

Carl Rogers e il progetto Life Skills dell'OMS

Claudia Dall'Aglio, Paola Marmocchi,
Michela Zannini

Che cosa sono le Life Skills

Quando chiediamo ai ragazzi a scuola cosa fa venire in mente loro la parola Life Skills di solito non ci sono dubbi sulla traduzione della parola “life”: “Vita!” esclamano; quando si passa alla parola “Skill” di solito regna il silenzio. Tutti si girano verso il “secchione” o più spesso “la secchiona” di turno in attesa di una risposta, il più delle volte mancata, per cui proseguiamo noi “Skills significa abilità, competenze, quindi con Life Skills intendiamo quelle capacità che ci permettono di stare meglio con gli altri, di risolvere i problemi, di gestire le situazioni difficili, di affrontare in modo efficace la vita”

Di solito a questa domanda fa seguito un brainstorming e i ragazzi sono invitati a dire quali sono per loro le competenze fondamentali per poter vivere bene. In una classe prima media un ragazzino, di solito molto timido e introverso, esplose a questo invito e con tutte le sue energie disse “Fare sesso!”. I compagni lo guardarono stupiti e anche un po' arrabbiati per la “brutta figura” che stava facendo fare alla classe. Il ragazzo però voleva a tutti i costi mettere questa abilità nel cartellone e si opponeva fermamente alle richieste degli altri di andare oltre, facendo finta che questa parola non fosse mai stata pronunciata. “Cosa intendi per fare sesso?” gli fu chiesto. “Sì,

fare dei bambini! Se i nostri genitori non avessero fatto sesso noi non saremmo qui a parlare e a vivere”. Riprendemmo: “E per “fare sesso” che abilità occorre possedere?” – risate – “Beh” disse lui “bisogna sapere ‘intortare’ una ragazza”, “Sapere quindi comunicare con lei” dicemmo noi, “Sì! Saperci fare” – “Relazionarsi quindi” ; “Sì, e poi vincere la timidezza...”, “Superare una situazione difficile, stressante!” –

Lo scambio andò avanti per un po’. Gli altri erano sempre più perplessi nel vedere la nostra accettazione di quanto stava sfrontatamente dicendo il compagno; troppo inibiti (era il primo incontro) per partecipare alla discussione, si trovarono ancora più in difficoltà quando inaspettatamente entrò la vicepresidente a vedere cosa stava accadendo in quel “nuovo” laboratorio. Lesse la parola sul cartellone. Ci guardò con aria interrogativa. Spiegammo semplicemente la premessa al lavoro e invitammo il ragazzo, che nel frattempo si era dichiarato artefice di quelle parole, a spiegare all’insegnante cosa intendesse. Nessuna obiezione. In quella frase erano espresse molto efficacemente la maggior parte di quelle abilità che l’Organizzazione Mondiale della Sanità definisce come Life Skills.

Il Progetto Life Skills dell’OMS (WHO, 1993) propone linee guida per attivare interventi educativi rivolti ai bambini e agli adolescenti, finalizzati a promuovere e a far apprendere queste competenze, che vengono così definite:

Decision making (capacità di prendere decisioni): competenza che aiuta ad affrontare in modo costruttivo le decisioni nelle diverse situazioni e contesti di vita. La capacità di elaborare in modo attivo il processo decisionale può avere implicazioni positive sulla salute attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano.

Problem solving (capacità di risolvere i problemi): competenza che permette di affrontare in modo costruttivo i diversi problemi, i quali, se lasciati irrisolti, possono causare stress mentale e tensioni fisiche.

Creatività: contribuisce sia al decision making che al problem solving, permettendo di esplorare le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni. La creatività inoltre può aiutare ad affrontare in modo versatile tutte le situazioni della vita quotidiana.

Senso critico: abilità nell’analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutandone vantaggi e svantaggi, al fine di arrivare ad una decisione più consapevole. Il senso critico può contribuire alla promozione della salute permettendoci di riconoscere e valutare i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti ed il comportamento, quali ad esempio le pressioni dei coetanei e l’influenza dei mass media.

