

7 - T-group su una intera istituzione: limiti di una situazione sperimentale.

Il lavoro Neuropsichiatrico, LII-LIII, 2 (in collaborazione con C. De Toffoli, C.A. Barnà, B. Bonfiglio, A. Noonan, A. Seganti).

T. GROUP SU UNA INTERA ISTITUZIONE: Limiti di una situazione sperimentale

C. DE TOFFOLI      C.A. BARNA'      B. BONFIGLIO      C. NERI      A.NOONAN

A. SEGANTI

L'esperienza cui facciamo riferimento è stata condotta nell'ambito di un corso di aggiornamento per docenti di scuola primaria e secondaria promosso da un Istituto Privato retto da Religiosi.

La nostra partecipazione in qualità di esperti era stata chiesta dal Rettore con finalità didattica e la sua proposta iniziale era quella di un corso di psicologia articolato in conferenze, lezioni, dibattiti su tema, ecc.

Non giudicando molto utile nel campo specifico tale tipo di insegnamento, proponemmo come alternativa un Seminario di Gruppo da condurre secondo la tecnica del T-GROUP.

La nostra équipe consisteva di sei membri, vi era inoltre la segretaria che aveva funzione di collegamento tra la staff ed i partecipanti.

Ciascun partecipante aveva ricevuto all'inizio del corso un depliant in cui dopo alcune notizie storiche sul T. Group venivano esposte le sue finalità e le modalità secondo cui il lavoro si sarebbe svolto.

Per quanto riguarda lo scopo del Seminario, si illustrava come la conoscenza acquisita attraverso un'esperienza diretta di gruppo « offre il vantaggio di non arenarsi su visioni sterili ed antitetiche di una data situazione, ma di considerare certi problemi come momenti evolutivi del gruppo ». Si parlava inoltre di possibilità « di sperimentare le difficoltà che ci si trova davanti quando si tenta di approfondire in un gruppo il dialogo tra i suoi membri ».

« La situazione sperimentale del gruppo favorirà in un primo momento lo scontro emotivo con le resistenze ad approfondire il dialogo; in un secondo momento fornirà i mezzi per razionalizzare l'esperienza fatta e potere riproporre questa nei limiti operazionali di una situazione di lavoro nella scuola ».

Il numero dei partecipanti era superiore ai 200; vi erano dei laici, dei sacerdoti e delle suore.

Essi sono stati divisi in due metà una delle quali partecipava al training di gruppo la mattina l'altra al pomeriggio.

Ogni gruppo era costituito da circa 15 membri e la sua composizione veniva stabilita da noi, secondo il criterio della massima eterogeneità possibile dei membri.

Lo schema del seminario era il seguente:

*G* è la seduta del gruppo non strutturato, della durata di un'ora e mezzo, seguita da mezz'ora di intervallo.

*E* è un'esercitazione mirante a fornire strumenti per una razionalizzazione o una cristallizzazione della dinamica del gruppo in una fase (es. sociogramma).

*L* è una lezione di apprendimento teorico, impartita dalla staff. *G1* è un gruppo di lavoro riunito su dei temi proposti dalla staff, da relazionare in riunione plenaria, tramite dei rappresentanti. Il gruppo di lavoro darà modo di integrare l'esperienza emotiva con una prassi che utilizzi le conoscenze acquisite nell'ambito della dinamica del gruppo. *P1* è la riunione plenaria di tutti i partecipanti, la staff, ed i rappresentanti gerarchici dell'istituzione.

Il corso si apre con una cerimonia ufficiale in cui il Rettore dà inizio ai lavori con una descrizione dettagliata del punteggio a cui ciascun partecipante avrà diritto alla fine del corso. Un'altro dei Superiori avvia la recita del Padre nostro. Le persone che partecipano al gruppo durante il mattino, avranno nel pomeriggio una lunga serie di Didattiche specifiche: Teoria degli Insiemi, Nuova Tecnologia Educativa, Esplorazione dei fondamenti della Cultura classica. La filosofia come semantica del linguaggio religioso (la teologia della morte di Dio), Che cosa si può fare per la geometria? Ulteriori prospettive; — appropriate all'insegnamento della materia cui ciascuno si dedica.

