliere quel senso del tutto che ogni essere umano ha bisogno di conoscere per soddisfare “i bisogni sociali e i bisogni del sé”³⁴⁶.

La cultura letteraria permette la formazione teorica e pratica dell’animatore e, nello specifico, per l’animatore di centri estivi, il quale è chiamato a progettare attività in un *frame* narrativo. Essa non può essere sostituita da altri tipi di formazione, in quanto il centro estivo è un’esperienza educativa “polivalente” e come tale deve essere qualificata dai criteri dell’educazione e dell’animazione. A questa formazione “di base” va affiancata la formazione ludica e sociale.

9.1.2 *La formazione sociale e ludica*

L’orientamento della psicologia umanistica ha sviluppato un’ampia gamma di metodi d’intervento che possono essere applicati a svariati campi. La laureanda intende avvalersi delle teorie e delle tecniche di insigni studiosi³⁴⁷, che hanno contribuito a modificare, e migliorare, il rapporto tra allievo e docente; le stesse teorie, tuttavia, trovano riscontro, per la loro congruenza socio-educativa anche nel campo dell’animazione “polivalente”. Buona parte delle considerazioni che saranno avanzate trovano conferma empirica nel

³⁴⁶ L’espressione è riferita alla teoria motivazionale di Abraham Maslow (Brooklyn 1908- California 1970). Lo psicologo americano è noto per aver ideato una gerarchia dei bisogni umani, la cosiddetta “piramide di Maslow” nella quale egli evidenzia cinque gruppi di bisogni fondamentali dell’uomo, che, se soddisfatti, portano l’essere umano a svilupparsi completamente. Secondo la concezione di Maslow, tali bisogni si possono rappresentare come una scala gerarchica di tipo evolutivo: la soddisfazione del primo gruppo di bisogni è condizione necessaria per il formarsi di quelli del secondo gruppo, e così fino al livello più elevato. Alla base di questa gerarchia ci sono i bisogni primari: i bisogni del primo gruppo sono i bisogni fisiologici (come soddisfare la fame e la sete, dormire a sufficienza, mantenere l’organismo in equilibrio,...); poi vengono i bisogni di sicurezza (bisogno di protezione, di tranquillità, di non aver paura, di poter considerare il mondo come una realtà prevedibile e organizzata, sentirsi sicuri nel proprio ambiente sociale e fisico,...). Vengono poi i bisogni psicologici: i bisogni di appartenenza e di amore (voler amare ed essere amati, sentirsi accettati ed appartenere ad un gruppo, evitare l’isolamento e l’abbandono, bisogno di amici, di un figlio, di un compagno per la vita); bisogni di stima e competenza (bisogno di sentirsi rispettati, apprezzati, considerati, aspirare all’autostima e alla propria indipendenza). Al gradino più alto, il più difficile da realizzare, viene il bisogno di autorealizzazione (vivere attualizzando le proprie potenzialità e aspettative, perseguire i propri ideali estetici e di giustizia,...). Maslow sostiene che ogni individuo è unico e irripetibile, invece i bisogni sono comuni a tutti, si condividono, si accomunano e fanno vivere meglio se vengono soddisfatti. Le teorie di Maslow permettono di porsi in una condizione di autocritica analizzando la personale capacità di soddisfare quelli che sono i propri bisogni e in base a questi saper comprendere quelli che sono il bisogno dell’altro. Nel 1954 pubblicò l’opera *Motivazione e personalità* nella quale è esposta la teoria. In Italia l’opera è pubblicata da Armando, editore in Roma (1992).

³⁴⁷ Gli autori a cui si riferisce la laureanda sono Carl Rogers, Abraham Maslow e Thomas Gordon, entrambi psicologi clinici che hanno saputo integrare le loro ricerche in ambito educativo contribuendo alla rivalutazione del rapporto allievo-docente in una prospettiva umanistica. La laureanda ha fatto tesoro delle teorie sull’educazione o dei metodi applicabili ai contesti educativi per delineare un modello formativo.

contributo reso dalla psicologia esistenziale-umanistica. I concetti fondamentali di tale psicologia, dagli scopi squisitamente pratici, sono quelli di crescita umana e di potenziale umano. Tali concetti implicano che le persone possono crescere, migliorare e cambiare migliorando su di sé.

Il rapporto tra animatore e bambino trova beneficio dalla messa in pratica delle teorie proprie di tale psicologia, in quanto riguardano l'auto-realizzazione come tendenza di una persona. L'auto-realizzazione, secondo gli psicologi Abraham Maslow e Carl Rogers consiste nel credere nella propria esperienza, in una valutazione autonoma di se stessi piuttosto che in una valutazione ispirata ai bisogni e agli interessi degli altri. In linea con la posizione umanistico-esistenziale, Rogers ha posto molta enfasi nell'esperienza individuale e nella libertà che hanno le persone di scegliere le azioni che intraprendono, e quindi alla capacità di crescere e di svilupparsi. Secondo Rogers, l'empatia risulta di fondamentale importanza nella terapia centrata sul cliente³⁴⁸. Per l'animatore rappresenta un agente educativo che deve essere usato per indagare e individuare la posizione esistenziale di un bambino/ragazzo allo scopo di portare e/o incrementare il senso di appartenenza e amplificare una forma di connessione interpersonale. Nei centri estivi, nell'azione animativa, la filosofia di Rogers trova conferma nell'esperienza di libertà e autentica fiducia con la quale l'animatore registra il suo modo di essere. Scriveva Thomas Gordon³⁴⁹: "La visione rogersiana dell'uomo è espressa da parole come: positivo, sviluppo progressivo, costruttivo, degno di fiducia. Se si arriva al nucleo centrale della persona, si troverà un nucleo positivo [...]"³⁵⁰.

Scrive Maria Stella Scaramuzza: "Thomas Gordon mette a punto dei «*trainig*³⁵¹ brevi» sulla abilità di comunicazione e risoluzione dei conflitti interpersonali che, attraverso un approccio strutturato, rendono le persone e i gruppi più efficaci"³⁵².

Il clima che deve essere instaurato al centro estivo è quello proposto in linea con Carl Rogers nel quale rivestono assoluta importanza "[...] l'accettazione, l'autenticità,

³⁴⁸ C. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Martinelli, 1970.

³⁴⁹ Thomas Gordon (1908-2002) è stato allievo e collega di Carl Rogers. Egli è un esimio rappresentante della scuola rogersiana ed è uno dei più importanti protagonisti del panorama educativo contemporaneo.

³⁵⁰ T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, Teramo, Giunti Lisciani, 1991, p. 10.

³⁵¹ Il corsivo è una correzione di chi scrive.

³⁵² M. S. Scaramuzza, *L'approccio integrato di Gordon*, in F. Tessaro, *Laboratorio di didattica delle interazioni educative*, <http://www.scuolaedidattica.com/speciale/tessaro>, ultima consultazione il 06/10/2010. Maria Stella Scaramuzza è psicologa e psicoterapeuta. Il materiale riguardante il metodo integrato di Gordon è tratto dai testi T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, op.cit.; di D. Francescato, *Star bene insieme a scuola*, Roma, Carocci, 1999. Il materiale è stato ridotto e rivisto dalla psicologa senza modificare il contenuto concettuale del testo. Fiorino Tessaro è professore Associato di Didattica generale e Pedagogia Speciale all'Università Cà Foscari di Venezia e insegna Processi e Metodologie dell'insegnamento presso il CIRDFa (Centro Interateneo per la Ricerca della Formazione Avanzata).

l'empatia, la corretta comunicazione nel rapporto fra adulto e giovani al fine di promuovere l'autocontrollo, l'autodisciplina, la creatività, con lo scopo di sviluppare l'autonomia e il senso di responsabilità[...]³⁵³ nella convivenza sociale. Gli animatori, occupandosi di educazione, trovano spesso difficoltà ad instaurare un rapporto positivo con i bambini. Il problema, in animazione, nasce spesso dalla mancata preparazione al dialogo o alla comunicazione efficace che in questo elaborato è stata definita "comunicazione creativa" fondata sul rispetto e sull'empatia, sulla conoscenza del caso e sul sapere dettato dall'esperienza. Si può anche affermare che una formazione inadeguata confonde l'animatore, il quale non valuta l'importanza della comunicazione, del dialogo diretto come presenza efficace, in ogni momento della giornata al centro estivo.

Il gioco è lo strumento dell'animatore ma è anche la sua metodologia di lavoro. "Mettere in gioco" e "mettersi in gioco" significa modificare il proprio comportamento, la propria immagine confrontandosi con altri. L'animatore utilizza questo strumento per attivare dinamiche di relazione, proporre in modo indiretto regole di convivenza e rispetto. Attraverso il gioco e le sue qualificazioni (tradizionale, cooperativo, di identificazione, euristico, ecc..) viene offerta la possibilità di aprire nuovi orizzonti cognitivi. Si vuole mettere sul piatto la teoria dell' "intelligenza emotiva"³⁵⁴, della quale l'animatore conosce i principi e il modo per poterli rendere empirici. Durante i colloqui con i genitori emerge dalle loro domande quanto sia confuso il ruolo dell'animatore con quello dell'insegnante. Alcune frasi possono essere celebri esempi, come: "Mio figlio/a non studia molto; ha difficoltà con l'italiano/la matematica". In questo caso, ma anche in altri analoghi, si coglie l'occasione per chiarire al genitore la funzione del centro estivo e il ruolo dell'animatore. Il gioco è trasmissione di valori affettivi, culturali ed etici. Sono deboli i dibattiti sulla mancanza di spazi e di tempo per consentire ai bambini di giocare in modo spontaneo, nel modo più naturale, quello che possa restituire a loro la dimensione del "Tutto", cioè il legame con tutto e con tutti che definisce il senso di "umano". Un esempio pratico è la costruzione di capanne al centro estivo. Da alcuni anni, l'équipe ha osservato che al di là della programmazione "ufficiale" (cioè preparata dagli animatori e divulgata agli utenti e alle loro famiglie), c'è una programmazione "ufficiosa" che gli animatori hanno definito "autentica" cioè fatta dai bambini, che prende vita durante il centro estivo. La costruzione di capanne è una richiesta insistente da parte dei bambini, che gli animatori hanno assecondato comperando il materiale e

³⁵³ Ivi, p. 5.

³⁵⁴ D.Goleman, *Intelligenza emotiva*, op. cit, cfr. nota n. 66, cap. 2.

aiutandoli nella costruzione. Il vasto giardino, dove si svolgono i centri estivi³⁵⁵, offre ampie zone alberate, un orto, un prato molto esteso: lo spazio ideale e fecondo per organizzare, stare assieme o prendere le distanze dal mondo reale; per l'animatore il contesto degli spazi è un terreno fertile nel quale è possibile proporre, rivedere le proposte, osservare, intervenire; per entrambi equivale ad una grande possibilità di crescita, di modificazione del proprio modo di essere che deve tendere verso un ideale di perfettibilità "sociale". L'animatore, che non ha vissuto esperienze ludiche significative, ha difficoltà a dirigere un gioco, a trovare soluzioni e a proporre "qualcosa di nuovo" o un gioco tradizionale, utile per la restituzione e la conferma di conoscenze e abilità. Difficoltà che si traduce nella carenza di dialogo, di relazione, di autentica partecipazione. La relazione, dunque, riconferma il suo primato nelle attività del tempo libero "estivo"; la lode, tuttavia, gli viene riconosciuta se il suo *curriculum* è dotto di narrazione letteraria e narrazione naturale.

La formazione di un animatore deve basarsi sul principio dialogico ricavabile da una formazione "di base" centrata sull'acquisizione di codici apprendibili attraverso la cultura letteraria. La semplice esperienza delle/sulle/nelle "cose" non basta. La fruizione della narrativa permette di dare senso all'esperienza; senza di essa l'animatore propone attività che non fanno crescere perché non fanno riflettere, non fanno immaginare, non conducono in nessun luogo. La qualità del centro estivo, come servizio socio-educativo, dipende dall'effetto prodotto dal dialogo e dalla comunicazione significativa. Riempire il "calderone" estivo con attività che non hanno significato per l'esperienza personale e interpersonale non dà alcun risultato: semmai, conduce ad impoverimento, ad un calo di interesse e di partecipazione dell'utenza, che non trova motivazione in quanto non vengono soddisfatti i bisogni del sé dall'istituzione, per antonomasia, del tempo libero estivo per minori. In questo paragrafo si è voluto gettare una piattaforma per la formazione dell'animatore di centro estivo. Nei paragrafi che seguono sarà data una definizione all'attività denominata "centro estivo" e al metodo di lavoro "a tema", secondo le esperienze e le conoscenze pedagogiche della laureanda.

