

Intorno al concetto di competenza

Martin Dodman

Obiettivi e saperi

L'articolo 8, 1 del DPR n. 275 dell'8 marzo 1999, il "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche" prevede curricula scolastici, costruiti dalle scuole stesse, che contengono "obiettivi generali del processo formativo" e "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni". La stessa distinzione fra i due tipi di obiettivi viene mantenuta in tutti i vari documenti ministeriali successivamente emanati, anche se l'interpretazione della stessa terminologia non pare sempre univoca. Credo che si possano individuare tre macro-obiettivi generali del processo formativo, i quali si intersecano e si alimentano a vicenda: l'attitudine all'apprendimento lungo l'intero arco della vita, lo sviluppo di una propria cultura personale e professionale, la costruzione di una piena cittadinanza.

Per raggiungere obiettivi formativi così concepiti occorre creare curricula capaci di favorire l'acquisizione di un sapere che possiede certe qualità fondamentali. Deve essere un sapere essenziale, capace di costante espansione e arricchimento attraverso percorsi nuovi che si adattano al cambiamento, a nuovi problemi, esigenze e sfide che si pongono in continuazione, un sapere rinnovabile che permette a chi ne fruisce di affrontare un futuro per molti versi incerto e comunque caratterizzato da una progressiva velocizzazione dei processi di cambiamento, un sapere capace di generare nuovo sapere. Un sapere essenziale si contrappone a un sapere enciclopedico, caratteristico dei programmi scolastici finora in vigore, in quanto si riferisce al succo, a quello che sta al cuore, a quello che è la vera ragione d'essere, per esempio, di un determinato campo, ambito o disciplina. Un sapere è da considerarsi essenziale perché necessario o indispensabile per raggiungere ciascuno degli obiettivi formativi già descritti.

Un sapere essenziale è anche un sapere trasparente, in quanto tiene a rendere chiari i suoi presupposti e i suoi scopi, i suoi "che cosa" e i suoi "perché", un sapere scelto per il suo valore formativo, basato su un apprendimento con chiari obiettivi. È un sapere abilitante, che produce una resa a breve, medio e lungo termine, utile nell'immediato e nel tempo, un sapere che dimostra la sua fruibilità, un sapere che assicura il successo formativo. È un sapere accessibile, perché presentato in modo comprensibile. Solo se un sapere risulta accessibile può diventare veramente disponibile e successivamente pienamente padroneggiato. Un percorso in cui il sapere passa dall'essere accessibile all'essere disponibile e all'essere padroneggiato è un processo continuo di sviluppo e di crescita di competenze.

Sapere, competenze, capacità e abilità

A questo punto possiamo esaminare il rapporto fra sapere (la base degli obiettivi formativi) e competenza (la base degli obiettivi specifici di apprendimento). Il sapere è un insieme di competenze che si sviluppano e crescono durante qualsiasi percorso formativo. Il sapere può essere inteso in termini di un sapere complessivo, oppure come un sapere specifico: un sapere linguistico, un sapere motorio, un sapere storico, un sapere matematico, un sapere ecologico e così via. Anche le discipline sono particolari insiemi di competenze prodotti da determinate prassi culturali tipiche di specifiche aree di attività e di esperienza. Ciascuna disciplina è caratterizzata da un proprio statuto epistemologico, linguistico e metodologico. I

nuclei fondanti delle discipline sono i nodi concettuali attorno ai quali si costruiscono queste caratteristiche epistemologiche, linguistiche e metodologiche e le competenze che ne conseguono. La competenza può essere definita come “la capacità di orientarsi” (Devoto e Oli). Orientarsi è “assumere un preciso indirizzo di ordine pratico o intellettuale (cui spesso si associa o si sostituisce la capacità di formulare delle idee sufficientemente chiare in merito a problemi specifici)”. In altre parole, le competenze sono capacità di comprendere determinate situazioni e di agire in maniera consapevole, allo scopo di raggiungere certi obiettivi.