Comunicazione efficace: consiste nel sapersi esprimere, sia verbalmente che non verbalmente, in modo efficace e congruo alla propria cultura e in ogni situazione particolare. Significa esprimere opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti; essere in grado di ascoltare in modo accurato, comprendendo l’altro. Significa inoltre essere capaci, in caso di necessità, di chiedere aiuto.

Skills per le relazioni interpersonali: capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo. Questo significa saper creare e mantenere relazioni significative, fondamentali per il benessere psico-sociale, sia in

ambito amicale che familiare. Può inoltre significare essere in grado di interrompere le relazioni in modo costruttivo.

Autocoscienza: conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli, dei propri desideri e bisogni. Aumentare l'autoconsapevolezza può aiutare a comprendere quando si è stressati o sotto tensione. Rappresenta un prerequisito indispensabile per una comunicazione efficace, per relazioni interpersonali positive e per la comprensione empatica degli altri.

Empatia: capacità di comprendere gli altri, di “mettersi nei loro panni”, anche in situazioni che non ci sono familiari. L'empatia permette di migliorare le relazioni sociali, soprattutto nei confronti di diversità etniche e culturali; facilita l'accettazione e la comprensione verso persone che hanno bisogno di aiuto e di assistenza, quali per esempio malati di AIDS o pazienti psichiatrici.

Gestione delle emozioni: significa riconoscere le emozioni in sé e negli altri, essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento e la capacità di gestirle in modo appropriato. Emozioni intense, come la rabbia e il dolore, se non riconosciute e gestite, possono avere effetti negativi sulla salute

Gestione dello stress: consiste nel riconoscere le cause di tensione e di stress della vita quotidiana e nel controllarle, sia tramite cambiamenti nell'ambiente o nello stile di vita, sia tramite la capacità di rilassarsi, in modo che gli stress inevitabili non diano luogo a problemi di salute.

Questo elenco, compilato da un gruppo di progetto internazionale sulla base delle esperienze realizzate in diverse nazioni, comprende quelle competenze di base che si ritiene utile potenziare, al di là delle differenze culturali e sociali dei diversi contesti, in quanto si ritiene che queste rappresentino il fulcro di ogni programma di educazione alla salute. I Progetti di Life Skills Education facilitano l'acquisizione di tali competenze, diventando propedeutici ad ogni intervento di prevenzione dei diversi comportamenti dannosi per la salute (fumo, uso di sostanze, gravidanze indesiderate, incidenti stradali, infezione da HIV, bullismo). Inoltre permettono di incidere sui meccanismi psicologici che sottendono le scelte nel campo della salute, rafforzando la personalità dei ragazzi. Possiamo quindi ritenere che tali skills, necessarie per la salute e il benessere sia fisico che relazionale, siano quelle abilità necessarie per realizzare nel miglior modo possibile le potenzialità della persona, aiutandola a vivere in armonia con gli altri e con il suo contesto sociale e culturale.

Dalla prevenzione alla promozione alla salute

L'OMS pone alla base degli interventi sul benessere della persona e dei gruppi un'ottica bio-psico-sociale e ritiene che la salute debba essere un obiettivo non solo delle agenzie sanitarie, ma debba sottendere anche le scelte in campo economico, ambientale, culturale.

Passare dal concetto di “prevenzione” a quello di “promozione” della salute è risultato fondamentale per giungere a definire il quadro di

riferimento che sta alla base della esperienza del Progetto Life Skills. E' a partire dagli anni '70 e '80 che la sanità recepisce come necessario non limitare l'atto sanitario alla cura, bensì agire attraverso interventi di educazione alla salute. Questa, in una prima fase, era individuata come un passaggio di informazioni relative ad un problema sanitario, un aumento di conoscenze che avrebbe agevolato la modificazione dei comportamenti a rischio.

