

Un corso residenziale sul lavoro di gruppo: problemi d'uso del tempo (Guido Contessa)

Uno dei problemi principali, e forse più sottovalutati, nella programmazione di iniziative formative, è quello del tempo. La riflessione su questo tema è ancora primitiva in Italia, mentre esso è una delle chiavi di volta del successo o dell'insuccesso di un corso o di un seminario. Per questo mi sembra utile tentare alcune riflessioni derivanti dalla esperienza, su questo argomento.

1. Il tempo come valore economico

Il tempo è un bene raro. La vita dell'uomo è limitata, perciò il tempo è una dimensione sostanzialmente anelastica. Ogni azione dell'uomo deve fare i conti con questa limitazione ed uno dei parametri della efficacia del lavoro umano è il tempo. La coscienza del tempo e della sua limitatezza è un'acquisizione dell'adulto mentre nel bambino e nell'adolescente questa coscienza è ancora coperta da un senso di infinito atemporale. La consapevolezza del valore economico del tempo è conseguenza della razionalità, mentre l'inconscio e l'irrazionale sono fuori del tempo. Il sogno, la fantasticheria, l'innamoramento, la droga e l'estasi mistica sono momenti di recupero del concetto irrazionale dell'infinito. L'accettazione del tempo come limitazione ha a che fare con l'accettazione dell'idea della morte che solo una personalità matura può accettare. L'educazione al tempo è dunque una educazione alla realtà. Di fronte alle difficoltà professionali o personali, imposte dall'economia tempo, l'uomo tende a rispondere con strategie e tattiche denegatorie o dilatorie. La schizofrenia è un modo di negazione del tempo, mentre l'indecisione e l'immobilismo sono modi di dilazione. Nelle situazioni formative la incoscienza del tempo è un sintomo della non volontà di cambiare. Cambiare infatti significa accettare la morte del presente e la strutturazione del futuro, cioè l'accettazione di un futuro limitato e mortale. Nei gruppi di discussione tutto ciò si presenta in forma di riunioni interminabili dove nulla si decide, dove si respingono le scansioni naturali (inizio, intervallo, fine), dove le consegne ed i compiti vengono trascurati «per scarsità di tempo».

È dunque una responsabilità pedagogica il rispetto del tempo e l'educazione alla sua limitatezza.

2. Il tempo come struttura

Se è vero che il tempo è legato alla realtà oggettiva, che è anelastico ed incompressibile, è anche vero che esso può essere pedagogicamente considerato come una struttura «autoritaria». Nel senso che esso non può essere modificato democraticamente se non nelle sue scansioni (cioè nella dilatazione o restrizione degli intervalli).

Esso è tuttavia una «gabbia» entro la quale la vita scorre e che ci dà la misura della nostra finitezza. L'uomo non può imparare a rompere questa gabbia, che è nella realtà indistruttibile; può solo imparare a gestirne le scansioni.

Nei seminari attivi o non direttivi, il tempo rappresenta la struttura, solo parzialmente gestibile. Per questo i formatori più seri sono attentissimi a questo problema. L'acquisizione da parte dei partecipanti delle scansioni temporali significa da una parte l'apprendimento di un elemento di realtà (il tempo anelastico), dall'altra l'apprendimento della modificazione parziale di una struttura autoritaria. Ciò significa la capacità di gestire, con un potere realistico, tutto ciò che è umanamente gestibile. Il sentimento di impotenza nei gruppi provoca la accettazione passiva non solo della limitazione del tempo ma anche delle sue scansioni predefinite dal formatore o dall'autorità. Il sentimento di onnipotenza provoca invece il rigetto totale delle scansioni e della limitatezza del tempo (il che si esprime spesso con critiche circa la durata del seminario o con proposte di continuare all'infinito).