Una competenza richiede un insieme di abilità. Le abilità sono insiemi di operazioni (sensoriali, percettive, mentali, motorie, ecc.) costitutivi di determinate competenze. Le abilità si realizzano a diversi livelli che passano dal micro al macro. Un esempio di microabilità sarebbe il riconoscimento di grafemi o di fonemi, essenziale per lo sviluppo di macroabilità linguistiche come la lettura o l’ascolto. Oppure il riconoscimento di particolari simili, essenziale per lo sviluppo della macroabilità cognitiva della generalizzazione.

Le competenze sono finalizzate alla realizzazione di determinate capacità. Le capacità sfruttano insiemi di abilità per mettere in pratica determinate procedure e a realizzare particolari prodotti (prassi culturali riconosciute e innovative). La competenza “saper risolvere problemi” si traduce nella capacità di orientarsi e risolvere un determinato problema in un contesto specifico. In altre parole, la capacità è la competenza finalizzata. La competenza è una potenzialità maturata attraverso insiemi di abilità acquisite. Le abilità acquisite dipendono dalle attività e dalle esperienze proposte dai curricoli. Uno sviluppo progressivo nei livelli di complessità delle attività e delle esperienze permette uno sviluppo analogo nei livelli di competenza, capacità e abilità attraverso percorsi formativi. A sua volta, questo sviluppo favorisce il raggiungimento degli obiettivi formativi, intesi come il risultato dell’insieme degli obiettivi specifici di apprendimento realizzati.

Interdisciplinarietà e competenze trasversali

I contenuti del curriculum sono le **tematiche portanti** del sapere e dunque delle competenze da promuovere. Ciascun campo, ambito o disciplina individua le proprie tematiche, che possono essere proposte e riproposte in tutti i cicli scolastici, con una progressione a spirale e una scelta di argomenti pertinenti alla particolare fascia di età. Inoltre, per ciascuna tematica portante, si definiscono i **nuclei fondanti**: gli elementi costitutivi della stessa tematica, i nodi concettuali o concetti strutturanti su cui si intende lavorare. Per tutte le tematiche scelte, i nuclei individuati possono essere riassunti come caratteristiche (dei testi, dei numeri, degli ambienti, delle società, ...), relazioni (temporali, spaziali, causali, interpersonali, ...) e trasformazioni (cambiamenti di punto di vista, operazioni, catena energetica, crescita, ...). Lavorare su qualsiasi tematica o nucleo significa promuovere gli stessi tipi di competenze.

In primo luogo, esiste la **competenza conoscitiva**. La costruzione delle conoscenze - relative alle tematiche portanti e ai nuclei fondanti individuati - è una competenza assolutamente prioritaria. In questo senso ritengo sia indispensabile superare la dicotomia fra conoscenze e competenze. L’essenza stessa del processo di apprendimento - scolastico o in qualsiasi altro ambiente - e degli obiettivi specifici relativi a esso, è che la conoscenza non si trasmette ma si costruisce. Dunque la costruzione della conoscenza è una competenza. Le conoscenze vanno costruite e la competenza conoscitiva è il *saper costruire la conoscenza*. Inoltre, è il *saper immagazzinare, recuperare e sfruttare la conoscenza*, allo scopo di favorire lo sviluppo e la crescita di altre competenze e della stessa competenza conoscitiva. La competenza conoscitiva diventa ancora più importante dal momento in cui ci si mette nell’ottica di percorsi formativi corri-

spondenti alle esigenze di una “società conoscitiva”, in cui occorre saper costruire nuove conoscenze lungo l’intero arco della vita.

Poi vi è la **competenza linguistica**, relativa all’acquisizione di lingue e di linguaggi, alle caratteristiche di diversi sistemi linguistici e di linguaggi specifici. Non si può costruire la conoscenza senza il linguaggio necessario per farlo. La competenza linguistica è il saper appropriarsi di codici diversi, di una pluralità di linguaggi e lingue.