Questo modello interpretativo aveva il grosso limite di ridurre la complessità dei fattori che determinano le scelte individuali nel campo della salute ad una questione di "quantità di informazioni" trasmesse. Gli studi successivi hanno viceversa riconosciuto come l'adozione di comportamenti e stili di vita sani sia correlata a fattori di tipo individuale, sociale e culturale e viene integrata attraverso due canali, quello cognitivo e quello emozionale. Possedere informazioni corrette non è sufficiente a far sì che la persona adotti comportamenti sani, pur costituendo un requisito di base.

Allo stesso tempo si è giunti a riconoscere che politiche e servizi al di fuori dell'ambito sanitario (la scuola in primis), possono esercitare una grande influenza sulla salute degli individui. Si è passati allora dal concetto di prevenzione, all'interno del quale la malattia andava conosciuta e contrastata, a quello di salute da tutelare e promuovere (Carta di Ottawa,1986). Questo concetto rimette nelle mani degli individui la possibilità di agire e di aumentare il controllo sulla propria salute, restituendo alle persone potere.

Carl Rogers e il Progetto Life Skills

L'incontro fra la cornice teorica rogersiana e le linee guida dell'OMS per promuovere Progetti di Life Skills ci sembra estremamente fecondo, in quanto l'approccio centrato sulla persona può offrire un quadro di riferimento teorico e metodologico utile per attivare interventi finalizzati alla promozione della salute di bambini e adolescenti. Riteniamo infatti che non sia possibile pensare alle Life Skills come abilità e tecniche che possono essere apprese se non si attiva un clima facilitante all'interno della classe e della scuola, se non si cerca di promuovere nella comunità intera rispetto, attenzione all'altro, relazioni interpersonali funzionali, riconoscendo a tutte le componenti del contesto scolastico la possibilità di partecipare in modo creativo e rispettoso. Un progetto che voglia attivare laboratori nelle classi per far apprendere le Life Skills ai ragazzi, senza permeare di questo atteggiamento tutta la vita scolastica, ci sembra non solo inutile, ma dannoso. Ad esempio non potremmo insegnare il metodo del problem solving per affrontare situazioni problematiche e, allo stesso tempo, non permettere ai ragazzi di partecipare alle decisioni della classe, imponendo scelte in modo autoritario. E' indispensabile quindi che gli insegnanti stessi vengano aiutati a trovare un proprio "modo di essere" autentico, rispettoso e accettante, fungendo da modelli a cui i ragazzi possono attingere per imparare dall'esperienza, per vivere direttamente ciò di cui si parla.

Una visione positiva della natura umana, una fiducia nelle possibilità della persona di sviluppare al meglio le sue potenzialità, laddove le venga offerto un ambiente facilitante, ci sembrano presupposti indispensabili per realizzare progetti i cui obiettivi sono non tanto quelli di “insegnare” competenze, quanto di attivare percorsi di crescita e di sviluppo personale e collettivo.

L'approccio centrato sulla persona che Rogers ha teorizzato quale atteggiamento di rispetto, ascolto, fiducia nelle capacità di crescita e di cambiamento di ogni persona, è molto vicino al concetto di empowerment, sviluppato in seguito all'interno della psicologia di comunità. Si tratta infatti di facilitare l'individuo ad acquisire “potere personale”, aiutandolo ad avere fiducia in sé, a sviluppare al meglio le proprie capacità, a diventare protagonista della propria crescita, a realizzare la propria “tendenza attualizzante”.

Nella definizione delle competenze ritenute fondamentali nel Progetto Life Skills ritroviamo molti concetti e termini comuni all'approccio rogersiano. Una delle competenze che l'OMS si propone di sviluppare è l'empatia, in quanto si ritiene fondamentale potenziare le capacità di comprendere l'altro, di entrare nella sua cornice di riferimento, di conoscerlo veramente senza giudicarlo: è questo un presupposto indispensabile per facilitare i rapporti fra le persone, conciliare culture e valori diversi, sempre più presenti nella dimensione multi-etnica della società attuale. Carl Rogers teorizzò l'empatia come una delle condizioni necessarie e sufficienti per creare un clima facilitante sia nella terapia che nelle relazioni d'aiuto e nei contesti educativi. Se essere empatici è utile ai fini della comprensione profonda dei pensieri e dei sentimenti in vista di un cambiamento in ambito terapeutico, nelle relazioni quotidiane questo ha il duplice scopo di rafforzare la relazione e di migliorare la qualità dei nostri rapporti con gli altri.