³⁵⁵ La laureanda fa riferimento a contesti reali di lavoro. Le sedi dove si svolgono i centri estivi sono la scuola primaria "Ugo Foscolo" e la scuola dell'Infanzia "Villa Lenzi", entrambe site in via Oberdan a Mira (Ve).

9.2 Un contesto di lavoro per l'animatore: il centro estivo.

I centri estivi fanno parte della realtà amministrativa dei comuni³⁵⁶, i quali offrono tale servizio alle famiglie del territorio di residenza con differenti modalità di gestione. L'obiettivo generale, tuttavia, rimane comune per tutti: creare una agenzia educativa per favorire la crescita dei minori attraverso un programma ludico, culturale, ricreativo. A tal proposito, si aggiunga anche nell'obiettivo generale la possibilità di sopperire alla carenza di strutture che "trattengano" i minori dei familiari occupati quotidianamente nel lavoro.

L'animatore che opera nel centro estivo ha il compito di favorire la crescita creando un ambiente ad alta valenza comunicativa. La predisposizione di un ambiente adatto allo "stare assieme" che sia connotato dal senso comune di gioco e creatività è una prerogativa del centro estivo. Esso deve essere, tuttavia, uno spazio di riflessione sull'educazione e sull'animazione e un'opportunità di partecipazione culturale per la comunità. Che cosa sia un centro estivo e quali siano le caratteristiche che lo definiscono sono solo alcuni, ma i più importanti, dilemmi in cui s'imbatte qualsiasi genitore che intenda usufruire di tale servizio. Tali dilemmi nascono in seno ad una "storica" carenza culturale sul valore e sul significato del tempo libero e del gioco. Le conseguenze di tali giudizi popolari fanno scivolare sulla china il ruolo faticoso dell'animatore che tenta di fare spazio alla propria identità professionale restituendo alla comunità il "saper essere". In questo paragrafo si cercherà di fare luce su un contesto di lavoro nel quale l'*animatore polivalente* è presente e richiesto: il centro estivo. La definizione che si intende dare al centro estivo in questo elaborato è il risultato di un percorso formativo, alimentato dalle esperienze ludiche, dalle esperienze culturali ed artistiche, da incontri con persone appassionate e consapevoli del lavoro di animazione per i bambini e i ragazzi, dalle collaborazioni in rete con Enti ed Istituzioni pubbliche e private, e dalla convinzione del potenziale di crescita che spinge coloro che intraprendono questo lavoro. Non sarà possibile scendere nel dettaglio di ogni singolo frammento che compone l'attività che si vuole descrivere, data la particolare "polivalenza" che lo caratterizza, ma un tentativo sarà fatto. Sarà descritto principalmente il metodo di lavoro che caratterizza i centri estivi

³⁵⁶ La maggior parte delle Amministrazioni comunali propone questo servizio. Esso si può definire una realtà sociale consolidata. Parallelamente a questa realtà, è molto forte la presenza di attività proposte dalle parrocchie della durata perlopiù di tre settimane e rivolte ad una fascia d'età limitata (dagli 8 ai 12 anni). Anche i centri infanzia, i centri sportivi, le fattorie didattiche, hanno permesso la fioritura di centri estivi.

gestiti dall'Associazione "Zigo Zago"³⁵⁷ evidenziando il carattere formativo della narrazione, quale competenza degli animatori.

9.2.1 *Che cos'è il Centro Estivo?*

Il centro estivo è un servizio che viene offerto ai minori e alle rispettive famiglie quando la scuola "chiude i battenti" e inizia l'inquietudine per coloro che cercano un luogo che occupi i loro figli, che sia garante di continuità educativa e risponda al desiderio dei minori di socializzare, di esprimersi, di provare nuove esperienze che equivalgono a nuove occasioni per apprendere, a nuovi confronti, a nuove conferme: ad occasioni di crescita.

L'esperienza del centro estivo deve essere sostenuta da una progettazione puntuale e coordinata, non finalizzata esclusivamente alle utopiche intenzioni di "protezione minori" o, all'opposto, di recita ansiosa della prevenzione al disagio.

Il progetto coincide con la stesura di un programma caratterizzato come un insieme di attività organizzate e coordinate mediante finalità educativa e attuate secondo un equilibrio tra esperienze ludiche, animazione, interculturali, laboratori artistici ed espressivi, uscite sul territorio, attività sportive. Le attività seguono un'articolazione giornaliera e settimanale; poiché il centro estivo ha la durata di 10 settimane circa, è prevista una festa a metà percorso, come momento di restituzione e di accoglienza di altri bambini. Le attività seguono un percorso unificato che restituisce ad esse significato.

La scelta metodologica cade sull'individuazione di una "cornice narrativa" che orienti l'intera esperienza radicandola in un contesto suggestivo. In questo modo i bambini

³⁵⁷ L'Associazione "Zigo Zago" è nata nel novembre dell'anno 2000; prima di tale data gli animatori che avevano dato sostanza e corpo alle esperienze che la distinguono, era denominata Associazione "Pinco Panco", un nome che le era stato conferito dopo un sondaggio fatto tra un gruppo di bambini di circa 9 anni ai quali era stato chiesto di individuare un nome per le attività che venivano proposte. Allora, "Pinco Panco" significava "fare" e i bambini erano soliti dire: "Facciamo Pinco Panco" per indicare le attività espressive e ludiche. Dopo lo scioglimento del gruppo nel 1999, l'Associazione riprese ad essere operativa con il nome "Zigo Zago" che indicava un luogo in cui si potevano incontrare amici, vivere esperienze di convivenza, creare, esprimersi. L'esperienza degli anni precedenti ha caratterizzato l'attività dei centri estivi consentendo una rielaborazione rispetto alla formula iniziale che rispondeva ad esigenze diverse in quanto diversi erano gli Enti Pubblici che richiedevano il servizio. Nel 1994 fu offerta alla laureanda la gestione dei Centri Estivi dal comune di Campagna Lupia (Ve). L'incarico era per tre settimane dal lunedì al venerdì, dalle 8.00 alle 12.30 per una media di iscritti pari a 25 bambini la settimana. Nello stesso anno l'Assessorato alle politiche sociali ed Educative del comune di Venezia emanava un bando di gara per le Associazioni e le Cooperative di categoria per la gestione dei centri estivi nei quartieri del territorio. L'incarico per il quartiere di Malcontenta fu affidato all'Associazione "Pinco Panco", della quale faceva parte la laureanda, e in seguito all'Associazione "Zigo Zago". La gestione del Centro Estivo prevedeva la sottoscrizione di un disciplinare d'intesa da entrambe le parti, nel quale erano espresse chiaramente le finalità, gli obiettivi e modalità organizzative. Per quanto riguarda l'orientamento professionale degli animatori era sottolineata una formazione in chiave fortemente educativa e richiesta la formazione da parte dell'ente gestore per un totale di almeno 20 ore. La laureanda è la rappresentante legale dell'Associazione "Zigo Zago". Oltre a rivestire il ruolo di Presidente, si occupa della formazione degli animatori e del loro coordinamento durante i centri estivi.

vengono coinvolti maggiormente nel contesto che si crea non solo con lo scopo di “fare delle cose”, ma anche di vivere avventure di senso. La scelta di una cornice narrativa è nata dall’interesse di alcune animatrici³⁵⁸ per la letteratura per l’infanzia e per il teatro di animazione. La creazione di uno sfondo narrativo è il risultato di esperienze maturate nel corso degli anni e supportate dall’esperienza pedagogica nel settore.

9.3 Le funzioni della cornice narrativa

La cornice narrativa in un centro estivo corrisponde ad un impianto narrativo attorno al quale vengono proposte tutte le attività indicate nel programma: di socializzazione, artistiche-espressive, grafico-pittoriche, d’animazione, ambientali, interculturali, sportive. L’impianto di cui si parla è un tema suggestivo capace di catturare l’immaginazione dei bambini e di coinvolgerli, un *frame* dentro il quale si svolgono gli eventi; in base al tema (pirati e corsari, ad esempio) vengono proposti uno o più racconti sui quali viene implementata tutta la programmazione. Nella formazione e nel lavoro di un animatore, la cornice narrativa non rappresenta solamente un sussidio, ma una modalità di lavoro che comprende l’atteggiamento verbale ed etico-professionale. La cornice narrativa manifesta la propria “competenza”, principalmente, su due livelli, già considerati, che vengono riproposti:

- sulla *narrazione naturale*, costituita dalle diverse forme di narrazione legate all’esperienza quotidiana, dall’interazione tra adulto e bambino/ragazzo supportata da un linguaggio verbale e non verbale efficace;
- sulla *narrazione letteraria*, costituita dalle attività specifiche di narrazione e quelle ad essa correlate (lettura di un testo letterario, animazione, drammatizzazione) capaci di creare e/o restituire un legame con il “tutto”.

All’interno di un simile contesto la parola prende corpo: essa si materializza attraverso le attività e il riflesso di esse. Per un bambino è importante sapere che egli trascorrerà il tempo estivo in un ambiente nel quale potrà essere ciò che la sua immaginazione gli ha suggerito (un pirata, un cow-boy, un personaggio di Roald Dahl³⁵⁹, per esempio) e sarà sostenuto dal contesto stesso. L’animatore, proponendo una cornice narrativa, pone un obiettivo comune rispetto al quale ognuno può dare una parte di se stesso, confrontarsi

³⁵⁸ Ci si vuole riferire alle animatrici dell’Associazione “Pinco Panco” e successivamente all’Associazione “Zigo Zago”, le quali hanno proposto e conservato la stessa linea metodologica.

³⁵⁹ R. Dahl è conosciuto in tutto il mondo dell’infanzia (e non solo) per aver scritto numerosi testi che hanno reso famosi i suoi personaggi, tra i quali *Matilde*. Vanno ricordati anche *La fabbrica di cioccolato*, *Il GGG*, *Gli Sporcelli* e *Il dito magico*. I racconti sono editi da Adriano Salani, editore ora in Milano.

con altri, abbandonare l'attività e poi riprenderla. L'uso della cornice consente all'animatore di tenere alta l'attenzione sullo scenario proposto fatto di molti ingredienti che vengono trattati in più contesti e sotto forme diverse con l'uso di un linguaggio carico di intenzionalità dialogica. Attraverso la cornice narrativa, la parola riecheggia e funge da collante in situazioni problematiche, nei conflitti, nelle situazioni per le quali è richiesta collaborazione. Essa ha la capacità di trasformare la realtà circostante e immaginaria, sollevando un'infinità di situazioni "positive" per la crescita, che spesso rimangono nascoste.

La cornice narrativa consente di :

1. *creare uno spazio diverso.* Le scuole chiudono agli "alunni" e riaprono le porte ai "bambini" e alle attività ludiche. Le aule, nelle quali i bambini svolgono attività didattiche durante l'estate, hanno funzioni diverse e gli stessi spazi all'interno delle aule vengono cambiati per essere adattate alle esigenze del programma del centro estivo. Banchi, sedie, armadi: tutto si trasforma, lo spazio si dilata, o si restringe, liberando nuove forme di dialogo, di approccio con se stessi e con gli altri. Lo spazio messo a disposizione viene manipolato e in tal modo restituito ai bambini anche in un periodo diverso da quello scolastico; per i bambini che provengono da un'altra scuola è motivo di scoperta, di sperimentazione di nuovi spazi. La narrazione segna traiettorie per cambiamenti in più direzioni;
2. *trovare un tempo diverso.* Il tempo al centro estivo viaggia su piani paralleli e trasversali: c'è il tempo che scandisce la giornata, la settimana, il mese e le attività da realizzare per ognuno di questi tempi; c'è il tempo scandito dalle relazioni, dalle comunicazioni, dagli incontri e dagli "scontri". È un tempo ordinato secondo una struttura esterna, dettata dagli adulti che propongono le modalità del tempo libero, ma è "sotto-strutturato" dai bambini e dai ragazzi con la loro partecipazione attiva, con le dinamiche relazionali, con i loro tempi "interiori" che lasciano tracce del loro vissuto;
3. *sperimentare nuove regole di convivenza e rivivere le stesse forme di convivenza.* Il bambino al centro estivo assapora un clima di libertà che spesso lo trascina verso la trasgressione o la liberazione da condizionamenti, fino a manifestare aggressività. In altre situazioni può verificarsi una maggiore consapevolezza di convivenza civile, di condivisione delle regole comuni dello "stare insieme", del rispetto degli adulti e dei coetanei; anche nella sperimentazione di nuovi giochi il bambino ha possibilità di acquisire nuove informazioni, nuove forme di comunicazione e di

confermare credenze, valori, codici già acquisiti. Durante le attività i bambini mettono a prova se stessi senza sentirsi valutati da un giudizio che deve dare l'adulto sul loro operato o sul prodotto; semmai, essi vengono valorizzati, incoraggiati e stimolati a migliorare.