La costruzione della conoscenza e l’acquisizione del linguaggio avvengono attraverso il tentativo di comunicare. Dunque, competenza conoscitiva e competenza linguistica si intersecano con la **competenza comunicativa**. Essa riguarda le abilità di comprensione e interpretazione e di espressione scritta e orale che si sviluppano con riferimento a una determinata tipologia testuale e dunque alla narrazione, alla descrizione, all’esposizione, all’argomentazione, ecc. La competenza comunicativa è il saper sfruttare codici linguistici in determinati contesti e attività. La consapevolezza e una padronanza dei processi di comunicazione sono determinanti per una piena cittadinanza.

Conoscenza, linguaggio e comunicazione, con lo sviluppo e la crescita delle relative competenze, sono costantemente presenti nei processi di apprendimento. Ma il loro sviluppo avviene insieme a quello della **competenza metodologica**, competenza riferita all’osservazione, alla problematizzazione, alla formulazione di ipotesi, all’analisi, alla sintesi, ecc. La competenza metodologica è il saper procedere in base allo statuto metodologico dell’ambito disciplinare in cui ci si muove, oppure a una metodologia trasversale a diversi ambiti.

Se la competenza metodologica è il saper procedere, la **competenza operativa** è il saper eseguire. La competenza operativa riguarda la pianificazione di percorsi, l’utilizzo di strumenti, l’elaborazione di prodotti, ecc. È sovente da considerarsi la realizzazione concreta della competenza metodologica. Entrambi sono fondamentali nella società di oggi e del futuro.

Infine, vi è la **competenza relazionale**, riferita ad attitudini, ad atteggiamenti, all’autostima, all’autovalutazione, alla collaborazione, ecc. La competenza personale è il saper relazionarsi con se stessi e con gli altri. È lo sviluppo progressivo della consapevolezza di sé, delle proprie potenzialità, delle proprie esperienze.

I diversi tipi di competenze si intersecano e si alimentano a vicenda. Lo sviluppo e la crescita di qualsiasi competenza dipendono da un processo analogo per tutte le competenze. Inoltre, si presuppongono le corrispondenti metacompetenze (insiemi di abilità metacognitive, metalinguistiche, metacomunicative, metametodologiche, metaoperative, metapersonali). I curricoli devono assicurare una giusta dimensione per tutte le competenze e metacompetenze.

Anche se le competenze costituiscono un sapere riferito a campi, ambiti, materie e discipline che possiedono caratteristiche di specificità epistemologica, linguistica e metodologica, molte sono da considerarsi trasversali e interdisciplinare. L’interdisciplinarietà realizza l’unitarietà del sapere perché punta sulla trasversalità delle competenze. La specificità di un sapere disciplinare deriva dal modo particolare in cui esso declina competenze che sono trasversali a tutte le discipline. Il curriculum deve permettere a campi, ambiti e discipline di realizzare molteplici sinergie ed economie di sforzo e di potenziare la formazione di intelligenze flessibili e di competenze polivalenti. In questo senso, l’interdisciplinarietà è fondamentale alla realizzazione di un sapere essenziale, perché essenzialità e trasversalità sono le due facce della stessa medaglia.

La scuola dell'autonomia come contesto significativo

Pier Giuseppe Ellerani

1. L'autonomia delle scuole come evento di sviluppo del contesto significativo

Recentemente Luisa Ribolzi (2004) ha sottolineato come il processo di autonomia avviato nella scuola con la cosiddetta legge Bassanini abbia consolidato l'apprezzamento per una trasformazione culturale in atto e la consapevolezza di un passaggio divenuto irreversibile, ovvero l'aumentata responsabilità decisionale dei singoli istituti.

Precedentemente Robert Putnam (2000) ha affermato che il processo di crescita del bambino è fortemente influenzato dal capitale sociale. Una quantità considerevole di ricerche, infatti, hanno dimostrato che la fiducia, le reti, le norme di reciprocità all'interno della famiglia, della scuola, del gruppo dei coetanei, della comunità più ampia, esercitano effetti a largo raggio sulle opportunità e sulle possibilità del bambino e, quindi, sul suo comportamento e sviluppo.