Secondo Goleman (1996), l'empatia si basa sull'autoconsapevolezza; quanto più aperti siamo verso le nostre emozioni, pensieri, bisogni, valori, tanto più saremo abili nel comprendere gli altri, nel leggere i loro stati d'animo. Vediamo quindi come queste due dimensioni siano strettamente integrate: la conoscenza di sé va di pari passo con la conoscenza dell'altro. E allora il concetto di congruenza di Rogers può essere molto vicino a quella che l'OMS definisce come “autoconsapevolezza”. Occorre imparare e aiutare l'altro ad apprendere a guardarsi dentro, senza troppa paura, vedere, conoscere, scoprire, verbalizzare e comunicare il nostro mondo interiore. Dare forma e parola a pensieri e stati d'animo, essere in contatto con la propria esperienza organismica e cercare di soddisfare i propri bisogni nel rispetto dell'altro, rappresentano elementi fondamentali di quel processo di conoscenza di sé che deve continuare tutta la vita.

In qualunque tipo di rapporto, la radice dell'interesse per l'altro sta nell'entrare in sintonia emozionale, in questa capacità di essere empatici. Tuttavia ciò non è sempre facile poiché raramente le emozioni dell'individuo vengono verbalizzate; molto più spesso esse sono espresse attraverso altri segni, prevalentemente non verbali (tono di voce, espressioni del volto, postura, gesti, etc) o agite in modo non consapevole. La chiave per comprendere i sentimenti altrui sta anche nella capacità di leggere questi messaggi, quindi una competenza utile da insegnare ai bambini è la

comunicazione efficace, che potremmo identificare con queste parole di Rogers “Una sensibile capacità di ascoltare, una profonda soddisfazione nell’essere ascoltati; la capacità di essere più autentici, che a sua volta promuove maggiore autenticità negli altri; e di conseguenza una maggiore libertà nel dare e ricevere amore: questi, nella mia esperienza, sono gli elementi che rendono la comunicazione personale maturante e arricchente”(Rogers, 1983 p. 28).

A nostro avviso questi sono gli aspetti profondi che rendono efficace e vera la comunicazione interpersonale: se riusciamo ad essere persone autentiche, empatiche e rispettose, i percorsi di formazione che proponiamo sia agli insegnanti che ai ragazzi possono rappresentare esperienze significative e di arricchimento professionale e umano; in caso contrario risulta sterile proporre metodi e strategie per comunicare meglio, prendere decisioni, risolvere problemi, ascoltare...

Laddove invece è garantito al meglio questo clima relazionale possiamo utilizzare tutta la nostra creatività, competenza e tecnica per proporre giochi, esercizi, strategie che possano rendere divertente ed efficace l’apprendimento delle Life Skills.

La creatività: una dimensione poco esplorata

Vorremmo ora approfondire una delle skills considerate basilari dall'OMS a nostro avviso non sufficientemente valorizzata, il "Pensiero creativo". Ad un'osservazione superficiale, potrebbe sembrare poco importante la presenza di una caratteristica così "artistica" tra le capacità che rendono l'individuo più competente nell'affrontare le sfide che pone la vita. Questa visione si rispecchia nella comunità scientifica, tanto che finora non si è arrivati ad una definizione condivisa di ciò che può essere creatività. Si è passati dal considerarla una caratteristica che solo poche persone (artisti, poeti, pittori ecc.) sono in grado di esprimere fino ad identificarla con l'intelligenza, per poi definirla come “produzione di novità”, capacità di formare nuove combinazioni, produrre ciò che genera sorpresa. Attualmente, la definizione maggiormente condivisa è quella che identifica la persona creativa come capace di produrre soluzioni nuove partendo da dati noti, attraverso un processo di induzioni e deduzioni, continuamente adattando e assimilando gli schemi mentali esistenti.