4. *sperimentare un gamma di linguaggi espressivi o di assistere alla loro sperimentazione.* La creazione di piccole e grandi scenografie, di coreografie, di oggettistica, di copioni per la recitazione, di costumi per lo spettacolo, permettono ai bambini di acquisire competenze, di mettere a disposizione degli altri le proprie, di essere valorizzati da altri professionisti o stimolati nella realizzazione di essi. I materiali messi a disposizione sono uguali o diversi o gli stessi che incontrano a casa, a scuola, in ludoteca, in palestra.
5. *orientare la scelta.* La cornice narrativa impregna tutte le attività del centro estivo ed estende la propria funzione in tutte dimensioni presenti. Il suo ruolo è manifestato dalla condizione di esponenziale *possibilità* in cui vengono a trovarsi il partecipante e l'animatore; tale condizione orienta entrambi nella direzione di scelta, di cambiamento, di autorealizzazione. La cornice narrativa fonda principi di etica e li contestualizza mettendoli a disposizione della collettività. Questi omaggi, che la cornice narrativa distribuisce alla collettività, sono prodotti direttamente dall'intenzione stessa del narrare e dalle trame che essa contiene: la cornice è una storia fatta di azioni, di pensieri, di azioni e intenzioni. È un filtro attraverso il quale i bambini valutano, riflettono, considerano, fanno propri i personaggi e gli eventi, distinguono ciò che è bene da ciò che è male. Tutto questo lavoro di interpretazione si realizza all'insegna di un obiettivo: la condivisione nel gruppo.

La nota di "originalità", che la cornice narrativa dà ai linguaggi che essi incontrano al centro estivo, non è sempre concreta, tangibile, separabile dai contesti. Essa è, piuttosto, impastata in uno stile offerto direttamente dall'animatore che sa essere efficace, nel senso che sa rendere ogni azione un momento significativo. La parola acquista sapore e lo infonde a quel sapere del quale Paola Manuzzi³⁶⁰ insegna ad avere consapevolezza agli adulti che fanno del gioco uno strumento di lavoro.

³⁶⁰ P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, op. cit., p.15.

9.4 Progettazione di un centro estivo

Nel paragrafo che segue saranno presentate le tappe della progettazione di un centro estivo necessarie, secondo la laureanda, all'approfondimento di alcune tematiche fondamentali per la formazione dell'animatore e indicate come competenze specifiche.

Come indicato nei paragrafi precedenti, un centro estivo è l'implementazione di un'idea iniziale. Le attività indicate hanno l'obiettivo di comporre le fasi di realizzazione per il raggiungimento di obiettivi generali e specifici.

Le fasi sono monitorate e vagliate periodicamente secondo criteri di flessibilità che caratterizzano il lavoro d'animazione e permettano di operare delle svolte rispetto agli obiettivi iniziali, modificando le procedure per migliorare il servizio in favore dell'utenza e del "prodotto" a cui si vuole mirare.

L'organizzazione di un centro estivo prevede la frequenza minima di due settimane, per dare al bambino l'opportunità di conoscere l'ambiente e di integrarsi. Per l'animatore significa avere a disposizione il tempo sufficiente per mettere in atto le proprie competenze narrative, osservare gli atteggiamenti e intervenire. Significa anche avere lo spazio e il tempo necessari per accogliere il bambino e comunicare con lui usando il linguaggio appropriato. I requisiti richiesti per l'attività di animazione al centro estivo sono i seguenti: formazione di studi in chiave educativa ed esperienza diretta con minori; formazione espressiva-artistica.

Il lavoro di progettazione è preceduto dalla presentazione del *curriculum* dell'auspicante animatore al quale (qualora risponda a requisiti minimi richiesti) fa seguito la richiesta di presentazione di un micro-progetto (articolazione giornaliera con scansione temporale delle attività ed espansione settimanale del progetto) in base alle esperienze, alle conoscenze, alla considerazione sul lavoro per il quale si è candidato.

Durante il colloquio viene discusso il micro-progetto e valutati gli aspetti positivi e i limiti secondo l'orientamento dell'Associazione. Il candidato viene messo a proprio agio per favorire la conversazione e permettergli di parlare di sé e di esprimere al meglio le proprie potenzialità. Vengono poste le seguenti domande:

- Che cosa è un centro estivo secondo le sue esperienze personali?
- A quale modello di animatore fa riferimento?
- Come si pone con i bambini? Con quale fascia d'età intende lavorare?
- Quali sono le esperienze di gioco più significative e come intende proporle?
- Come intende organizzare una giornata (riferimento al progetto presentato)?

- Come intende risolvere alcune situazioni conflittuali (modalità d'intervento)?
- Come si pone con i colleghi e con i genitori?

Al candidato viene presentata brevemente la *vision* dell'Associazione e le modalità di lavoro al centro estivo (la cornice narrativa), rispetto alle quali viene chiesto al candidato di esporre:

- le esperienze di lettura e narrazione;
- le attività da proporre in relazione a tale sussidio (giochi, animazione, laboratori).

La fase di progettazione prevede un lavoro di gruppo e un lavoro individuale gestito in incontri che corrispondono anche alla formazione. Il numero di incontri non viene stabilito con un numero prefissato: esso è flessibile alla formazione storica all'interno dell'Associazione e al numero di animatori che devono essere inseriti nel gruppo.

Durante gli incontri di formazione non sono attuate lezioni frontali; gli animatori vengono disposti in cerchio nei momenti di discussione su principi teorici. Vengono rilevate le problematiche più importanti e indicate le linee di condotta. Il clima che si cerca di creare è di collaborazione, di scambio, di confronto. Vengono valorizzate le potenzialità e i limiti di ogni animatore al fine di ottimizzare il lavoro. Viene concordato un decalogo professionale e, nello specifico, un decalogo topico per il centro estivo. Gli animatori sono motivati alla collaborazione attraverso la loro stessa integrazione nel gruppo e la spontanea motivazione alla conoscenza, oltre al bisogno di appartenenza. Il progetto unitario è costituito da un macro-progetto dal quale vanno individuati micro-progetti.

Le tappe formative e necessarie per la progettazione a tema sono le seguenti:

scelta iniziale dell'argomento; brainstorming e valutazione delle proposte. I criteri di valutazione sono riconducibili a:

- l'età dei partecipanti; il numero e la loro permanenza;
- gli spazi e i tempi per la realizzazione;
- le risorse del territorio e dell'ambiente.

Verifica della fattibilità di realizzazione del tema in base a:

- le risorse umane e competenze specifiche degli animatori;
- i laboratori da proporre e i prodotti realizzabili (il fare-creare);
- la reperibilità del materiale da utilizzare, l'attrezzatura specifica;
- le risorse economiche;
- la realizzazione della festa finale.

Ricerca di informazioni e documenti e sue modalità attraverso:

- capacità di ricerca degli animatori;
- reperibilità di documenti (scritti, grafici-iconici, visivi, materiali, musicali, ecc.);
- presentazione del materiale, di un prodotto realizzato e/o di una tecnica;
- risorse del territorio relative alle attività da proporre (sport, gite, ecc.).

Stesura del programma generale (macro-progetto).

Stesura delle programmazioni per singole attività (micro-progetti).

Prove di realizzazione in équipe, preparazione del materiale (campionatura dell'oggettistica relativa ad ogni singolo laboratorio ad esempio costumi, accessori, scenografie in scala ridotta, ecc.).

Procedura e preparazione della documentazione per l'attività ("Guida al Centro Estivo", elenco utenti, schede di registrazione degli iscritti, modulistica per deleghe e permessi di uscita, elenco utenti con allergie alimentari, diete religiose, consenso per attività sportive, ecc.).

Organizzazione festa di apertura del centro estivo (cartellonistica, materiale per la presentazione del tema, giochi, animazione, laboratorio, musiche, coreografie, ecc.).

Progetto in bozza per la festa finale (copione per lo spettacolo, giochi, allestimento, ecc.).

9.5 Un modello di riferimento per l'animatore

L'animatore che si candida per lavorare al Centro Estivo non ha un modello di riferimento per guidare il proprio e l'altrui comportamento. Il lavoro di formazione che precede l'inizio delle attività non è sufficiente a garantire una propria autonomia sul lavoro. Spesso i candidati hanno un buon *curriculum* di studi e preziose esperienze specifiche in settori espressivi o artistici, ma manca l'esperienza fondamentale con i minori, con il gruppo, per far decollare un dialogo efficace. Per l'Associazione il candidato ideale è una persona adulta con esperienza educativa e una specifica formazione in altro settore (musicale, teatrale, pittorico, sportivo). Il candidato ideale sa progettare un lavoro individualmente e contribuisce alla maturazione del gruppo. È una persona responsabile del proprio lavoro e conosce le regole di comportamento per essere considerato persona affidabile (puntualità, trasparenza, disponibilità, flessibilità, ecc.). Le persone che lavorano in un centro estivo devono saper valutare il tipo di lavoro, il loro ruolo e il tipo di servizio per adattare il loro comportamento.

Per l'animatore che intraprende questo lavoro il modello di riferimento deve essere fornito dal gruppo e dal coordinatore attraverso elementi-chiave che lo aiutano a maturare un modello personale. L'Associazione "Zigo Zago" ha tracciato la propria *mission* seguendo modelli di riferimento che hanno avvalorato la sua immagine permettendole di distinguendosi dalle altre realtà organizzative del territorio. Il punto forte dell'Associazione è il contatto diretto con le famiglie, la trasparenza nei rapporti e il loro rispetto, manifestato in comportamenti che si possono tradurre con: senso del limite, ottimismo, coerenza, umiltà professionale, disponibilità al dialogo e all'aiuto, astensione da giudizi personali. Per quanto riguarda le produzioni, l'Associazione si è sempre affacciata al mondo delle organizzazioni per il tempo libero (feste, centri estivi, eventi culturali) con iniziative supportate da un progetto elaborato secondo una "cornice narrativa", ipotizzando che tale elemento sia rilevante al fine di rendere la massima trasparenza sull'operato, sul prodotto da commercializzare, sul servizio; essa, inoltre, favorisce la spontanea aggregazione dei minori e degli adulti, i quali orientano la propria scelta "in base a".

L'animatore che s'inserisce nell'équipe dell'Associazione è invitato a seguire un modello di comportamento con i ragazzi che è basato su principi ricavabili dalle teorie della psicologia umanistica, e in particolare sul metodo integrato di Thomas Gordon, ma anche sul metodo di Lipman definito "filosofico"³⁶¹. Il metodo, che in questa sede verrà sintetizzato, definisce i parametri della comunicazione efficace e i comportamenti (soprattutto verbali) che facilitano la comunicazione. Egli suggerisce tecniche che sorreggono le dinamiche della relazione educativa, sottolineando l'importanza del linguaggio delle comunicazioni che deve essere registrato secondo atteggiamenti verbali di approvazione e accettazione. L'accettazione può essere espressa dall'ascolto attivo che conduce adulto e bambino, in tal caso, ad un riposizionamento senza vinti o vincitori. Si tratta di dare strumenti a chi parla/vuole essere ascoltato per trovare da solo la soluzione come conquista personale con la certezza di essere accettato e amato. All'interno di un centro estivo gestito dall'Associazione non vengono ammesse le punizioni o gli isolamenti; le stesse parole vengono sostituite con riflessioni o rilassamenti. Non si dice ad un bambino: "Vai in castigo!", piuttosto: "Vai a rilassarti, mi sembri un po' nervoso, forse sei stanco!" e il bambino viene accompagnato da altri compagni a rilassarsi in un posto ventilato e ombreggiato. In questo modo viene recuperato un momento problematico (un litigio, uno scontro verbale o fisico) e favorita

³⁶¹ Si veda cap. 7, pp. 100-104.

la riflessione assieme ai compagni di gioco. La laureanda aggiunge che è importante usare l'umorismo e il riso con i ragazzi, perché, come dice Paola Zannoner: "La risata [...] attiva la compartecipazione emotiva di chi ascolta"³⁶², che prosegue affermando: "È un esercizio d'intelligenza umana che serve a ridimensionare eventi e atteggiamenti, ad andare oltre la superficie e scoprire l'altra faccia della medaglia"³⁶³. Tra i metodi indicati in questo elaborato, raccolti attorno alle teorie filosofiche e psicologiche, non va dimenticato il metodo della pittrice Betty Edwards³⁶⁴, squisitamente pratico, di capovolgere l'immagine per vedere "il rovescio delle situazioni" e carpire elementi utili al rapporto adulto-bambino, che spesso ci sfuggono.