La scuola dell'autonomia diviene il luogo deputato a raccogliere la sfida posta dal decentramento e, più in generale, dal cambiamento dei principi di apprendimento. Utilizzando le normative di cui dispone, ha la possibilità di realizzare contesti significativi per l'apprendimento se riesce:

1) a darsi un'organizzazione capace di sostenere le finalità che la scuola stessa si è data (POF) ed intende perseguire “nel” suo contesto (vision);

2) a progettarsi sul piano curricolare in modo significativo attraverso lo sviluppo “del” contesto, operazione utile anche per lo sviluppo delle competenze necessarie all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

L'organizzazione scolastica prevede la tendenza ad intrecciare la sua crescita con quella delle persone che vi operano – trovando il benessere individuale, la soluzione di problemi comuni, lo sviluppo di nuove competenze, la costruzione di un nuovo contesto vivace nel quale i soggetti esprimeranno le proprie potenzialità.

2. La scuola come contesto significativo per l'apprendimento e la comprensione

La scuola è una comunità in relazione e come tale ha quindi bisogno di essere “contesto significativo” e “contesto di apprendimento”, mutuando i principali studi derivati dalle comunità che apprendono e dalle modalità dell'apprendimento degli individui.

Bransford, Brown e Cocking (2000) a tal proposito indicano che:

1. l'apprendimento è influenzato in modo imprescindibile dal contesto nel quale si verifica. Un approccio centrato sulla comunità richiede lo sviluppo di norme che sostengano il valore centrale dell'apprendimento, capaci di coinvolgere gli attori interni, così come connettersi con il mondo esterno.

2. la connessione con esperti esterni può aver un'influenza positiva nell'apprendimento a scuola, perché essi rappresentano un'opportunità per gli alunni di interagire con persone che si interessano a cosa essi stanno facendo, “vivendo” il contesto. Spesso prepararsi a questi eventi è un'opportunità che aiuta gli insegnanti ad alzare i loro obiettivi e a raggiungerli.

Le scuole organizzate come contesti significativi, possono fondarsi su alcuni paradigmi:

a) il paradigma costruttivista di Brown e Campione (1994), che hanno enunciato alcuni principi utili a guidare, in modo flessibile, la costruzione delle comunità di studenti e di insegnanti che apprendono (CoLS) e che prevedono tra l'altro di considerare che:

1. una comunità di apprendimento come comunità di pratica con la compresenza di molti ruoli sovrapposti, un senso di comunità con valori condivisi e democraticamente selezionati, una comunità che si realizza anche "oltre i confini" (della classe o della rete);

2. l'apprendimento è contestualizzato e situato, in quanto le attività che si svolgono nella scuola sono finalizzate, nulla viene praticato senza uno scopo consapevole, dichiarato, condiviso, teoria e pratica sono sempre viste in azione;

3. il contesto è a forte base dialogica, fondata su discorsi condivisi, conoscenze comuni, significati e definizioni negoziati, disseminazione e appropriazione di idee.

b) il paradigma delle "formae mentis" di Gardner (1985) che ha presentato la prospettiva dell'esistenza di varie competenze intellettive umane relativamente autonome, indicate come "intelligenze umane" o "formae mentis".

L'influenza del contesto è riscontrabile negli studi di Gardner, ogni qualvolta una forma particolare di intelligenza sia stata trovata in relativo isolamento in popolazioni specifiche (o assente in forma isolata in popolazioni altrimenti normali); inoltre ogni volta che essa sia stata trovata in forma altamente sviluppata in specifiche culture.