Secondo Guilford (1967), la creatività può essere scomposta in diversi fattori:

- *fluidità*: capacità di produrre diverse idee partendo da un determinato stimolo (es. brainstorming)
- *flessibilità*: capacità di passare da uno schema di pensiero ad un altro molto velocemente
- *elaborazione*: capacità di associare i dati prodotti attraverso fluidità e flessibilità in maniera chiara ma complessa e originale
- *valutazione*: capacità di ritenere le informazioni per utilizzarle in un contesto adatto.

Rank (1932) distingue tra gli individui che hanno “paura di vivere“, il cui dramma esistenziale si traduce nella paura di essere separati da persone e cose protettive, nel rifiuto del cambiamento e nella paura di affrontare la novità e gli individui che hanno “paura di morire“, caratterizzati dal desiderio di diventare indipendenti e potenti, incapaci di vivere qualsiasi relazione o situazione che rimandi alla dipendenza. Se nella personalità prevale la prima paura, ci troviamo di fronte a “l'uomo conformista“, che non riesce a realizzare il proprio progetto di vita perché troppo preoccupato a difendersi dalla vita stessa. Se, viceversa, prevale la paura di morire avremo a che fare con “l'uomo nevrotico“ che ha comportamenti finalizzati all'affermazione di sé a dispetto degli altri.

Questa polarizzazione del conflitto insito nella natura umana tra dipendenza e autonomia porta ad individuare la personalità di colui che viene definito "l'artista", come quella di chi non si conforma, ma neppure rifiuta a priori, gli schemi comportamentali degli altri. La persona creativa interagisce con tali schemi secondo modalità personali, traendone spunti; può modificare gli schemi di riferimento che trova all'esterno, sia esserne modificata, la sua esistenza è armoniosa, fluttuante, spontanea. Questa definizione ben si adatta alla descrizione che Rogers (1970) fa dell'individuo pienamente funzionante, una persona che vive appieno la propria vita all'interno di un processo fluido, che implica una sempre maggiore apertura all'esperienza e nel proprio organismo, come fonte affidabile di scelta. A sua volta, Maslow (1973) parla di individui che tendono all'autorealizzazione, come momento culminante di realizzazione di sé e delle proprie potenzialità, sostenendo che chi realizza in pieno se stesso acquisisce la capacità di apprezzare in modo sempre nuovo i valori positivi della vita, accettandoli con rispetto e meraviglia; ciò che può apparire banale per la maggior parte delle persone, diviene interessante e dotato di senso.

In particolare, Rogers (1954) sostiene che la creatività è l'espressione più piena della tendenza attualizzante. La persona pienamente realizzata diventa così un individuo aperto all'esperienza, non rigido ma in grado di mettere in gioco se stesso, grazie anche ad una sicurezza interiore che gli permette di essere il locus of evaluation delle proprie esperienze e percezioni della realtà. È una persona che tollera l'ambiguità, senza farsi spaventare, ma usandola come strumento di crescita.

Fin dall'infanzia le persone creative hanno vissuto in un ambiente che garantisce un clima di libertà e autonomia decisionale, grazie alla fiducia delle figure genitoriali. Il legame con queste ultime è focalizzato su due poli: un forte legame affettivo e una “giusta distanza“, che permettono lo sviluppo di una capacità decisionale e di esplorazione, che garantisce lo sviluppo delle capacità cognitive. La necessità di risolvere conflitti e trovare soluzione a piccole frustrazioni, in un ambiente accettante e facilitante, promuove la capacità creativa grazie alla libertà lasciata allo spazio psicologico del bambino. La creatività, infatti, è facilitata da quelle caratteristiche di personalità caratterizzate dalla fluidità, che favoriscono una continua riorganizzazione della vita soggettiva. Al contrario, è ostacolata dalla rigidità tipica della nevrosi, dalla dipendenza, dall'autorità e dai blocchi dell'emotività.