9.6 Simulazione di una giornata

Si ritiene necessario rendere esplicita la modalità di lavoro con alcuni esempi.

Approccio iniziale con domande: "Ciao, è la prima volta che vieni al centro estivo/in questo centro estivo?"; "Conosci qualcuno?/Chi sono i tuoi amici?"; "Come ti chiami?";

Approccio iniziale con giochi/balli: "Conoscete questo gioco/ballo?"; "Ho un gioco/ballo da proporvi, ma non so se lo conoscete..";

Presentazione dell'animatore/i e del programma: i bambini vengono disposti in cerchio; dopo l'appello i bambini vengono informati sulla disposizione degli spazi per usufruire dei servizi e per dare loro un orientamento iniziale (dove sono i bagni, la mensa). La fase di presentazione degli animatori e del tema del centro estivo è caratterizzata da vivacità e curiosità. Gli animatori, dopo essersi presentati con il proprio nome, invitano i bambini a presentarsi ai compagni e a dare qualche indicazione personale ad esempio: "Io mi chiamo.., ho un fratello/sorella, mi piace..., non mi piace.., vorrei.."; la presentazione del tema del centro estivo focalizza l'attenzione sulle attività che saranno proposte rispetto alle quali si chiede ai bambini la loro partecipazione ed eventuali suggerimenti. Viene attivato un *brainstorming* che si conclude con un decisivo inizio di attività per rispondere all'esigenza di "fare", di identificarsi con un gruppo-squadra, di vedere la materializzazione delle proprie idee e di instaurare un immediato dialogo con l'adulto e i coetanei. Dopo la formazione delle squadre viene appeso ad una parete un cartellone per segnare i punti che la squadra ha ricavato non solo dalle competizioni, ma anche dal buon comportamento. L'iniziativa prende il nome in base al tema: è stato

³⁶² P. Zannoner, *Libro, facci ridere!*, Milano, Mondadori, 2001, p.8.

³⁶³ Ibidem.

³⁶⁴ Ibidem.Cfr. nota n. 44.

scelto il romanzo di Robert Louis Stevenson, *L'isola del tesoro*³⁶⁵ per creare lo sfondo narrativo, quindi il premio è stato nominato dai bambini “Premio Long John Silver” a ragione, probabilmente, della gravidanza del personaggio nella storia, e del fascino che suscita la sua ambiguità. Le modalità, invece, rispecchiano a grandi linee il sistema adottato a Hogwards, la scuola per maghi creata dalla geniale scrittrice Joanne Kathleen Rowling³⁶⁶ e descritta nel ciclo di romanzi che raccontano la storia del mago più popolare al mondo: Harry Potter.

Attività di gioco all'aperto condotta dall'animatore: i bambini hanno delle aspettative sugli animatori. Essi vogliono che l'animatore proponga un gioco che li coinvolga, li entusiasmi, li faccia sentire a proprio agio e sia disponibile e autorevole, capace cioè di gestire i conflitti. Alla fine del gioco deve essere condotto un *debriefing* positivo di restituzione dell'attività. Solo così inizia un dialogo che restituisce senso e significato al fare. La seconda fase può essere caratterizzata dalla richiesta da parte dei bambini di condurre loro un gioco nel quale chiedono all'animatore di essere partecipe o di aiutarli lasciando loro lo spazio di gestione. È un ottimo indicatore che conferma all'animatore la capacità di restituire ai bambini fiducia nelle loro possibilità.

La merenda. Vengono disposte alcune regole iniziali dello “stare assieme”: dove si fa la merenda, dove vengono gettate le carte. La “merenda creativa” è un'attività che aiuta a pensare all'altro. Una squadra di bambini pensa ad una merenda da proporre agli altri in base al tema; il gruppo che deve preparare la merenda (aiutato dall'animatore) qualche giorno prima predispone una lista di alimenti da portare e prepara i giochi.

Laboratorio. La suddivisione degli spazi/aule viene effettuata con l'aiuto dei bambini, i quali si sentono coinvolti nella “trasformazione della realtà”; l'animatore può suggerire l'uso di un'aula chiedendo: “Questa stanza è il nostro rifugio per le attività segrete (o magiche, o il covo dei pirati). Cosa serve, secondo voi, per trasformarla?”; “Possiamo vedere in questi scatoloni cosa abbiamo a disposizione, poi faremo una lista del materiale che occorre e vedremo di procurarlo”. Il giorno successivo l'animatore, mantenendo la parola data, porta qualcosa per arricchire lo spazio. I bambini acquistano fiducia e sanno di poter contare sull'animatore e si sentono motivati a partecipare. È un impatto affettivo che ha grande effetto sui bambini: si sentono accettati e “pensati”. L'animatore ha apprezzato le loro idee, ha fiducia in loro ed essi possono

³⁶⁵ R.L.Stevenson, *L'isola del tesoro*, Milano, Garzanti, 1979.

³⁶⁶ J.K. Rowling ha scritto sette romanzi nei quali si racconta la storia vissuta da un bambino, Harry Potter, il quale, all'età di undici anni, scopre di essere un mago. Harry dovrà frequentare una prestigiosa scuola per maghi, Hogwards che frequenterà per sette anni. Il primo libro dell'autrice è *Harry Potter e la pietra filosofale*, pubblicato in Italia nel 1998 da Salani, editore ora in Milano.

contraccambiare. I campioni realizzati in équipe prima dell'inizio del centro estivo, servono a dare un modello di riferimento ai bambini per realizzare i loro prodotti. Oltre al modello, vengono presentate le tecniche di realizzazione e le possibili trasformazioni secondo il loro gusto. Nello svolgimento delle attività di laboratorio l'animatore non deve mai usare espressioni che sminuiscano i bambini, quali: "Non va assolutamente bene! Devi rifarlo.."; tali espressioni devono essere sostituite con frasi che stimolino il bambino a ripensare al proprio lavoro, ad esempio: "Perché non provi a fare..". Allo stesso modo, lodare un bambino davanti a tutti con frasi come: "Questo sì che è un bel..." significa sminuire gli altri. Un modo efficace per coinvolgere i bambini nel riordino del materiale utilizzato è formulato dall'animatore con una richiesta d'aiuto: "Per favore mi aiutate a mettere in ordine il materiale? Non si riesce a lavorare con questa confusione!"; i bambini si rendono disponibili immediatamente. In seguito possono essere creati dei gruppi o messe a punto delle regole per l'uso del laboratorio.

Circle Time. È un momento di forte dualità. I bambini vengono disposti in cerchio e seduti a terra. L'animatore deve fare attenzione alla disposizione, in modo tale che tutti i bambini abbiano una posizione pari all'altro/i, e che ognuno, dunque, possa avere una visione d'insieme del gruppo. In questo momento, che ha la durata di 15 o 20 minuti al massimo, si cerca di tenere alto il livello di attenzione e di ascolto reciproci, in modo tale da valorizzare gli interventi dei bambini togliendo ogni fonte di disturbo. Alcuni bambini rispondono con naturale partecipazione a questo momento e sono facilitati nell'intervento o nell'atteggiamento di rispetto delle regole di convivenza che esso prevede. Altri bambini manifestano disagio o mancanza di rispetto delle regole; non sanno attendere il proprio turno per parlare e non sanno trovare uno spazio in cerchio per stare al pari degli altri. Il *Circle Time* viene condotto dal coordinatore assieme agli animatori. Durante il *Circle Time* viene definito un ordine alle comunicazioni che si suddividono in:

- informazioni, ad esempio: "Domani andremo in piscina, perciò ...";
- monitoraggio, ad esempio: "Come è andata oggi? Vi siete divertiti mentre..", "Cosa avete fatto in laboratorio?";
- interventi di restituzione e presa di coscienza, ad esempio: "Oggi è accaduto..., qualcuno mi sa dire ...; " Come pensate di risolvere questo problema?", "Cosa avreste fatto al suo posto?"; "Noi vi proponiamo di fare così...";
- ascolto attivo; in questa fase l'animatore invita tutti i bambini ad ascoltare attentamente il bambino rispettando i tempi, i silenzi e ad astenersi da qualsiasi

tipo di giudizio. Il bambino viene valorizzato e il gruppo è stimolato a cercare una soluzione adatta al suo intervento con l'intento di modificare il proprio comportamento.

L'atteggiamento che deve essere adottato dall'animatore o dal coordinatore è di "non giudizio", secondo le linee fino ad ora presentate, pertanto, non vengono usate espressioni, quali, ad esempio: "Hai sbagliato", "Sei stato tu, è colpa tua". L'animatore invita anche i bambini ad avere un uso cosciente delle parole, mettendo a disposizione un nuovo vocabolario e domande che stimolano l'immedesimazione e la riflessione: "Se tu fossi al posto suo.."; "Se questo accadesse a te.."; "Invece di dirgli così.., potresti dire..".

Nel *momento del congedo* della prima uscita avviene il contatto tra genitori-animatori-bambini. L'animatore stabilisce un patto con il bambino, perciò vengono date ai genitori informazioni positive in modo tale che rimanga un tacito accordo di fiducia tra bambino e animatore che lascia uno spiraglio di cambiamento. Solo in situazioni problematiche e gravi vengono informati i genitori. Anche in questi casi l'animatore si pone come un intermediario e invita il genitore a collaborare offrendo il proprio aiuto per cercare una soluzione.

Il momento della mensa è un momento intenso e impregnato di elementi socializzanti. L'animatore mangia assieme ai bambini, si siede a tavola con loro e parla, chiacchiera, s'informa, chiede. L'informalità del contesto è uno spunto per capire, andare oltre alla routine del centro estivo. È un momento di rottura che pone limiti e dà la spinta per effettuare un cambiamento nelle direzioni della giornata: si fanno altre cose, si parla di altro, ecc..; l'animatore fa tesoro di questo clima, e dopo aver posto nuove regole di comportamento, scodellato il pranzo, si siede e li invita a stare seduti e a chiacchierare per conoscere qualche bambino. L'abitudine di mangiare in fretta e di alzarsi da tavola, incuranti del compagno che rimane da solo a consumare il pasto, è molto diffusa. Si cerca di recuperare questo momento proponendo un gioco della durata di circa venti minuti.

Dopo il pranzo. Lo spazio di tempo che intercorre tra la fine del pranzo e l'inizio di una nuova attività è definito spazio "destrutturato". In questo spazio/tempo i bambini amano ritrovarsi nell'ampio salone d'ingresso per ballare. Molti di loro usufruiscono dell'aula trasformata in ludoteca per giocare in gruppo. L'animatore gioca con loro e spiegare le regole di un gioco in scatola che loro non conoscono. Qualcuno legge ed è proprio in questo lasso di tempo, in questo contesto destrutturato, assieme a questi

bambini che leggono che l'animatore propone indirettamente la lettura portando qualche libro da casa, mettendosi accanto a questo/i bambini a leggere, maneggiando uno o più libri. La curiosità desta l'interesse ed è facile catturare la loro attenzione e disporre l'ambiente per iniziare l'attività di lettura o una narrazione.

Le attività pomeridiane. Durante il pomeriggio vengono proseguiti i laboratori e proposti giochi e attività di animazione. All'interno di questo tempo si inserisce la lettura o la narrazione di una storia che ha la durata di 15 minuti ed è comunque flessibile all'interesse dei bambini.

Descrivere dettagliatamente la simulazione di una giornata al centro estivo è possibile in una frazione minima. Ogni momento della giornata è ricco di sfumature difficili da tradurre con le parole. L'intento, tuttavia, è di rendere trasmissibile una modalità di lavoro centrata sul dialogo autentico, sulla comunicazione efficace, sulla resa qualitativa dello stare assieme. Il modello viene proposto affinché ci sia una direzione nel comportamento degli animatori, un atteggiamento educativo che assicuri i bisogni di socialità dei bambini e che li faccia ritrovare attorno ad un nucleo di valori. Da questo modello "orientativo" l'animatore potrà dare una interpretazione valutativa sul quale varrà la pena di discutere con il gruppo. In questo modo egli potrà apportare innovazioni. La laureanda ha ritenuto necessario inserire una indicazione operativa dettagliata, secondo la propria visione di lavoro, per confermare il metodo di lavoro basato sulla trasparenza ed esteso a tutte le forme di comunicazione.