Nei seminari tradizionali, fatti di conferenze e dibattito, questo problema non è neppure sfiorato, poiché tutto l'impianto è già talmente autoritario e predeterminato che il tempo è un'autorità dell'autorità, cioè una limitazione troppo «a monte». Il problema diventa cruciale nei seminari attivi, non direttivi, destrutturati, come nei t-groups dove l'autorità del formatore è disponibile, democratica o assente. Nella misura in cui il formatore non trasmette cultura e nozioni, egli non si pone direttamente come autorità. Il gruppo non può modificare i suoi rapporti con l'autorità se non manipolando le scansioni del tempo, che sono l'unica espressione autoritaria del potere. I ritardi nell'inizio e nella fine di una riunione o le richieste esplicite di modificare un intervallo, sono modalità per entrare in conflitto aperto con la autorità che presenta nella «gabbia» del tempo il suo unico elemento rigido. Non facilitare questa presa di coscienza al gruppo (per esempio, mostrandosi disponibili ed elastici sul tempo) significa sottrargli ogni possibilità di confronto con il potere.

Poiché le nostre strutture sociali sono basate sull'autorità e sul potere, fare della formazione non direttiva per adulti, senza offrire loro una occasione di gestire un conflitto col potere, significa rischiare la manipolazione. I partecipanti di un seminario di questo genere, vanno a casa contenti ma incapaci di misurarsi, nelle loro strutture, con l'autorità ed il potere.

3. Il tempo come elemento pedagogico

I processi di apprendimento non sono folgorazioni improvvise, ma costruzioni graduali che coinvolgono la sfera cognitiva, quella emotiva e quella operativa.

Fra gli individui le possibilità di questa costruzione sono diverse ed all'interno di ciascuno sono diverse le potenzialità delle tre sfere coinvolte nell'apprendimento. Queste possibilità aumentano o diminuiscono in funzione del tempo.

La logica di cui tutte le scienze occidentali sono intrise, ha una struttura temporale, precisa, con sequenze, concetti primari e secondari, cause ed effetti.

A lato di questa temporalità della scienza sta la temporalità del linguaggio, anch'esso strutturato inesorabilmente. Il che porta ad osservare una consequenzialità necessaria nelle comunicazioni dei docenti o negli interventi dei conduttori di gruppo. Insomma la logica ed il linguaggio sono funzioni del tempo.

Infine l'apprendimento è collegato all'attenzione, e questa alla fatica. È provato per esempio, che la curva dell'attenzione di un individuo si bassa molto dopo i primi cento minuti.

Queste tre osservazioni indicano quale incidenza abbia il tempo sull'azione pedagogica. Possiamo dire che le personalità e le interazioni dei discenti e i mezzi dei docenti sono condizionati dal tempo. Questo ci porta a riconoscere la crucialità del calcolo del tempo in ogni azione formativa. Normalmente i formatori si chiedono chi sono i discenti, cosa sanno già e cosa devono acquisire, cosa sia meglio insegnare ed in che modo. Spesso però dimenticano la domanda essenziale: «quanto tempo è disponibile ed in quali scansioni?». È intuitivo che tre giorni di tempo sono un ambito diverso da due settimane; ma è meno intuitivo che tre giorni consecutivi di otto ore, sono un ambito diversissimo da dodici riunioni di due ore ciascuna; ed è ancora diverso avere queste dodici riunioni una volta al giorno, una al mese o una alla settimana.

Da queste riflessioni si può concludere che il tempo è un elemento fondamentale dei processi di apprendimento: esso deve essere molto presente ai formatori nel progettare un'iniziativa, nel calibrare gli interventi, e nella valutazione finale

4. Un corso residenziale sul lavoro di gruppo

Questa esperienza riguarda un gruppo di maestri della scuola elementare, i quali apprestandosi ad un lavoro di sperimentazione collettiva, desideravano «imparare a lavorare in gruppo». Poiché lo stanziamento economico e temporale si limita a tre giorni, è stato proposto loro un seminario residenziale intensivo, avvisandoli tuttavia che il tempo in questione sarebbe stato sufficiente ad analizzare alcuni problemi del lavoro di gruppo, avviare un meccanismo di sensibilità, acquisire certa capacità di osservazione. Tre giorni non sono in ogni caso sufficienti ad imparare a lavorare in gruppo. In quel caso poi si trattava di undici insegnanti elementari senza nozioni sul problema e già conosciuti fra loro. La esistenza di dinamiche relazionali preesistenti ostacola il lavoro di apprendimento perché rende più difficile la spontaneità, la disponibilità e l'autenticità.