Questo stesso atteggiamento di accettazione e libertà può essere utilizzato nell'ambiente scolastico: come ogni altra abilità, anche la creatività può essere appresa, nonostante la tendenza di alcuni contesti a ridurre le prestazioni dell'alunno creativo a causa delle difficoltà che può comportare la sua diversità rispetto al programma tradizionale. Ai ragazzi potrebbe essere data l'opportunità di essere curiosi del mondo che li circonda e di esplorare l'ambiente, così da vivere il piacere della scoperta, una scoperta che riguarda sé, l'ambiente circostante, gli altri, i propri modi di approcciarsi all'esterno. Il ruolo dell'adulto diventa allora quello di facilitare l'esplorazione e di comprendere ciò che sta accadendo.

Se prendiamo in considerazione l'ambiente scolastico, questo può accadere più facilmente in un contesto dove le fonti di ansia sono ridotte al minimo. Solo in presenza di un clima accogliente ma delimitato, con regole per quanto possibile concordate, dove il voto finale non coincide con il giudizio sulla persona, dove non è richiesto un livello produttivo generale, ma bilanciato sulle singole capacità, è possibile che la creatività, intesa come maggiore espressione di queste capacità, emerga con tutta la sua potenza.

L'esperienza nelle scuole

L'esperienza, realizzata in alcune scuole medie inferiori di Bologna nel corso di tre anni, ha visto l'attivazione di percorsi formativi rivolti ai docenti e di laboratori di Life Skills nelle classi, condotti da una psicologa e da insegnanti formati. La prima fase del progetto aveva quali obiettivi quelli di fornire ai docenti competenze in ambito relazionale e di sperimentare progetti nella classi, affiancati da psicologi, per arrivare a gestire, nel tempo, il progetto in modo autonomo. Questo passaggio ci sembra fondamentale in quanto riteniamo che un'educazione emotiva e sociale non possa essere disgiunta dalla vita e dal percorso scolastico; la scuola si deve rivolgere non solo alla sfera cognitiva e degli apprendimenti, ma ha fra i suoi obiettivi principali la formazione della persona nella sua complessità.

Rogers evidenzia l'importanza di poter vivere a scuola esperienze in cui l'aspetto affettivo e cognitivo siano entrambi valorizzati; se il bambino può integrare i suoi sentimenti e la sua intelligenza, anche l'apprendimento migliora. “[...] se dovessi tentare una definizione grossolana di quello che vuol dire imparare come una persona totale, direi che ciò coinvolge un apprendimento di tipo *unificato*, a livello cognitivo, sentimentale e viscerale, con una chiara *consapevolezza* dei differenti aspetti di questo apprendimento unificato” (Rogers, 1983, p. 219). Egli ipotizzò che anche nel campo degli apprendimenti potessero funzionare le stesse condizioni e atteggiamenti che erano stati sperimentati con risultati positivi nella psicoterapia, rendendo gli insegnanti dei “facilitatori dell'apprendimento”. Ricerche e studi successivi portarono a concludere che quando sono presenti atteggiamenti di rispetto, autenticità, comprensione degli studenti, non solo migliora l'apprendimento, ma aumenta nei ragazzi la fiducia in sé, la creatività e le relazioni interpersonali sono più soddisfacenti.

Rogers teorizzò e sperimentò la possibilità di sviluppare negli insegnanti quelle qualità personali utili a promuovere la crescita degli studenti attraverso percorsi formativi, che proponessero esperienze integrate a livello emotivo e cognitivo. Egli sottolinea la necessità che ad addestrare gli insegnanti siano facilitatori che possiedano in alta misura le capacità di autenticità, comprensione e rispetto, in quanto ciò determina cambiamenti significativi nei partecipanti ai gruppi di formazione. Si delinea un processo a cascata, per cui esperienze significative emotive e cognitive condotte da facilitatori con caratteristiche personali positive attivano nei discenti processi di crescita e cambiamento.