Il metodo appena presentato è il risultato di un processo iniziato con i soci fondatori dell'Associazione "Pinco Panco"³⁶⁷, cioè dall'incontro tra gli interessi personali (letteratura per l'infanzia, teatro, animazione) e le competenze professionali (educatore, insegnante, illustratore) dei soci che la costituivano, i quali hanno voluto e saputo convogliare le proprie risorse nel binario dell'animazione nei centri estivi. L'idea di imprimere un tema conduttore alle attività e di assumerlo come "evidenza" educativa è nata dalla pratica della laureanda alla realizzazione di spettacoli di animazione teatrale per bambini, quindi dall'organizzazione teorica, tecnica e operativa di uno spettacolo. La rielaborazione di questo "sapere -saper fare- saper essere", coniugata con le esperienze pedagogiche degli altri soci, ha condotto ad una capacità progettuale determinata dall'analisi della pratica relativa al campo d'esperienza educativa ed espressiva. La padronanza di questo metodo è lo specchio di un costante atteggiamento di ricerca generato attraverso l'azione, la sperimentazione di strategie e all'attenzione,

³⁶⁷ Cfr. note n. 352-353.

mai distolta, dall'idea di animazione come dimensione formativa. La circolarità agente tra ricerca e azione, sostenuta dallo scopo di introdurre cambiamenti migliorativi nella pratica, ha definito i contorni di questo metodo il cui baricentro è composto da valori profusi dalla dimensione narrativa. Il modo di concepire "l'animazione-narrazione" come irradiazione educativa in tutte le attività "non istituzionali" (centri estivi, soggiorni) ha trasformato l'idea originaria costruita da "punti di vista", "modi di sentire", rielaborazioni di informazioni acquisite in altre discipline e adattate all'animazione, incontri con altre associazioni di categoria, confronti e quant'altro possa emergere da un gruppo di persone che s'impegna e si appassiona per il proprio lavoro, in un metodo nel quale molti animatori si riconoscono o possono riconoscersi: un metodo, che traccia un sentiero a coloro che si vogliono accostare all'animazione nei centri estivi.

Il centro estivo è un'esperienza superlativa se condotta con senso; molti bambini e molti animatori che hanno frequentato il centro estivo gestito secondo la "filosofia" dell'Associazione "Zigo Zago" hanno qualche storia in più da raccontare: storie lette, ascoltate, recitate, vissute.

CAPITOLO 10

IL PROGRAMMA DI UN CENTRO ESTIVO

10.1 La programmazione a tema

Di seguito è riportato il programma di un centro estivo gestito dall'Associazione "Zigo Zago". Lo scopo è di presentare un metodo di lavoro definito "a tema".

La cornice narrativa che ha caratterizzato il centro estivo dell'estate trascorsa ha preso nome da un romanzo per ragazzi: *L'isola del tesoro*, di Robert Louis Stevenson³⁶⁸. Tutte le iniziative, pertanto, sono state proposte con tale sfondo che ha innalzato il livello di interesse dei bambini. Il romanzo di Stevenson è congeniale alla fascia d'età corrispondente alla scuola primaria, ma l'interesse può essere esteso anche ai ragazzi di 12 anni.

La scelta del romanzo d'avventura, dominato dall'azione e stemperato con intenso ritmo narrativo, è giustificata dalla ricchezza di elementi di imprevedibilità, di sorpresa, di rischio. Gli elementi che lo compongono (l'isola, il tesoro, la mappa, il galeone, il fortino) richiamano immediatamente l'immaginario del bambino, il quale collega gli ambienti a possibili attività realistiche o fantastiche, come ad esempio il viaggio nel galeone "Hispaniola", l'approdo all'isola sconosciuta e la sua esplorazione, la ricerca del tesoro.

Nel romanzo, i personaggi, oltre a "Long John Silver", non sono caratterizzati con forza; i bambini sono rimasti colpiti da elementi di "contorno", ad esempio dal messaggio segreto del "marchio nero"³⁶⁹, dal quale è stato preso spunto per un'attività di animazione alla lettura. La lettura del romanzo è stata alternata da momenti di racconto, per evitare che le lunghe descrizioni, abbondanti di termini troppo specifici dell'ambiente di mare (descrizioni dettagliatissime sulle manovre del galeone con uso di termini tecnici), facessero perdere l'attenzione.

La scelta di uno sfondo sul quale far muovere le attività del centro estivo è vagliata in base a temi ritenuti "universali" per l'immaginario infantile. Significa che i bambini devono avere uno spazio nel quale raccontare e farsi raccontare la realtà e la fantasia.

³⁶⁸ R.L. Stevenson, *L'isola del tesoro*, Milano, Mondadori, 1979.

³⁶⁹ Ivi., pp.21-26. Il marchio nero è il titolo del 3° capitolo del romanzo citato. Si tratta di un biglietto con una macchia nera e un messaggio di ammonimento che riceve il pirata Bill da Black Dog alla locanda "Ammiraglio Benbow". Al centro estivo il biglietto con la macchia nera è diventato un gioco di animazione alla lettura.

Il programma “L’isola del tesoro” è stato presentato al Comune di Mira (provincia di Venezia) ed è stato realizzato dal 21 giugno al 4 settembre 2010 per bambini dai 3 ai 12 anni. Gli edifici indicati come strutture adibite alla realizzazione dei centri estivi sono: la scuola dell’Infanzia “Villa Lenzi” e la scuola Primaria “Ugo Foscolo”, entrambe site in via Oberdan. Questa vicinanza ha favorito lo svolgimento del lavoro in modo unificato anche se le attività sono state differenziate per età. Gli animatori sono stati facilitati nella collaborazione attraverso diretti scambi di idee e confronti immediati. Il coordinatore ha avuto la possibilità di avere una visione d’insieme dell’andamento e di essere presente in entrambi i plessi.

Gli obiettivi

L’obiettivo prevalente dell’attività proposta è la valorizzazione degli aspetti socio educativi e ludici, quali elementi fondamentali per la crescita relazionale dei bambini/e.

Si insisterà quindi sul processo di socializzazione, proponendo giochi adeguati alle loro età che avranno come finalità la cooperazione, l’assunzione di regole e strategie relazionali, lo stabilirsi di rapporti di reciproca fiducia nel rispetto delle regole fondamentali. L’obiettivo della socializzazione include l’integrazione: s’intende realizzare attività che consentano la conoscenza e il confronto tra gruppi culturali creando spazi di possibile intervento (danze, canti, lettura di fiabe, coinvolgimento in attività di socializzazione).

La programmazione delle attività

L’Associazione propone un tema che sarà sviluppato in modo diversificato nelle attività specifiche per le fasce d’età corrispondenti alla scuola dell’infanzia, alla scuola primaria e secondaria.

La programmazione delle attività per il Centro Estivo è regolata secondo modalità che partono dalle esigenze evolutive e culturali degli utenti partecipanti; dalle modalità stesse di partecipazione (tempo parziale e/o totale) e dal contesto quotidiano articolato in:

contesti strutturati (i laboratori, le attività ludiche e di animazione, le attività sportive, le gite);

contesti destrutturati (spontanee attività relazionali).

Nella programmazione delle attività saranno assunti come punti cruciali:

- la formazione e l’orientamento pedagogico degli animatori; le loro competenze artistiche ed espressive, relazionali, ludiche;
- le dinamiche relazionali: rapporto adulto/adulto, adulto/bambino e bambino/bambino;

- la flessibilità: ritmi operativi, reversibilità dei contesti;
- gli interessi dei bambini/e;
- le risorse: gli spazi in relazione alla struttura, i servizi offerti dal territorio.

L'Associazione intende svolgere un lavoro di rete nel territorio con Associazioni ed Enti locali, al fine di rendere un servizio di monitoraggio sociale e culturale delle famiglie e degli utenti partecipanti, favorendo la conoscenza delle strutture che offrono spazi e contesti di socializzazione.

Le attività presentate nel programma a tema hanno lo scopo di creare contesti che faranno da sfondo alle attività di socializzazione, durante le quali i partecipanti saranno coinvolti individualmente e in gruppo. I giochi di socializzazione saranno presentati durante le attività strutturate e nelle situazioni spontanee.

Le modalità organizzative

La programmazione elaborata con la procedura di uno sfondo a tema favorisce la costruzione di meta-contesti fra dimensione relazionale e comunicativa e situazioni operative.

Le fasi della programmazione possono essere sintetizzate così:

- presentazione del programma; organizzazione in squadre per le attività;
- identificazione dei personaggi e recupero d'elementi topici;
- progettazione e realizzazione degli ambienti scenografici;
- attività creative: manipolazione, costruzione, espressive, musicali, ecc..;
- attività di animazione e di socializzazione a tema;
- mostra degli elaborati;
- realizzazione di una festa finale come momento di restituzione.

La strutturazione degli spazi

I locali, oltre a quelli di servizio, saranno allestiti in relazione a:

- l'accoglienza e l'organizzazione dei gruppi di attività;
- le attività pittoriche;
- le attività di costruzione;
- la ludoteca: giochi in scatola;
- la mensa, spazio per i laboratori sull'alimentazione: merende creative;
- il giardino per le attività ludiche, ma anche per attività espressive come lettura di fiabe, racconti, in fase di accoglienza e di congedo, ecc...;
- la palestra per le attività motorie per piccoli gruppi;

- il campo sportivo per le attività motorie e per i giochi di competizione.

Le strategie operative

Nei contesti educativi strutturati e liberi, gli animatori saranno presenti con modalità educative d'intervento diretto e indiretto attraverso un'attenta osservazione dei fatti, la flessibilità comunicativa, la disponibilità al dialogo con gli utenti.

L'Associazione, in tutte le iniziative socio-educative, propone il *Circle Time* quotidiano, cioè uno spazio d'ascolto e di discussione finalizzato alla valorizzazione delle risorse individuali e di gruppo, alla presa di coscienza delle situazioni quotidiane problematiche e non, alla consapevolezza della centralità di se stessi e dell'altro.

Il ruolo dell'animatore sarà quello di creare un clima sereno e di benessere, di costruire relazioni basate sulla comunicazione con il singolo bambino/a, e con il *gruppo di riferimento*³⁷⁰. Egli inoltre avrà il ruolo fondamentale di creare contesti di socializzazione e integrazione, di creare rapporti di collaborazione con i genitori.

Gli strumenti di comunicazione

1. Prima dell'inizio dell'attività è prevista una riunione con i genitori degli utenti allo scopo di presentare l'équipe degli animatori e il programma; di accogliere eventuali richieste e valutare situazioni logistiche. La cornice a tema dà visibilità all'iniziativa e mette a fuoco le modalità di lavoro e di gestione.
2. Durante l'attività, oltre agli ordinari colloqui durante l'accoglienza e nel congedo degli utenti, gli animatori sono disponibili per eventuali colloqui individuali a fronte di problematiche che possono emergere.
3. Alle famiglie sarà comunicato il programma dettagliato delle attività all'inizio di ogni turno attraverso un fascicoletto detto "Guida al Centro Estivo". Altre comunicazioni saranno in visione nelle bacheche presso le sedi dove si svolgono i Centri Estivi.
4. Le attività del Centro Estivo saranno documentate con foto. E' prevista la realizzazione di un DVD per la festa finale.
5. Le attività sono tutelate dal coordinatore, responsabile del buon funzionamento del servizio.

Strumenti di verifica e valutazione dell'attività

Il gruppo di lavoro adotterà come strumenti di verifica l'osservazione diretta del gruppo di riferimento e il confronto come fase successiva. L'obiettivo è di raccogliere la maggiore varietà d'informazioni per delineare un quadro ampio ed esauriente, capace di porsi come base per qualificare maggiormente la programmazione. Sono previsti

³⁷⁰ *Gruppo di riferimento e gruppo di lavoro* sono sintagmi mutuati da M. Cassanmagnago, *Il Metodo albicocca*, op. cit., p. 72. Il primo indica i partecipanti, i bambini; il secondo si riferisce agli animatori.

coordinamenti al di fuori dell'orario del centro estivo per discutere e confrontare modalità di soluzione dei problemi di organizzazione, dinamiche affettive e relazionali tra coetanei e non, rivelazioni dei bambini come esigenze, bisogni, interessi.