Questo potrebbe spiegare la necessità di "scuole multiple", dove la conoscenza è multiforme piuttosto che moniforme, all'interno delle quali la scuola è realizzata dalle "scuole" – tra loro interdipendenti - del pensare storico, del pensare matematico, del pensare linguistico, del pensare artistico.

c) il paradigma cooperativo di Johnson, Johnson & Holubech (1985) e culturale di Bruner (1986). I primi affermano l'importanza delle pratiche cooperative all'interno delle organizzazioni educative. Queste pratiche sono in grado di sostenere e sviluppare delle relazioni di tipo positivo le quali, a loro volta, sono alimentate da - e alimentano - interdipendenza positiva, definibile come la percezione di essere collegati con altri membri di un contesto in un modo tale che il lavoro degli altri porta vantaggio al singolo e il lavoro del singolo porta vantaggio agli altri. L'interdipendenza positiva è il cuore del cooperative learning.

Bruner, parallelamente, afferma che la cultura è generata dall'intesa transazionale sul significato da parte dei soggetti: i quali, armati di ragione e sostenuti dalla fede di poter fare e rifare il significato, in uno scambio continuo che va oltre un consenso di facciata, costruiscono, in modo cooperativo, la cultura.

3. La scuola come contesto di relazioni rinnovate

La scuola, come contesto, è soprattutto un tessuto di relazioni che, attraverso la definizione di una vision condivisa da tutti i suoi attori e un progetto per il perseguimento dei successi a vantaggio di tutti i suoi membri, mira alla loro crescita e al loro sviluppo.

La scuola autonoma permette suddivisione di ruoli, responsabilità individuali, equa partecipazione,

interazioni simultanee e interdipendenza positiva. Essa è un contesto significativo e cooperativo, e mutua tutte le caratteristiche della comunità di pratica e di apprendimento, permettendone un'evoluzione di tipo plurale e differente.

L'intelligenza che si sviluppa tra gli attori ha carattere di ricorsività e riformulazioni costanti, criticità e recuperi, in connessione continua con l'esperienza nell'ambiente.

Bibliografia

- Bransford J.D., Brown A. Cocking R., *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington: National Academy Press, 2000, pagg. 14-16.
- Brown Ann., Campione Joseph, *Guided discovery in a community of Learners*. in: MC GILLY Kate, *Classroom Lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, Cambridge (MA): MIT Press, 1994.
- Bruner Jerome, *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza, 1988.
- Frabboni Franco, Pinto Minerva, Franca, *Manuale di Pedagogia generale*, Bari: Laterza, 1994
- Frabboni Franco, *Emergenza educazione*, Torino: Utet, 2003
- Gardner Howard, *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli, 1987.
- Johnson R.T., Johnson D.W., Stanne M.B., *Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structure on computer-assisted instruction*. in: *Journal of Educational Psychology*, 77, pag. 668-677; 1985.
- Putnam Robert, *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Touchstone - Simon & Schuster, 2000, ed. It. *Capitale sociale e individualismo*, Bologna Il Mulino, 2004.
- Ribolzi Luisa, *Verso la piena autonomia: opinioni a confronto*, in: De Martin Gian Candido (a cura di), *Rapporto sulla scuola dell'autonomia*, Roma: Armando Editore, 2004

Allenabilità e feedback costruttivo

Andrea Farioli

*L'egoismo non consiste nel vivere come ci pare
Ma nell'esigere che gli altri vivano come pare a noi.
(Oscar Wilde)*

In tutte le situazioni di incontro-confronto con altre persone che la vita ogni giorno ci regala ma in un senso più ampio anche tutte le volte in cui ci imbattiamo con un testo scritto (come questo che state iniziando a leggere) più o meno consapevolmente ognuno di noi si pone una domanda: **vado in tribuna o nel campo da gioco?** Fuor di metafora: mi tengo a distanza senza mettermi in discussione o mi metto in gioco ed entro nella situazione, con empatia e ascolto profondo?

Essere allenabili significa decidere di “scendere in campo e allenarsi”, significa vedere l'errore come una occasione di apprendimento e aprirsi all'altro accettandone i commenti, le opinioni ed i feedback come una opportunità di crescita e di confronto.

Chi decide di stare in tribuna nella migliore delle ipotesi fa il tifo ma quasi sempre critica e giudica le azioni altrui: distingue ciò che è bene da ciò che è male, il giusto dallo sbagliato.