Chi fa i gruppi il pomeriggio ha invece le lezioni al mattino.

Nelle classi dove lavoriamo abbiamo preparato le sedie in circolo, lontano dai banchi; quando arrivano alcuni le spostano, si siedono dietro il banco, e traggono il quaderno di appunti. Aspettano che si parli di un tema, che non lo si proponga. Il nostro silenzio iniziale è rigido.

L'impatto per loro, ed anche per noi, è molto duro.

Un gruppo propone di buttare il trainer fuori dalla stanza, un'altro pensa che se sta zitto sta male, e manda un inviato per chiedere soccorso.

Un po' alla volta si fa strada la convinzione che non vogliamo influenzarli, che devono scegliersi un tema da soli, e che poi spiegheremo loro i significati psicologici di tale scelta. Si tenta di discutere di psicologia, di problemi personali, ma questo non porta sollievo. Qualcuno estrae il depliant e comincia a leggerlo per vedere di capire qualcosa.

Lentamente la situazione comincia a prendere forma: forse il «sentimento di appartenenza al gruppo come patrimonio comune e momento creativo spontaneo dei membri del gruppo in dialogo tra loro », come spiega il depliant.

Il secondo giorno proponiamo due esercitazioni: il sociogramma a quelli del mattino ed il silenzio a quelli del pomeriggio. Alcuni cominciano a scoprirsi tra di loro, «dopo anni che lavoravamo insieme » Altri sembrano non accorgersi di ricevere segni di simpatia o di disapprovazione: frecce rosse e frecce nere del sociogramma passate senza spiegazione.

Il Rettore ricevette in quei giorni molte visite nel suo studio: persone entusiaste di questa « esperienza singolare » « veramente unica, travolgente » e persone arrabbiate — ci dirà poi — « che dicono di non capire e si sentono prese in giro ». Il suo compito presumibilmente è stato quello di essere al di sopra delle parti.

Ciò che sembrava più sconvolgente era la perdita del ruolo all'interno del gruppo: preside, maestro, direttore, primo anno di insegnamento, madre superiora ecc. non avevano più lo stesso significato che fuori. I più anziani vorrebbero imparare la « spontaneità » dai più giovani; c'è chi se ne va dal gruppo perché non capisce a che cosa serve e chi chiede di poter portare il fidanzato, perché è un'esperienza così importante.

A volte ci sembra di aver innescato una miccia che non si sa dove potrà condurre.

Il terzo giorno Neri tiene la lezione sulla metodologia dell'apprendimento, illustrata da uno schema: situazione A), situazione classica di apprendimento in cui la comunicazione è unidirezionale, da docente a discente, il sapere è preconstituito, ed il formatore che sa tutto, si situa dalla parte del sapere.

Caratteristica di tale tipo di insegnamento è il travaso delle nozioni, il carattere cristallizzato e ripetitivo dell'esperienza, e la verifica dell'apprendimento attraverso un esame di adattamento alla struttura, mediante dei modelli.

La situazione B), modalità alternativa di apprendimento, viene presentata come un'esperienza globale, coinvolgente, su sé ed i propri problemi, per un sapere che deve essere continuamente costituito attraverso

	h 9-10,30	11-12,30	16-17,30	18-19,30
1° giorno	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub>	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub>
2° giorno	G <sub>3</sub>	E <sub>1</sub>	G <sub>3</sub>	E <sub>1</sub>
3° giorno	G <sub>4</sub>	L <sub>1</sub>	G <sub>4</sub>	—
4° giorno	G <sub>5</sub>	G <sub>6</sub>	G <sub>5</sub>	G <sub>6</sub> G <sub>1</sub>
5° giorno	P <sub>1</sub>	G <sub>7</sub>	G <sub>7</sub>	