Per rispondere ad esigenze di trasparenza sull'operato, rispetto ai soggetti coinvolti (bambini, genitori, animatori, Amministrazione comunale), vengono consegnati ai genitori dei questionari al termine di ogni turno, che corrisponde a due settimane di frequenza; vengono esposte le foto e consegnati a fine settimana i lavori prodotti dai bambini. Il servizio viene monitorato attraverso gli stessi questionari, l'indagine aperta con i genitori e con l'amministrazione attraverso interviste fatte ai bambini per determinare il loro indice di gradimento.

Il sistema di valutazione dell'esperienza risulta articolato con *foci* valutativi che rappresentano l'oggetto della valutazione ed anche il soggetto. Essi sono:

1. *I bambini*. Gli animatori valutano il livello di raggiungimento degli obiettivi prefissati utilizzando indicatori di "processo" e di "prodotto" per ogni attività svolta con il gruppo. I bambini hanno la possibilità di esprimersi in merito al benessere e al loro vissuto emotivo grazie ad attività quotidiane, che mediano la loro espressione attraverso il gioco e l'animazione. Il *Circle Time*, assieme ad altri momenti della giornata, sono cruciali per l'indagine dell'esperienza.
2. *Gli animatori*. La valutazione dell'équipe avviene attraverso un colloquio iniziale da parte del coordinatore e da un *iter* formativo per tappe, che orienta l'esperienza dell'animatore fin dalla fase di progettazione delle attività. Il lavoro individuale è supportato da altri animatori e dal coordinatore stesso che fornisce direttive per individuare eventuali situazioni o atteggiamenti da modificare. La fase di ideazione e la progettazione sono indispensabili per la valutazione dell'animatore; durante la fase di attivazione, intesa come fase di preparazione del materiale e la successiva fase operativa, ovvero quando l'animatore inizia l'esperienza "sul campo" sono indispensabili coordinamenti settimanali e, se necessario, quotidiani. Gli animatori si avvalgono di annotazioni quotidiane per documentare il lavoro e memorizzare l'esperienza. In questo modo è possibile analizzare il percorso e discutere su possibili interventi. L'obiettivo è quello di restituire senso e significato all'esperienza e di trasmettere tale sapere ai partecipanti.
3. *I genitori*. Per i genitori è importante essere coinvolti in questa esperienza. Si organizza un incontro iniziale per descrivere il progetto e definire gli obiettivi. L'incontro è fondamentale per raccogliere eventuali obiezioni, suggerimenti pratici

per valutare i bisogni dei bambini. La comunicazione quotidiana “cosa abbiamo fatto oggi, di cosa abbiamo parlato, ci piacerebbe..” è uno strumento di comunicazione “visibile” per i genitori e di ri-ordine mentale per i bambini. Esso inoltre intensifica la motivazione alla partecipazione: i bambini sono invitati a portare “da casa” materiale per la realizzazione dei loro prodotti. In questo modo il bambino è stimolato a pensare, a ricercare, a fantasticare e i genitori vengono automaticamente coinvolti nel progetto. Ad esempio è stato chiesto di portare una bottiglia vuota di vetro colorato per realizzare “il messaggio in bottiglia”. Altri oggetti recuperabili possono essere: una *T-shirt*, della stoffa, degli scatoloni, ecc..

4. *L'Amministrazione comunale*. Con l'Amministrazione si intende da subito, in un incontro iniziale, definire gli obiettivi che l'Ente locale intende raggiungere, le risorse disponibili (sopralluogo iniziale nelle sedi), i tempi di realizzazione (disponibilità di tempo per la gestione indicato con “dal-al”), le modalità con cui s'intende svolgere il lavoro. L'incarico è preceduto dalle valutazioni del progetto e del conto economico ed è seguito da un disciplinare d'intesa fra Ente e Associazione. A conclusione viene presentata una relazione dettagliata e possibilmente una documentazione fotografica assieme ad un resoconto economico.
5. *Le società e le associazioni sportive e culturali*. La collaborazione con agenti esterni è importante al fine di qualificare il lavoro dell'Associazione. Vengono chiesti requisiti contrattuali che garantiscano il benessere psicofisico dei bambini. La condotta dei partecipanti all'interno delle strutture è regolata dagli animatori i quali garantiscono anche il comportamento adeguato degli adulti.
6. *Servizi di trasporto e ristorazione*. La collaborazione con dette società è molto stretta in quanto deve essere frequente il monitoraggio rispetto alla qualità del cibo e del trasporto.

Articolazione giornaliera

8.00 /8.45: accoglienza con attività di socializzazione e animazione

8.45/9.15: appello e agenda del giorno

9.15/10.00: merenda e giochi di squadra; il mercoledì “Merenda Creativa”

10.00/12.00: laboratori creativi-espressivi o attività motoria

12.00/12.30: *Circle Time* e preparazione per uscita tempo parziale

12.30/13.30: pranzo e animazione durante il pranzo

13.30/15.30: giochi in ludoteca o di animazione, lettura e/o narrazione

15.30/16.00: preparazione per l'uscita con giochi o balli di gruppo

10.2 I Laboratori

I laboratori sono attività proposte e strutturate con l'obiettivo di integrare i bambini nel contesto animativo, facendo leva sulla sperimentazione individuale e di gruppo e sulla partecipazione alla realizzazione di un prodotto finalizzato alla festa/spettacolo finale. I laboratori sono diversificati per età e prevedono la realizzazione di un prodotto ogni settimana. Di seguito sono indicati gli obiettivi specifici di ogni laboratorio; le tecniche e le modalità di realizzazione sono citate in base al tema proposto.

Laboratori di manipolazione e di pedipolazione. La manualità sviluppa la fantasia e dà la possibilità a chiunque di esprimersi in funzione delle proprie capacità. L'uso dei materiali e la scoperta della loro versatilità è un invito per i bambini alla scoperta e alla conoscenza delle proprie capacità e dei materiali stessi. L'animatore nel proporre un laboratorio manuale dovrà tener conto del livello di abilità dei bambini senza avere troppe pretese, incoraggiando i più insicuri e intervenendo per accompagnarli nella produzione dei lavoretti. I materiali saranno lavorati per la realizzazione di giochi e oggettistica, ma anche per la realizzazione di prodotti alimentari. L'uso dei piedi è proposto per attività di sperimentazione sensoriale. Dipingere con i piedi è un'attività che diverte i bambini della scuola primaria in quanto viene loro restituita la possibilità di ri-sperimentare "qualcosa" che avevano vissuto durante la scuola dell'infanzia.

Laboratorio di costruzione. Presentando il tema ai bambini è più facile dare vita ad un prodotto. Nella costruzione sono previste importanti fasi di discussione e progettazione, attività, cioè, che li aiutano a pensare alle modalità di realizzazione. Proprio in queste fasi emergono contesti sociali perché in essi si rivela il senso di cooperazione, il confronto con altre idee, lo scambio creativo e i conflitti. Per un centro estivo con tale sfondo saranno proposti la costruzione del costume e gli accessori che richiameranno il tema proposto, la costruzione del galeone e del fortino, delle scialuppe, del forziere, delle lampade. Saranno privilegiati materiali naturali quali stoffe, legno, materiale cartaceo e di recupero.

Laboratorio grafico/pittorico. L'ambientazione fantastica dà la possibilità ad ogni bambino di trasformare la realtà. In base al tema proposto, è prevista la progettazione e la realizzazione di scenografie di piccole e grandi dimensioni, cartellonistica relativa ai giochi, ma anche attività di semplice pittura e colorazione. Saranno usati colori atossici quali tempere, acrilici, matite colorate, pennarelli, cere. Per la realizzazione di alcuni

prodotti (carta colorata con effetto anticato) verranno utilizzate bevande quali: il caffè, l'orzo, il tè; per le stoffe lo zafferano e l'*henné*. La "scrittura invisibile" sarà creata con il succo di limone.

Per i laboratori sopra indicati vengono usate tecniche di *collage*, carta-colla, pittura a rullo, spugnatura, *stencil*.

Il trucco del viso e del corpo sarà valorizzato per gli aspetti affettivo-relazionali impliciti. *Laboratorio espressivo*. L'espressione per l'animatore è uno strumento per animare, utilissimo in quelle situazioni in cui ci sono bambini con difficoltà di comunicazione; infatti, l'espressione offre sempre possibilità alternative per mettersi e mettere in relazione e contribuisce a liberare personalità che nelle normali attività di gioco tendono a rimanere chiuse in se stesse.

Le attività privilegiate per l'espressività sono la danza, il linguaggio mimato, la recitazione, il canto, l'uso di strumenti musicali a percussione, l'ascolto di musiche, le letture animate e le narrazioni. I laboratori espressivi sono finalizzati alla realizzazione dello spettacolo. I bambini sono coinvolti nella coreografie di gruppo, nella recitazione e nel canto. Oltre ai laboratori guidati dall'animatore, viene lasciato spazio al bambino per organizzare spontaneamente scenette, travestimenti, balli, ecc.. I materiali di sussidio alle attività sono: CD e strumenti musicali, libri.

Laboratorio interculturale. Le realtà culturali differenti possono diventare detonatori di iniziative in un contesto ludico qual è il centro estivo. Saranno coinvolti i bambini/e per proporre iniziative culturali topiche, quelle, cioè, che aiutano la comunicazione e valorizzano l'identità personale. Tra le attività proposte, viene valorizzato il momento del racconto o della lettura a voce alta di fiabe della tradizione di altre etnie.

Laboratorio ambientale e naturalistico. L'educazione ambientale e naturalistica sono proposte sotto forma di gioco. L'obiettivo è quello di orientare i comportamenti in direzione di un rapporto equilibrato con l'ambiente e la vita faunistica. Si tratta in sostanza di trasferire il gruppo di bambini in un contesto naturale, osservando l'interazione spontanea durante le escursioni ai parchi o zone boschive. La realizzazione di un libro 3D o l'illustrazione naturalistica, dirigono in senso positivo alla sensibilizzazione e al rispetto.

Il riciclo di materiali poveri è un'operazione molto educativa e valorizzante dal punto di vista ambientale e può rivelarsi ricca di spunti creativi.

10.3 Le attività

Si definiscono attività quell'insieme di iniziative che compongono il centro estivo come dimensione socio-educativa. Esse hanno lo scopo di valorizzare gli aspetti sociali, relazionali, affettivi, emotivi evidenziando il dialogo come elemento cardine della convivenza. Nella programmazione a tema vengono proposte attività che mirano alla sperimentazione di abilità individuali e alla partecipazione in gruppo alle iniziative.

Le attività di socializzazione. Le attività proposte mirano alla valorizzazione degli aspetti sociali. Ogni momento della giornata è considerato tale. L'accoglienza giornaliera (soprattutto il primo giorno), il *Circle Time* quotidiano, spazi d'ascolto e discussioni di gruppo non strutturati; merenda creativa, feste di compleanno, giochi relazionali, d'identificazione e cooperazione.

La merenda creativa e il pranzo. Momenti di socializzazione sono anche la merenda e il pranzo quotidiano. Il giorno stabilito per la merenda creativa è il mercoledì. Un gruppo/squadra di bambini sceglierà la merenda da proporre e avrà il compito di prepararla per tutti. Saranno suggerite merende adeguate alla stagione, per esempio macedonie di frutta o bevande fresche quali limonate, latte e menta, tè freddo; oppure "al tema" ad esempio "Palle di cannone", "Aperitivo alla locanda Ammiraglio Benbow", "Stuzzichini dei pirati", ecc..

Anche il momento del pranzo sarà valorizzato con brevi giochi d'animazione e di relazione. Con la collaborazione e la presenza dei genitori sarà proposto l'aperitivo a tema alle ore 12.00.

Le attività ludiche. Sono lo strumento privilegiato degli animatori e un modo per creare le condizioni di socializzazione. Saranno attuati giochi adeguati all'età dei bambini, giochi tradizionali, e liberi, giochi in scatola, giochi d'acqua, giochi a tema. In una stanza, adibita a ludoteca, sarà messo a disposizione materiale di vario genere ad uso esclusivo dei bambini per permettere loro di disporre a piacimento per le attività spontanee.

Le attività motorie. Sono previste attività sportive organizzate in base al tema e alle strutture offerte del territorio. Arrampicata sportiva, canottaggio, acquaticità, calcio, pallavolo, pattinaggio, tiro con l'arco; per le attività motorie programmate sarà definito il calendario nel programma settimanale da consegnare ai genitori.

Le attività di animazione. Posso essere considerate l'ingrediente principale delle attività di un centro estivo.