Tali riflessioni ci rafforzano nella nostra esperienza per cui riteniamo inutile la presenza di “esperti” in classe che sviluppino competenze socio-emotive nei ragazzi, senza che parallelamente avvengano modificazioni nel clima relazionale complessivo della scuola e senza un coinvolgimento diretto dei docenti.

Se Rogers teorizzò le basi di questo processo, Gordon (1991) strutturò un modello formativo che potesse fornire ai docenti le competenze necessarie per relazionarsi in modo efficace con gli studenti. All'interno di questa proposta le tre condizioni di Carl Rogers vengono declinate in skills più specifiche da applicare ai diversi momenti della relazione (ascolto attivo, problem solving, messaggi in prima persona). A nostro avviso i corsi Gordon, pur efficaci in quanto percorsi strutturati che offrono una cornice definita in cui muoversi, rischiano di proporre “tecniche” da applicare, se non vengono inserite in un clima di attenzione all'altro, di ascolto e di libertà.

La stessa possibile contraddizione si può presentare nel momento in cui viene proposto agli insegnanti e alle classi un percorso formativo sulle Life Skills, competenze socio-emotive che hanno una loro forza e validità solo se collocate in un contesto ad alta intensità relazionale.

Tali abilità si potrebbero apprendere sperimentandole nella vita quotidiana in famiglia, a scuola, al lavoro, senza la necessità quindi di attivare momenti specifici, ma , come afferma l'OMS “[...] appare sempre più evidente che...molti giovani non sono più sufficientemente equipaggiati delle Skills necessarie per poter far fronte alle crescenti richieste e stress che si trovano a dover affrontare..E’ come se i meccanismi tradizionali per trasmettere le “Life Skills” (legati alla famiglia e ai valori sociali e culturali) non fossero più adeguati a causa dei nuovi fattori che condizionano lo sviluppo dei giovani, tra i quali i mass media e le situazioni di diversità etnica e religiosa” (WHO, 1994).

Come creare allora contesti dove queste competenze possano venire sperimentate e apprese? La scuola rappresenta sicuramente un luogo adatto, in quanto permette l'accesso su larga scala dei bambini, offre strutture già organizzate, ha a disposizione degli educatori, gode di credibilità nei riguardi dei genitori e della comunità e, non ultimo dei motivi, ha fra i suoi obiettivi proprio la crescita complessiva della persona e lo sviluppo del suo benessere.

Sulla base di questi presupposti il nostro progetto ha previsto un primo modulo formativo degli insegnanti, i cui obiettivi principali erano quelli di far conoscere le Life Skills e il loro ruolo nella promozione della salute e di facilitare nei docenti l'acquisizione di alcune competenze di base per poter proporre percorsi nelle classi.

Il corso di formazione ha cercato di creare un clima di relazioni calde, in cui apprendere, confrontarsi, discutere, sperimentare attività piacevoli e, a volte, divertenti. Questo è l'aspetto che nella valutazione finale dei percorsi formativi i docenti segnalano come l'elemento più significativo e maggiormente apprezzato. La metodologia proposta è stata di tipo attivo ed esperienziale: brevi input teorici hanno introdotto laboratori, role playing, esercizi, il cui scopo era quello di far compiere esperienze con valenza sia emotiva che cognitiva, perché solamente vivendo e rielaborando è possibile un apprendimento reale e profondo, un cambiamento nel proprio "modo di essere". Le linee guida dell'OMS propongono di utilizzare nell'insegnamento delle Life Skills una metodologia diversa dalla lezione tradizionale, che renda i ragazzi maggiormente partecipi dell'esperienza. Vengono segnalati in particolare due strumenti, il brainstorming e il role playing, che accanto ad altri esercizi e stimoli, possono far vivere ai ragazzi esperienze simili a quelle della vita quotidiana, sulle quali poi è utile riflettere e confrontarsi per tentare strategie di coping più funzionali.