Il concetto di allenabilità (che mutua la radice dalla parola allenamento – da *lena*, respiro - ovvero abituare mente e corpo a determinati compiti) applicato non solo allo sport ma anche alla comunicazione interpersonale, ci fa riflettere sul fatto che il comunicare in modo efficace, costruttivo ed assertivo non è né semplice né derivante da un talento innato ma prevede un umile e continuo allenamento. Eppure mentre ogni persona trova comprensibile anzi *logico e doveroso* il fatto di studiare e praticare per anni e con costanza uno strumento musicale così come un'arte o una professione per arrivare a padroneggiarle, pochi sono quelli che direbbero la stessa cosa per un aspetto che coinvolge ogni persona e continuamente, la comunicazione interpersonale appunto. Non si può non comunicare è il primo postulato della Pragmatica della comunicazione¹. Dunque “ognuno di noi è chiamato a scegliere se farlo in modo casuale e subire tale ineluttabilità oppure scegliere di farlo in modo consapevolmente costruttivo e positivo per sé e gli altri”². Eppure frasi come “è il mio carattere”, “sai sono fatto così”, “cosa ne puoi sapere tu una cosa la si deve provare personalmente per poterla capire” sono invece gli slogan che vanno per la maggiore quando ci si confronta e si riflette sugli stili comunicativi e relazionali che ci caratterizzano.

Nello sport tutto è più semplice e chiaro: se ho una gamba ingessata, il mio allenatore non mi permette di correre i 100 metri. Invece se ho superato gli esami di abilitazione ed insegno ma penso che la maggior parte degli alunni che ho di fronte siano degli inetti e pratico costantemente con loro il cattivo umore ed il criticismo nessuno può impedirmi di insegnare. Se uno che desidera imparare il tennis si presentasse dal suo maestro tenendo la racchetta al contrario e si lamentasse del fatto che, con il manico, prende pochissime palline e che queste poche, per di più, vanno dove lui non vorrebbe, difficilmente non

¹ Cfr Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.

² Cit G.Nardone e A. Salvini, *Il Dialogo Strategico*, Ponte delle Grazie Editore, Milano 2004

ascolterebbe i consigli ed i feedback del maestro, e quasi mai gli risponderebbe “e no mi spiace io la racchetta non la giro perché sono fatto così e poi che ne sai tu della mia storia e dei validissimi motivi che mi fanno tenere la racchetta così!”.

Allenabilità significa impegnarsi con costanza ed essere responsabili della propria presenza, e dei propri atteggiamenti comunicativi, disattivare il proprio orgoglio, praticare l'autovalutazione e l'auto-monitoraggio anche alla luce dei feedback ricevuti dagli altri. Operativamente allenabilità significa assunzione di impegni precisi. In una situazione di formazione (e non solo), per esempio, allenabilità significa impegnarsi a:

- rispettare l'orario (puntualità), come forma di attenzione per i formatori, gli organizzatori e per i compagni, e come modo di dare valore al lavoro comune;
- rispettare la riservatezza di ogni partecipante (ciò che viene detto ed emerge nel gruppo non va riportato fuori da esso);
- in aula, durante la plenaria, non conversare con la persona accanto;
- favorire la fratellanza, la fiducia reciproca e lo spirito di collaborazione all'interno del gruppo, in direzione della meta comune;
- monitorare il proprio stato emotivo (sensazioni, fisiologia, espressione del viso, voce, ecc.) e dare il proprio “contributo energetico” al lavoro di gruppo, favorendo il proseguimento dell'azione e rinunciando a praticare interventi fuorvianti o non essenziali;
- praticare il principio di trasparenza (no opacità; no “lamentele di corridoio”; esclusione di ogni tipo di “fratellanza nera”, “grigia” o “confusa”³);
- praticare il principio di ascolto profondo, in primo luogo della parola dei formatori;
- ricevere i feedback dei formatori e dei compagni, come fondamentale occasione di apprendimento;
- svolgere i “compiti”, i “giochi” e gli “esercizi” assegnati dai formatori, come parte essenziale del proprio allenamento.