Nello specifico, e in tale contesto, confluiscono vari tipi di animazione:

- teatrale, che privilegia l'espressione creativa socio-culturale come pratica e metodo sociale di crescita di un gruppo;
- ludico-ricreativa, che si colloca nell'area delle attività spontanee e nei giochi organizzati;
- socio-educativa, che attiva dinamiche di gruppo e si avvale di tecniche di conduzione per rendere più flessibili i processi di socializzazione. Minidisco, *karaoke*, balli, giochi espressivi, di relazione e cooperazione, e altre attività, confluiscono in questo settore.

Le uscite sul territorio. Saranno organizzate escursioni nei parchi dei comuni limitrofi, nelle aree boschive, nelle oasi naturalistiche.

Le gite

Le uscite giornaliere saranno facoltative ed effettuate ogni venerdì c/o parchi acquatici, e montagna solo per gli utenti della scuola primaria.

La Festa Finale

A conclusione del Centro Estivo sarà allestito uno scenario nel giardino con l'interno della locanda "Ammiraglio Benbow", un fortino e un galeone. I bambini potranno dare vita ad una rappresentazione teatrale sulla trama del romanzo. Seguiranno una caccia al tesoro e prove di arrampicata sportiva su una parete attrezzata.

CAPITOLO 11

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

11.1 Tra professione e competenza

Gli argomenti che sono stati trattati e sui quali è stata improntata la tesi hanno esaurito in parte gli obiettivi posti. Lo scopo principale della laureanda era di giustificare la necessità della narrazione all'interno del percorso di formazione dell'animatore e legittimare la sua presenza nell'auto-formazione e come formatore. Il punto critico è stato anche quello di collocare l'animatore all'interno di un contesto socio-educativo -il centro estivo- che ha difficoltà, a sua volta, ad essere presentato una volta per tutte con il ruolo che il tessuto sociale gli ha conferito: di agenzia e risorsa formativa. L'intreccio delle due legittimazioni è stato sciolto seguendo un percorso non sempre lineare, come era stato anticipato nell'introduzione, ma che ha saputo mantenere un ordine espositivo. Dalla rilettura sono emersi aspetti che possono considerarsi "vacanti". Il soggiorno vacanza, ad esempio, pur essendo citato più volte, non è stato approfondito, perché avrebbe ampliato notevolmente il lavoro di stesura pretendendo esso definizioni diverse dal centro estivo. Del centro estivo sono stati considerati solamente i bambini della fascia d'età compresa tra i 7 anni e i 12 anni essendo stati esclusi, invece, i bambini che si riferiscono alla scuola dell'infanzia, neppure nelle indicazioni operative. Della narrazione sono stati sviluppati intenzionalmente solo alcuni temi, per mettere a fuoco la funzione della narrazione nel territorio in cui l'animatore di centro estivo ha posto il proprio confine.

Tuttavia, concludere una tesi sull'animazione e sulla narrazione significa non concludere, tanto è vasto il loro mondo, perché è innata la loro capacità di infondere il desiderio di andare oltre, conoscere e capire cosa ci può essere oltre e ancora. Animazione e narrazione sono state messe in coppia con l'intenzione di sostenere un impianto pedagogico che indichi all'animatore i parametri per definire l'efficacia di un'azione educativa all'interno di un contesto definito "centro estivo". Il centro estivo è un territorio franco, nel quale il bambino arriva con l'intenzione certa di giocare e divertirsi. L'apertura che offrono l'animazione e la narrazione non deve essere travisata dal bambino con una mancanza di norme regolative dello stare assieme ed una equivalente possibilità di trasgressione; allo stesso modo, tale apertura può essere fraintesa dall'adulto animatore, il quale, avendo come obiettivo specifico il potenziamento dell'espressività e

dell'autonomia, manifesta un atteggiamento di eccessivo permissivismo. La narrazione, invece, colta nel suo nucleo parola/azione, funge da registro delle attività e delle azioni dell'animatore, in quanto fornisce gli strumenti adatti per intervenire in modo efficace in qualsiasi situazione, non solo nei conflitti. La sicurezza manifestata rispetto alla narrazione deve comunque lasciare il posto a prudenti considerazioni sul suo potere "magico". Nel proporre la narrazione si è cercato di mettere a fuoco le sue funzioni all'interno del mondo dell'animazione; queste indicazioni unite a quelle pratiche e organizzative hanno voluto dimostrare che essa è una targa di riconoscimento per l'animazione di un certo settore e che tale settore, a sua volta, non può fare a meno di un impianto fondato sulla narrazione. Le attività proposte e i loro obiettivi trovano una giustificazione in base al metodo adottato e in tali contesti può essere efficace solo un metodo che si avvalga della narrazione. La ragione di questa scelta è stata confermata nelle pagine dedicate sia alla lettura che alla narrazione. La prudenza suggerisce all'animatore che uno dei problemi nel quale può "inciampare"³⁷¹ è quello di provocare smarrimento nei bambini se le narrazioni non vengono puntellate "da e con" la conoscenza del prima-durante-dopo. Nel creare le condizioni per una narrazione naturale si deve intraprendere un'azione propedeutica per i bambini che ascolteranno la storia raccontata. Questa azione propedeutica si fa in ragione del fatto che una narrazione nasce nell'incontro tra un vissuto reale e un vissuto fantastico dal quale si hanno molteplici altri vissuti di ritorno. Se questa circolarità provocata dalle storie sfugge al controllo dell'animatore, può provocare uno smarrimento, aprire un vuoto che lascia ferite. La scelta delle storie naturali, degli aneddoti da raccontare è un'attività che deve essere condotta anticipatamente per evitare fratture, possibili isolamenti, situazioni negative e nocive per il bambino. Perciò l'energia potenziale della narrazione deve essere regolata dalla competenza narrativa dell'animatore. Si può aggiungere, anche, che nel momento in cui il bambino racconta la sua storia il rischio è ancora più elevato, se l'animatore non sa condurre un'attività, la quale, nel verso migliore, conduce a condivisione, per l'altro verso può, come detto prima, creare situazioni oscuranti. Tutto ciò significa che il centro estivo, l'iniziativa per eccellenza del tempo libero estivo, non deve essere considerata ancora come un calderone di attività che si possono improvvisare o organizzare con brevi incontri settimanali. Non può, altresì, sostituire un *campus* sportivo, nel quale le competenze richieste sono di altro genere. Porgendo uno sguardo critico sulla competenza, si ha la consapevolezza che è stato tralasciato molto da dire, perché

³⁷¹ Il termine è mutuato da K.R.Popper. Cfr. nota 285.

l'attenzione è stata concentrata sulla formazione. La competenza professionale è una componente dell'identità e, secondo quanto afferma Carla Xodo Cegolon: “[...] l'identità è una categoria che conseguiamo non in presa diretta ma per via indiretta, attraverso le riflessioni retrospettive sulle nostre azioni”³⁷². Significa che la competenza di un animatore, a differenza di altre professioni fa (e deve fare) tutt'uno con la propria identità. Significa che egli arriva al “traguardo” soprattutto se s'impegna costantemente nel lavoro dell'animazione e non lo riduce a due mesi di attività estiva; significa che il suo lavoro non può essere considerato ai margini di attività educative; e, per “non concludere”, significa che le conoscenze che gli derivano dalle esperienze del passato devono essere state filtrate dalla narrazione, perchè gli consentono di registrare la propria competenza.

La narrazione presuppone l'interpretazione della realtà e degli eventi raccontati secondo un “punto di vista” soggettivo. Anche tale presupposto deve escludere la possibilità di smarrimento, meglio focalizzato come disorientamento, in quanto il rischio più elevato è un susseguirsi di interpretazioni personali, che fanno dissolvere situazioni a valenza sociale. La competenza narrativa si manifesta nella reale conoscenza del proprio lavoro che, come direbbe Bateson , consiste nel conoscere il doppio di ogni cosa. Nel caso dell'animatore consiste nella conoscenza narrativa della realtà educativa (che fa da specchio all'animazione nei contesti citati) “dal bambino al suo racconto”, passando attraverso tutti gli elementi che compongono la sua realtà reale e fantastica fino alla conoscenza più raffinata della voce e delle sue modulazioni, capaci di trasmettere intenzioni e significati, ma anche di approntare un senso alla realtà.

11.2 Tra narrazione e ascolto

Si è parlato a lungo della narrazione come azione che impronta l'animazione e della narratività come facoltà cognitiva, ciò che secondo la laureanda è stato tralasciato è l'azione complementare al narrare: l'ascolto. Lungi dal considerare l'animatore come uno *storyteller* di professione, la narrazione implica un uditore, colui che ascolta le storie e che valuta il comportamento atteso non solo da chi la racconta, ma anche dalla storia stessa. L'impatto che ha un racconto orale sul bambino che non conosce la scrittura e la lettura è molto forte; egli ama ascoltare le storie e pretende che il narratore sia all'altezza

³⁷² C.Xodo Cegolon, *Il modello pedagogico delle competenze*, Padova, Cleup, 2001, p. 81.

di tenere alto il suo interesse usando tutti i linguaggi che egli ha a disposizione, compreso il silenzio. L'ascolto delle storie è una dimensione che trascende l'atto stesso del narrare, perché chi ascolta attiva tutta la forza, tutta la potenza delle proprie facoltà cognitive e sensoriali per ricevere il più possibile "informazioni". È un atto di forte intenzionalità, mosso dalla volontà di dare ordine alla realtà, ma anche di accedere ad una comunicazione autentica. Rita Valentino Merletti ha scritto, nel saggio *Raccontar storie*³⁷³, che l'ascolto intenso e attento genera la capacità di narrare. Tra le sue pagine si coglie l'importanza dell'ascolto premesso dal silenzio come condizione indispensabile per attivare una storia. Nel libro dell'autrice viene citata una scrittrice americana, Jane Yolen³⁷⁴, che ricorre ad un ideogramma giapponese per indicare l'analogia d'intensità con cui avviene la nascita di una storia, simile alla nascita di un animale o di un uomo. Rita Valentino Merletti riporta ciò che ha scritto Jane Yolen sulle storie: "Si trovano in due diversi luoghi: uno fisico che si può toccare e conoscere, l'altro, profondo e segreto, sta nei recessi del cuore. Perché una storia abbia inizio è necessario che questi due luoghi s'incontrino"³⁷⁵.

Compito dell'animatore è di recuperare il concetto di identità narrante dal pozzo della propria identità professionale che lo distingue dalla variopinta categoria di animatori socio-culturali e lo convince della sua competenza professionale.

11.3 Tra lettura e narrazione

Il richiamo alla lettura come sussidio alla formazione dell'animatore ha ottenuto più spazio espositivo rispetto alla narrazione, ma ciò non deve indurre ad una comparazione tra le due attività mettendo l'una ad un livello superiore all'altra. La lettura, promossa come attività di base primaria per le sue molteplici funzioni, viene dotata di unicità formativa, in quanto permette di riscattare l'animatore dall'anonimato professionale ponendogli gli strumenti per implementare un progetto. Di primo acchito sembra che l'argomento narrazione, arrivato al capolinea, abbia esaurito la sua capacità trasmissiva, per aver dissolto i suoi possibili contenuti strada facendo. Della narrazione si è voluto carpire il significato per poterlo applicare all'identità dell'animatore e trasformarlo in competenza.

³⁷³ R. Valentino Merletti, *Raccontar storie*, Milano, Mondadori, 1998.

³⁷⁴ J. Yolen, *Guide to Writing for Children*, The Winter Paperbook, 1989, (traduzione e cura di R. Valentino Merletti). La laureanda ha riportato integralmente la nota a piè di pagina dal testo *Raccontar Storie*, op. cit., p.9.

³⁷⁵ Ibidem.