il sorgere di nuove forme, la verifica delle strutture, in cui il formatore si situa dalla parte del cambiamento. Viene raccontata la storia del ponte, che gli abitanti di un villaggio dovevano costruire: i modi erano due: o chiamare dei tecnici esterni, perché risolvessero il problema, ed il ponte sarebbe sorto in maniera impeccabile, ma senza storia e senza significato per quanti l'avrebbero dovuto attraversare. Oppure si poteva cercare di costruirsi un proprio ponte, come qualche cosa da fare insieme ed allora tutto il villaggio era presente in queste pietre, chi le aveva portate e chi aveva suonato durante gli intervalli di riposo, perché fosse costruito con allegria.

In uno veniva prima il ponte come oggetto da costruire, nell'altro venivano prima gli uomini ed i loro rapporti tra di loro e con le cose. Certo era anche importante che il ponte potesse non crollare.

Si affrontava così la tematica dell'esclusione in rapporto alla produttività, dell'emarginazione in una logica competitiva, come era stato più volte evidenziato nei gruppi: il problema della devianza come si manifesta nella scuola.

Ogni gruppo ormai ha una sua storia, una sua struttura all'interno della quale le persone si attaccano, si capiscono, stanno male, dicono di aver scoperto qualche cosa.

Pensano al primo giorno di scuola dei bambini, alla loro difficoltà dello stare insieme, alla paura di chi ha più potere, a questo fatto di essere disarmati di fronte ad una legge di gruppo, o alla legge di una istituzione: essere eliminati perché diversi, essere messi a tacere quando si parla o essere lasciati in silenzio se non ci si sa esprimere.

« Me l'ero dimenticate, queste paure, facendo il maestro ».

L'ultima sera abbiamo proposto dei temi da approfondire da gruppi spontaneamente costituitisi come gruppi di lavoro: comunità religiose e vita di gruppo, scuola privata e diritto allo studio, ecc.

Questi temi sono stati relazionati l'ultimo giorno nell'assemblea generale con le modalità che ciascun gruppo ha ritenuto più valide.

Il primo relatore ha impostato il tema della fede religiosa e dei rapporti umani, sostenendo che lì veramente lui aveva avuto l'esperienza di che cosa sia il Corpo Mistico, e che secondo lui si era tentato di far capire alle persone cose era veramente il rapporto umano, di mettere a fuoco che questo è il segno della vera esperienza religiosa e che per lui è stato come avere incontrato Cristo nella via di Damasco ed essere rimasto folgorato.

La seconda relazione « su comunità religiosa e vita di gruppo » è stata una relazione molto seria che si domandava in modo abbastanza impegnato se nelle comunità religiose maschili e femminili si svolgeva una reale vita di gruppo o se invece quelle stesse strutture che avrebbero dovuto aprire il dialogo, in realtà non servivano che a rinchiuderlo. Questa relazione è stata accolta bene dall'auditorio, non

ha suscitato molte polemiche anzi molte monache lì presenti hanno espresso delle posizioni aperte ed hanno portato delle loro esperienze di comunità aperte come un possibile sviluppo di queste riflessioni.

Il terzo relatore invece, disse di essere seriamente preoccupato di quello che il gruppo del prof. Neri aveva voluto portare con questa esperienza e si rivolse direttamente al dott. Neri per chiedergli se lui era ateo. Il Rettore corresse la domanda perché « in queste cose intime nessuno può essere interrogato » e ripropose la domanda in modo diverso, cioè: « preghiamo il dott. Neri di dirci se lo scopo per cui è venuto qui era quello di scalzare la fede in Dio ».

Neri rispose che gli pareva di non essere tale da poter scalzare la fede in Dio in chicchessia.

Dopo questi ultimi episodi la sala era molto animata, molte persone intervenivano contemporaneamente, la gente si alzava e si abbassava continuamente, e la discussione si avviava di nuovo sull'esperienza, chi la giudicava positiva, chi negativa.