Il problema qui dunque era quello di iniziare sulla base di un modello teorico e astratto e poi sforzarsi di arrivare il più in là possibile.

La metodologia prescelta fu quella del seminario autocentrato, basato sul t-group classico, con l'innesto però di alcune esercitazioni facilitanti. Questa metodologia prevede che il gruppo focalizzi la sua attenzione sui processi personali, interpersonali, e di gruppo, che si vivono durante il seminario. Il gruppo è nel contempo soggetto e oggetto di studio. I partecipanti sono messi in una situazione che li aiuta ad analizzare ciò che avviene in loro e nel gruppo ed anche di agire su ciò che sta avvenendo. L'apprendimento non è solo cognitivo (capire ciò che succede, cioè le dinamiche), ma anche psicologico (saper intervenire su quanto succede). Il formatore in questo modello ha un ruolo non-direttivo: per lo più si limita ad interpretare ciò che sta avvenendo, cercando di essere illuminante. Raramente egli interviene nella situazione attraverso esercitazioni tese a facilitare o la comprensione della situazione o lo sviluppo delle dinamiche. In questo tipo di metodo, che è sostanzialmente destrutturato, il tempo è l'unica struttura autoritaria percepibile; i partecipanti sono i primi attori della scena ed il formatore ha sull'apprendimento un'incidenza indiretta. Egli può sforzarsi di smuovere il gruppo, può facilitare, può accelerare. Nella sostanza però sono decisive le caratteristiche dei singoli e del gruppo. Nei singoli conta molto la sensibilità e la disponibilità nel comunicare; la motivazione a cambiare; la precedente socializzazione; la forza e l'equilibrio dell'IO. Nel gruppo è determinante la miscela dei singoli il loro livello di eterogeneità, la motivazione collettiva a collaborare. È naturale che queste caratteristiche si presentano a livelli molto diversi fra un individuo e l'altro

e fra un gruppo ed un altro. Questo porta a sperimentare situazioni concrete via via molto diverse da un astratto modello teorico. D'altronde questo problema si presenta anche nei modelli didattici tradizionali. Quando un formatore tradizionale tiene una lezione o un corso su un certo tema, presuppone in teoria di essere compreso e che il tema sia appreso. In realtà comprensione e apprendimento dipendono non solo dal formatore, ma anche dal discente e dal loro rapporto. Nelle metodologie attive diminuisce in po' l'importanza del formatore, in compenso subentra la variabile del gruppo.

5. 11 modello teorico e le situazioni concrete

In teoria si pensa ad individui adulti ben socializzati, capaci di comunicare, con un soddisfacente equilibrio fra sfera emotiva e sfera razionale, capaci di esprimere i propri desideri ma anche di controllarli e così via. Oppure si pensa a gruppi operativi efficienti e soddisfacenti, uniti ma non repressivi, creativi ma concreti, dialettici ma non disgregati, capaci di darsi un obiettivo e di perseguirlo. Nella realtà questi modelli non esistono. Ciascun individuo o gruppo manca stabilmente o temporaneamente di alcune qualità e poi è dinamico, nel senso che progredisce, regredisce o si ferma.

I ricercatori sono andati abbastanza a fondo nell'analisi delle situazioni concrete più comuni, cercando anche di studiare gli interventi opportuni per superare le carenze che statisticamente sono più normali. Malgrado ciò resta molto da fare e qualsiasi modello teorico, dovendo categorizzare e generalizzare, non potrà mai prevedere tutte le situazioni concrete, che sono aggrovigliate e complesse. Nelle situazioni di gruppo ci sono centinaia di modelli teorici approssimativi a cui i formatori possono fare riferimento. Alcuni riguardano la vita del gruppo nel suo complesso, altri riguardano singole fasi o specifici fenomeni.