Compito che è stato assolto dall'impostazione stessa del percorso, il quale ha individuato *foci* argomentativi allo scopo di reggere con un solo abbraccio le tante forme che creano la figura professionale dell'animatore. Gli argomenti sono stati introdotti con una cornice storica e sociale per imprimere la presenza attiva dell'animatore, radicata nel suolo del sociale con la propria storia e con le altre storie che lo compongono. Il concetto di competenza non è stato sviluppato inizialmente per lasciare una finestra aperta su queste ultime righe e sottolineare ancora una volta la struttura poliedrica che caratterizza questa professione dai contenuti nitidi, dalle movenze agili che si muove all'interno di una dimensione spaziale e temporale -il tempo libero- che insegna all'uomo a scegliere, lasciando un patrimonio inestimabile a coloro che partecipano a questo progetto esistenziale il quale se viene iniziato durante l'infanzia assicura l'investimento più ambito che possa fare un individuo: il suo benessere. Questa dimensione è il tempo libero, un'isola "atipica" della quale ognuno riconosce le coordinate per raggiungerla secondo il proprio progetto esistenziale. Il tempo libero è un tempo che permette all'uomo di crescere misurando la propria incompiutezza e la propria potenza nelle esperienze quotidiane e nelle avventure. Questo tempo è il tempo in cui nasce la narrazione: il tempo libero della madre che racconta al figlio la storia; il tempo libero del bambino che ne racconta un'altra al fratello o all'amico. È un tempo che fa ricongiungere l'uomo alla realtà sulla quale (con il tempo) può rifletterlo e crescere interiormente. Della narrazione non si è data definizione etimologica. La storia raccontata ha avuto la funzione di ricalcare a tinte forti la necessità dell'uomo di narrare e ascoltare storie e di stare insieme. Ha scritto Rita Valentino Merletti: "Le storie si trovano in due diversi luoghi: uno fisico che mi può toccare e conoscere, l'altro più profondo e segreto sta nei recessi del cuore. Perché una storia abbia inizio è necessario che questi due luoghi s'incontrino"³⁷⁶. Pensare per storie significa utilizzare un linguaggio mentale che faccia spazio all'eredità orale per far crescere e maturare nella persona un dialogo con se stessa e con gli altri. La mente che pensa per storie è una mente che genera valori umani. Prima di tutto.

³⁷⁶ Ibidem.

Sitografia

AIATEL (a cura di), *Biblioteca dell'animatore*

<http://www.psicopolis.com/akkademia>

ultima consultazione: 3/10/2007

AIATEL (Associazione Nazionale Animatori Tempo Libero)

<http://www.aiatel.com>

ultima consultazione: 12/10/2010

Art Attack

<http://www.disney.it/disneychannel/showinfo/programmes/artattack>

(trasmissione televisiva per bambini) ultima consultazione: 07/11/2010

"Animazione sociale"

<http://www.animazionesociale.gruppoabele.org>

(rivista) ultima consultazione: 06/11/2010

ALBORGHETTI G., *Scuola dell'infanzia - La necessità del narrare*

<http://www.iccalciate.it>

ultima consultazione: 3/10/2007

Animatore socio-culturale, "Schede Orientative"

<http://www.comune.torino.it/infogio>

(documento) ultima consultazione: 12/10/2010

A.N.A.

<http://www.associazionenazionaleanimatori.it>

ultima consultazione: 25/04/10

Articolo 7 Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia

<http://www.unicef.it/doc/601/la-convenzione-sui-diritti-dellinfanzia---art-1---10.htm>

ultima consultazione: 11/08/2010

BATINI F., *Della narrazione e la sua valenza formativa*

<http://www.didaweb.net/mediatori/>

(articolo) ultima consultazione: 30/11/2009

Il battello a vapore

<http://www.battelloavapore.it>

(collana di libri per l'infanzia, Piemme) ultima consultazione: 04/11/2010

Biblioteca comunale di Malmö

<http://malmo.stadsbibliotek.org>

ultima consultazione: 11/08/2010

CONDEMI P.(a cura di), *Uno strumento per la crescita: l'avventura,*

Le caratteristiche psicologiche fondamentali dell'età evolutiva

http://www.silsismi.unimi.it/SILSISMI/Indirizzi/Indirizzi_doc/scienze_educazione/Ps

(dispensa) ultima consultazione: 22/11/2009

Council of Europe

<http://www.coe.int/hre>

ultima consultazione: 05/11/2010

DEMETRIO D. (a cura di), *Lavoro interculturale e narrazione*

<http://www.educational.rai.it>

ultima consultazione: 28/01/2008

DEMETRIO D., *Narrare per dire la verità: l'autobiografia come risorsa pedagogica*

<http://analisiqualitativa.com/magma>

ultima consultazione: 28/01/2008

FIORONI G., «Tutto è fiaba». *Viaggio all'origine della moderna forma di racconto*

<http://archivistorico.corriere.it/2004/marzo/11>

(articolo) ultima consultazione: 01/10/2010

GlaxoSmithKline

<http://www.gsk.it>

(multinazionale farmaceutica) ultima consultazione: 27/10/2010

In gita scolastica per imparare "la partecipazione democratica"

<http://www3.varesenews.it/scuola/articolo.php?id=166557>

(articolo da rivista telematica) ultima consultazione: 11/08/2010

JEDLOWSKI P., *La sociologia della vita quotidiana oggi*

<http://www.sociologia.unical.it>

(relazione per Convegno AIS, sezione "Vita quotidiana", Milano, novembre 2002)

ultima consultazione: 23/03/2008

JERVIS G., *Che cos'è l'identità?*

<http://www.emsf.rai.it>

(trasmissione radiofonica sul tema "L'identità"), ultima consultazione: 19/02/2008

La Melevisione

<http://www.melevisione.rai.it>

(dal 1999 trasmissione televisiva per bambini) ultima consultazione: 07/11/2010

Leggere per crescere

<http://www.leggerepercrescere.it>

(rivista edita da GlaxoSmithKline) ultima consultazione: 27/10/2010

LEONARDI IACUELE A., *L'arte del narrare*

<http://www.atopon.it>

(articolo) ultima consultazione: 17/11/2007

MAGNOLER P., *La narrazione come formazione. La narrazione come costruzione di significati*

<http://www.edulab.it>

ultima consultazione: 17/11/2007

Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente

<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy>

(documento), ultima consultazione: 25/04/10

MUZ A., *Identità sociale - Identità collettiva. Riflessioni provvisorie*

<http://venus.unive.it>

ultima consultazione: 25/03/2008

NausiKa

<http://www.narrazioni.it>

(rivista telematica diretta da F. Batini) ultima consultazione: 02/11/2010

Educarsi per educare

<http://www.oasidonbosco.it>

(corsi di formazione) ultima consultazione: 04/11/2010

PACIARONI M., *Dimensione narrativa e dimensione ludica*

<http://www.docenti.unimc.it/docenti/martina-paciaroni>

(dispensa) ultima consultazione: 18/11/2009

PratiKa

<http://www.pratika.net>

(rivista telematica diretta da F. Batini) ultima consultazione: 02/11/2010

PAOLETTI P., *La narrazione e il gioco*

<http://www.jugglingmagazine.it>

ultima consultazione: 28/01/2008

Partecipazione alla cittadinanza

<http://www.itctosi.va.it/news/news0210/circ141.htm>

(progetto di formazione) ultima consultazione: 11/08/2010

Programma di FORMAZIONE per Animatori di Centri Ricreativi Estivi

<http://www.aiatel.com/formazionecre.htm>

(documento) ultima consultazione: 06/10/2010

Schede Orientative

<http://www.comune.torino.it/infogio/>

(documento) ultima consultazione: 25/04/10

STRIANO M., *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*

<http://www.analisiqualitativa.com/magma>

(articolo) ultima consultazione: 12/11/2007

SCARAMUZZA M. S., *L'approccio integrato di Gordon in*

TESSARO F. *Laboratorio di didattica delle interazioni educative*

<http://www.scuolaedidattica.com/speciale/tessaro>

(dispensa del corso SSIS, marzo 2005 Va lezione, Venezia) ultima consultazione:06/10/2010

TURZO C., *Filosofare con i bambini*

<http://www.psicopedagogie.it/filo.shtml>

(atti del seminario internazionale di studio "P4C [..]", Padova, 2-3 settembre 2009)

ultima consultazione:06/09/2010

TUSSI L., *Autobiografia per accumunare culture e subculture differenti*

<http://www.didaweb.net/mediatori>

(articolo) ultima consultazione: 27/2/2008

TUSSI L., *Dinamiche relazionali nei gruppi di pari ed interventi educativi*

<http://www.analisiqualitativa.com/magma/articolo>

(articolo)ultima consultazione: 22/11/2009

TUSSI L., *Avventura e transizione. I passaggi metabellici dell'esistenza*

<http://www.didaweb.net/mediatori/articolo>

(elaborato del saggio di R. Massa "*Linee di fuga*") ultima consultazione: 22/11/2009

TUSSI L., *Significato e valore della trasmissione del sapere*

<http://latinaeventi.wordpress.com>

(intervista a Moni Ovadia) ultima consultazione: 22/11/2009

VIVARELLI M., *Un'indagine sulla lettura letteraria nelle public libraries*

"Promozione della lettura e valorizzazione delle raccolte bibliografiche"

http://www.letturaweb.net/jsp/appfondimenti/saggi/vivarelli_1_9.jsp

(articolo) ultima consultazione: 27/03/09

Associazione Zigo Zago

<http://www.zigo-zago.it>

INDICE

INTRODUZIONE	p. 1
CAPITOLO 1 L'ANIMATORE SOCIO-CULTURALE: UN'IDENTITÀ INCERTA	
1.1 Professione, mestiere o stile esistenziale?	p. 6
1.2 Le espressioni di uno stile	p. 15
CAPITOLO 2 UN PUNTO DI PARTENZA: IL BINOMIO CULTURA E IDENTITÀ	
2.1 Codici culturali	p. 22
2.2 Costruzione dell'identità sociale	p. 26
2.3 Costruzione dell'identità culturale	p. 32
2.4 L'identità narrante	p. 35
CAPITOLO 3 LE FORME DELL'ESPERIENZA	
3.1 L'animatore: costruttore di senso e significato	p. 39
3.2 Le dimensioni dell'esperienza	p. 44
3.3 L'esperienza quotidiana	p. 50
3.4 L'avventura	p. 54
CAPITOLO 4 LA COMUNICAZIONE: UN PONTE TRA SÉ E L'ALTRO	
4.1 L'animatore e l'incontro con l'altro	p. 59
4.2 L'animatore e l'incontro con se stesso	p. 65
4.3 La comunicazione creativa	p. 67
CAPITOLO 5 IL PROGETTO CULTURALE NELLA FORMAZIONE DELL'ANIMATORE	
5.1 L'autoformazione dell'animatore	p. 69
5.2 La creatività regolatrice di razionalità e fantasia	p. 74
5.3 L'esperienza teatrale	p. 77
5.4 Una formazione speciale	p. 79
CAPITOLO 6 ASPETTI FORMATIVI DELLA LETTURA	
6.1 Leggere: la tappa di un percorso	p. 85
6.2 L'educazione alla lettura	p. 87
6.3 Le funzioni della lettura per la formazione dell'animatore	p. 91
6.3.1 <i>L'identità</i>	p. 91
6.3.2 <i>L'esperienza</i>	p. 95
6.3.3 <i>La comunicazione e la relazione con l'altro</i>	p. 98
6.4 La lettura: educazione ai valori etici ed estetici	p. 99

CAPITOLO 7 LA BIBLIOTECA DELL'ANIMATORE	
7.1 Lo scaffale vuoto	p. 103
7.2 L'animazione alla lettura	p. 108
7.3 Competenze trasversali della lettura	p. 110
CAPITOLO 8 VERSO LA COMPETENZA NARRATIVA	
8.1 La storia delle storie	p. 117
8.2 Un modello di pensiero: il paradigma della narratività	p. 119
8.3 Pensare per storie: le trame dell'animazione	p. 123
8.4 A proposito di storie: il mondo della narrativa	p. 126
8.5 La pedagogia della narrazione nel contesto ricreativo	p. 127
8.6 La magia della parola	p. 129
8.7 Narrazione e teatro	p. 132
CAPITOLO 9 DEFINIZIONE DI UN METODO	
9.1 Il percorso formativo per l'animatore	p. 134
9.1.1 <i>La formazione letteraria e la formazione narrativa</i>	p. 135
9.1.2 <i>La formazione sociale e ludica</i>	p. 137
9.2 Un contesto di lavoro per l'animatore: il centro estivo	p. 141
9.2.1 <i>Che cos'è un centro estivo?</i>	p. 142
9.3 Le funzioni della cornice narrativa	p. 143
9.4 Progettazione di un centro estivo	p. 146
9.5 Un modello di riferimento per l'animatore	p. 148
9.6 Simulazione di una giornata	p. 150
CAPITOLO 10 IL PROGRAMMA DI UN CENTRO ESTIVO	
10.1 La programmazione a tema	p. 156
10.2 I laboratori	p. 162
10.3 Le attività	p. 164
CAPITOLO 11 CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE	
11.1 Tra professione e competenza	p. 166
11.2 Tra narrazione e ascolto	p. 168
11.3 Tra lettura e narrazione	p. 169
BIBLIOGRAFIA	