Il Preside del Liceo prese il microfono e disse: « per me è stata una buona esperienza, ho imparato molte cose, a conoscere persone con cui non parlavo da anni qua dentro ».

Per noi questa assemblea era come un momento di verifica: cercavamo di capire quanto il nostro lavoro era stato recepito e poteva reggere il confronto con l'Istituzione al di fuori dell'ambito isolato e protetto delle sedute di gruppo. A questo punto il Rettore si alzò e disse: « Adesso il dott. Neri dirà poche parole, ci spiegherà quello che è successo ».

Questa richiesta pubblica, esplicita, del Rettore, era contraria ai patti. Egli ci chiedeva in sostanza di fornire una razionalizzazione conclusiva, « scientifica » della esperienza, che noi rifiutammo. Neri disse soltanto che l'esperienza era lì, che ognuno la poteva valutare, e che non riteneva utile imporre degli schemi di lettura ad una esperienza viva. Ci sembrava che il Rettore chiedesse il nostro aiuto per reinglobare quanto era successo in un quadro ragionevole, per incanalare i possibili sviluppi. Lì dentro le cose ci apparivano come immobili, da sempre: ognuno che era passato di là aveva un suo quadro alla parte, ed i quadri erano tanti, tutti in fila, con la stessa cornice. Volevamo lasciare almeno un discorso aperto, che forse solo l'interrogativo poteva custodire.

Abbiamo proposto un racconto abbastanza dettagliato dell'esperienza perché questo ci sembra il modo migliore di fornire degli strumenti per una valutazione dell'esperienza stessa. Non abbiamo notizie attendibili sugli sviluppi di questo lavoro e su quanto abbia potuto incidere sulla gestione interna dell'istituto, sul rapporto degli insegnanti tra di loro e coi loro alunni.

Ci sembrano comunque evidenti due limiti fondamentali inerenti alle modalità con cui il lavoro è stato svolto:

- 1) la scelta del T-Group, strumento d'urto, di messa in crisi di certi schemi e modelli di riferimento, non da né il tempo né l'approfondimento necessario allo strutturarsi di una alternativa.  
Non a caso il T. Group è nato e si è diffuso negli U.S.A. dove viene usato soprattutto nel campo dell'industria e delle pubbliche relazioni per permettere una gestione indolore di contraddizioni che si manifestano a livello di disturbo nel rapporto interpersonale, ma hanno la loro radice in problemi di ruolo, di autorità, di divisione e alienazione del lavoro, di competizione e sfruttamento.  
In questo contesto, l'esperienza del T. Group sembra favorire più un innalzamento della soglia di tolleranza alla mistificazione ed alla violenza, attraverso una razionalizzazione della risposta emotiva, che non l'avvio di un reale processo di liberazione dell'individuo in seno alla struttura, e della struttura con lui.
- 2) L'altro punto metodologicamente debole del nostro intervento, ci sembra legato al nostro agire come forze che provengono dall'esterno dell'istituzione, e che perciò stesso si pongono come corpo estraneo, e, come tale riconosciute, vengono rapidamente eliminate.

Un lavoro, a livello individuale o di gruppo, all'interno di una istituzione, è praticamente inconcludente se rimane estraneo ai meccanismi che perpetuano, dall'interno della struttura, il riprodursi del potere e della logica istituzionali. Vale a dire che ogni presa di coscienza che non è immediatamente traducibile in un cambiamento di gestione dell'istituzione ed in una redistribuzione del potere, ma viene gestita a livello psicologico, mediante la psicologizzazione delle contraddizioni, viene svuotata di ogni carica eversiva.

Per questo temiamo che il risultato globale di questo nostro lavoro nella scuola sia assimilabile ad una vaccinazione, operata nostro malgrado: una vaccinazione contro il cambiamento che può nascere dall'insoddisfazione, dall'ansia, dalla coscienza di compiere un lavoro alienante.