È poco meno che superfluo sottolineare la centralità che il **feedback costruttivo** ha all'interno del concetto di allenabilità. Ma che cosa intendiamo per feedback costruttivo? Desidero rispondere a questa domanda citando frasi del mio maestro, Mauro Scardovelli: “per feedback costruttivo intendiamo un feedback che faciliti l'instaurazione ed il mantenimento di rapporti positivi, basati sulla comprensione, sulla stima e sulla collaborazione reciproca, anziché sull'antagonismo, sulla diffidenza e sull'incomprensione. Intendiamo un feedback che favorisca la distensione, la creatività e la motivazione produttiva, anziché la tensione, la chiusura e l'arroccamento. In che modo un genitore può facilitare un rapporto di comprensione e di fiducia reciproca. Come l'insegnante può diventare più efficace nel suo lavoro, rivolgendosi agli allievi osservazioni che li stimolino ad apprendere e a migliorarsi? Che cosa può fare un dirigente per motivare i suoi collaboratori? Le persone comunemente ritengono di conoscere queste cose e rimangono regolarmente stupite quando si accorgono che comunicando con gli altri non ottengono i risultati desiderati. Allora spesso si affannano e persistono a cercare le cause dell'insuccesso in una divergenza di interessi, in un conflitto ideologico, o nella cattiveria, nella stupidità o nella follia dei loro interlocutori”⁴.

³ “lamentele di corridoio” = lamentarsi di qualcuno dietro le sue spalle, o lamentarsi di qualcosa con una persona che non è in grado di modificarla

“fratellanza nera” = accogliere le lamentele di cui sopra e lamentarsi a propria volta

“fratellanza grigia” = ascoltare tali lamentele senza confrontare la persona sull'impegno a non praticarle

“fratellanza confusa” = ascoltare tali lamentele rimanendo incerti tra la fratellanza nera e quella grigia

⁴ Cfr Mauro Scardovelli, *Feedback e cambiamento*, ed. Borla 2003

Sembra ovvio che tutte queste analisi, anche se condotte con grande precisione terminologica e passione, tutt'al più forniscono solo delle ragioni verosimili per cui le cose non hanno funzionato. Fornisco alibi, ma non chiavi di soluzione. Avere un alibi è già qualcosa: può mettere temporaneamente in pace il proprio senso di colpa. Se mio figlio non mi ascolta è perché è ottuso e perché i giovani d'oggi non hanno più valori, se i miei allievi non studiano è perché sono pigri e giovani d'oggi non hanno più il senso del sacrificio, se mia moglie è depressa è perché è malata, se i miei pazienti fanno resistenza è perché hanno delle rigidità, io non c'entro! Avere un alibi riduce l'ansia dovuta al senso di responsabilità.

Per questa e per altre ragioni l'arte di comprendere, di sostenere e di incoraggiare se stessi e gli altri non sembra particolarmente diffusa nella nostra cultura. Per questa e per altre ragioni i virus del poterdominio e il pensiero negativo-distruttivo sembrano proliferare in modo preoccupante a tutti i livelli.

Crediamo invece che solo attraverso il "costruire insieme", ovvero il vincere CON l'altro e non SU l'altro, si possa dare un senso pieno ad una relazione, professionale o affettiva, così come ad un corso di formazione. Tutti noi abbiamo continuamente bisogno di imparare e l'arte di cogliere gli aspetti positivi e di incoraggiare se stessi e gli altri è uno splendido cammino che può essere continuamente perfezionato.

Siamo consapevoli che il costruire ed il cogliere il "bicchiere mezzo pieno" in noi stessi e negli altri richiede più tempo, impegno e dedizione del distruggere e dell'evidenziare tutto ciò che è per noi un difetto: del resto per costruire un pianoforte ci vuole un artigiano competente nello scegliere i materiali e nel lavorarli, tanti giorni di studio e di lavoro, pazienza e dedizione; per distruggerlo basta una robusta mazza da baseball e qualche minuto.