Il modello teorico seguito nel seminario in questione è schematizzabile in questo modo.

Gli individui vivono le situazioni di gruppo con difficoltà, le sentono come minaccia alla propria singolarità e dunque se ne difendono. Queste difese, che assumono forme concrete diverse da un soggetto all'altro, sono anche più solide fra persone che hanno avuto e avranno rapporti continuativi di lavoro, perché vengono incrementate da esperienze precedenti negative, dagli stereotipi e dai ruoli reciproci. Il problema centrale per socializzare un gruppo è quello di diminuire le difese individuali. L'interrogativo che ogni formatore deve porsi nel raggiungimento di questo obiettivo è: «di quanto diminuire le difese individuali?». Se un eccesso di difesa impedisce la socializzazione e, in ultima istanza, la realizzazione piena del soggetto del gruppo, è pur vero che un'assenza di difese provoca scompensi individuali: difficili da riparare e blocca la operatività del gruppo. Per esempio, le difese servono a controllare ed incanalare le pulsioni sessuali, non necessariamente a reprimerle. L'abbattimento totale di queste difese porterebbe il gruppo alla paralisi totale degli obiettivi operativi che si è dato.

Il gruppo anch'esso si difende dalla piena realizzazione di se stesso, presentando fenomeni collettivi che servono a supportare le difese individuali. Nel suo procedere verso un equilibrato e maturo funzionamento esso vive momenti di progresso, ma anche stasi e regressioni. Queste ultime ostacolano il raggiungimento degli obiettivi che il gruppo vuole perseguire. Qui il problema è l'equilibrio fra l'analisi degli ostacoli, cioè dei problemi psicologici, ed il raggiungimento degli obiettivi cioè l'efficienza.

Naturalmente un tale schematismo è causato dai limiti di questo contributo: nella bibliografia ci sono indicazioni per chi desidera un'analisi più approfondita.

In teoria il gruppo di apprendimento segue alcune fasi che, in tre giorni, dovrebbero portare i membri:

- 1) a vivere un sentimento di appartenenza al gruppo, sentito come un'entità superindividuale;
- 2) ad accettare e gestire l'ansietà che il gruppo provoca, con le sue differenze ed i suoi conflitti;
- 3) a riconoscere ed a gestire le principali dinamiche del gruppo;
- 4) a darsi una minima organizzazione decisoria, premessa indispensabile per la futura decisione operativa.

Queste acquisizioni sarebbero il risultato finale di una serie di fasi fenomeniche del tipo seguente.

Nella prima giornata (6-8 ore di lavoro) emergono problemi di comunicazione come la timidezza individuale, la censura interpersonale, il linguaggio; e problemi di consapevolezza della sfera emotiva, dei rapporti e dei processi che nella vita professionale è repressa dall'attivismo operativo. In questa fase si elaborano le differenze linguistiche, culturali, psicologiche fra gli individui.

Nella seconda giornata, emergono essenzialmente le problematiche dei ruoli e la leadership; poi il tema della gestione dei conflitti e delle dimensioni non verbali e affettive sottese ai rapporti.

Nella terza giornata prevalgono i problemi della decisione, del rapporto fra maggioranza e minoranza, del coinvolgimento partecipativo e della responsabilità individuale e collettiva; infine viene analizzato il tema del trasferimento della esperienza nella vita lavorativa. Grosso modo fra il primo ed il secondo giorno viene affrontato il tema del rapporto con l'autorità e la struttura. Il rapporto fra il gruppo ed il formatore passa di solito dalla totale dipendenza iniziale ad una fase di controdipendenza, cioè di rifiuto, ad un finale di interdipendenza funzionale. All'interno di questo modello teorico sta il ruolo del formatore che può tentare

di influire, evitando tuttavia che i suoi interventi diventino direttivi. Se così fosse diminuirebbe la garanzia dell'apprendimento dei partecipanti.

6. L'esperienza

Nella esperienza in questione ci fu sicuramente un apprendimento importante, ma non si verificarono se non le prime fasi previste. Il gruppo era arrivato all'esperienza con una serie di ruoli già codificati: fra questi, un leader molto esperto ed efficiente. Poiché costui, che avrebbe dovuto aiutare il gruppo a trarre il massimo dall'esperienza, aveva molti problemi personali di comunicazione, si è chiuso in un silenzio difensivo durato per due giorni ed in un atteggiamento ostile verso il formatore. Questo bloccò il gruppo nella fase del primo giorno, perché la fase della leadership (prevista nel secondo) era inibita dalla presenza del leader riconosciuto ed ostile.

Il gruppo allora, malgrado i numerosi tentativi del formatore, si è assestato nella esplorazione della dimensione affettiva, emotiva, non verbale di comunicare, come alta. È mancata la fase della ricerca del leader e dell'appartenenza, quindi, della decisione e dell'operatività.

La insistenza sui rapporti interpersonali è stata caratterizzata anche dalla elaborazione del rapporto con l'autorità (il formatore) e con la struttura (il tempo); e dalla esplorazione della dimensione affettiva, emotiva, non verbale di comunicare, come alternativa all'impasse del linguaggio e della razionalità. Su queste variabili (autorità, struttura, emotività) si sono basate le maggiori acquisizioni del gruppo ed i più numerosi interventi del formatore. Sul doppio problema autorità-struttura temporale e spaziale, si investirono circa tre unità di lavoro (di 90 minuti l'una). Il gruppo, impossibilitato nel conflittualizzare con la sua leadership, rivolse l'aggressività al formatore e quindi al tempo ed allo spazio da questo predecisi. Il gruppo si fissò nel tentativo di decidere la modifica degli intervalli e dell'aula di ritrovo. Accondiscendere a queste richieste avrebbe significato colludere con il desiderio del gruppo di fuggire dai problemi interni, offrendogli una fittizia e manipolatoria impressione di coesione. Il formatore invece «tenne duro», ponendo numerosi interrogativi che bloccavano la decisione, ma costringevano il gruppo a riflettere sui problemi interni e sul significato di questa dinamica.

Sul problema dell'apertura del canale emotivo-affettivo, il gruppo esplorò con intensità, dandosi modalità di comunicazione che tendevano a superare la rigidità dei canali verbali e razionali. Qui si presentò a più riprese il problema delle difese individuali e di gruppo, anche per il formatore. Era indispensabile controllare attentamente che il gruppo, per questa via, non cadesse in una "fiera delle emozioni" che poteva richiedere ai soggetti costi insopportabili. Fu trovata una dosatura soddisfacente su questo fronte, perché il formatore tenne presente la quantità di tempo disponibile. Un seminario di sette giorni o più, avrebbe consentito una maggiore esplorazione di questo canale, perché avrebbe garantito il tempo di ricucire le eventuali falle aperte nelle difese individuali. In un seminario di tre giorni fu ragionevolmente scelta la prudenza, tenendo la riduzione delle difese a livelli sopportabili da tutti. Un tempo maggiore avrebbe dato molte più possibilità di apprendimento e quindi di soddisfazione per i partecipanti e per il formatore. Tuttavia il realismo nell'accettare la finitezza è indispensabile specie per i formatori, che spesso vorrebbero vedere accadere tutto il possibile.

Coloro che, senza tener conto dei tempi, spingono l'acceleratore dell'efficienza uccidono il vero apprendimento. D'altra parte coloro che, senza tener conto del tempo, non pongono limiti all'esperienza, possono provocare nei soggetti scompensi e traumi, a volte irrimediabili.

Nota bibliografica

M. Bonaparte, *Eros, Tkanatos, Kcronos*, Guatateti, Firenze 1973.

L. Ancona - PA. Achille, *Comportamenti e tecniche di gruppo*, EtasLiUii, Milano 1976

E. Spaltro, *Gruppi e cambiamento*, EtasKompass, Milano 1969.

G. Contessa, *Dinamiche di gruppo e ricerca*, La Scuola, Brescia 1977