Una volta terminato il primo modulo formativo degli insegnanti è stato avviato un percorso nelle classi in cui una psicologa ha affiancato i docenti nel lavoro con i ragazzi e le ragazze. Il ruolo dello psicologo-facilitatore è consistito essenzialmente nel tradurre in pratica i concetti di accettazione positiva incondizionata, di empatia e di congruenza espressi nella teoria di C. Rogers, adattandoli al contesto scolastico attuale. Durante i laboratori di Life Skills, condotti durante l'orario scolastico i facilitatori hanno proposto stimoli, attività e giochi finalizzati a potenziare nei ragazzi alcune competenze, in particolare la gestione delle emozioni, la capacità di stabilire relazioni positive e l'autoconsapevolezza.

Uno degli obiettivi principali dell'intervento è stato quello di creare in classe un clima accogliente e disponibile a partire già dalla disposizione degli alunni in cerchio. Disposizione alquanto insolita, ma che piace molto ai ragazzi, il cerchio aiuta la comunicazione e rende l'atmosfera "meno pericolosa" e più accogliente. Le attività proposte sono state in genere accettate volentieri dagli studenti che le hanno apprezzate e valutate positivamente; in poche classi invece, particolarmente problematiche, si sono presentate alcune difficoltà rispetto alla partecipazione di alcuni ragazzi.

Rogers (Rogers, 1981, pag. 136) sostiene che "L'accettazione deve essere rivolta anche alla occasionale apatia dello studente". Il pensiero di Rogers in ambito educativo è basato sulla fiducia nella natura umana e sull'ottimistico assunto che gli studenti siano motivati, proattivi e responsabili del proprio apprendimento. Questa prospettiva, che indubbiamente trovava una rispondenza nella realtà storica cui si riferiva Rogers, è più difficilmente applicabile ai nostri giorni. Rileviamo infatti che probabilmente, in conseguenza dei profondi mutamenti sociali, gli studenti di oggi appaiono spesso meno motivati e responsabili. Pertanto capita con frequenza che l'"occasionale apatia dello studente" diventi per alcuni di loro "abituale apatia". In questo caso è senza dubbio più difficile essere "accettanti" da parte dell'insegnante e dello stesso facilitatore. Può però essere di grande aiuto far riferimento ad un'altra caratteristica dell'insegnante considerata da Rogers fondamentale nel processo di apprendimento: la congruenza.

In un paio di occasioni durante i laboratori di Life Skills, la capacità di stare in modo empatico con i sentimenti espressi dalla classe ha consentito di percepire che esisteva una “stanchezza” di fondo negli alunni; diverse persone erano apatiche, disturbavano gli incontri o addirittura boicottavano le attività, rendendo impraticabile il lavoro dei facilitatori e degli insegnanti. Si è cercato di affrontare la difficoltà invitando prima i ragazzi a fare il punto della situazione, con un confronto fra aspettative e reale andamento degli incontri. Sulla base di questa verifica si sono apportate variazioni agli incontri, che tenessero anche in considerazione le esigenze espresse. Quando poi, nonostante le modifiche apportate, alcuni hanno continuato a manifestare un atteggiamento oppositivo, rendendo difficile il lavoro degli altri, si è richiamato ciascuno ad una responsabilità individuale invitandolo a scegliere se partecipare o meno al laboratorio.

Questo è stato un momento centrale per gli studenti ma anche per i facilitatori e gli insegnanti; per i ragazzi in quanto è stata data loro fiducia, consapevoli che quello che avrebbero scelto sarebbe stato il meglio per loro (il modello di insegnamento che Rogers propone si basa in gran parte sul senso di responsabilità che i ragazzi possiedono rispetto ai loro percorsi), per i facilitatori e gli insegnanti perché li ha posti di fronte al bisogno di essere congruenti con sé stessi, rifiutando di continuare un percorso di cui non sentivano l'efficacia e la soddisfazione.

Spesso infatti i laboratori vengono richiesti dalla scuola per far fronte alle situazioni di emergenza, per coinvolgere gli studenti più problematici, sperando di fare qualcosa di costruttivo per loro, mentre in realtà spesso anche durante queste esperienze tali ragazzi non si inseriscono nel percorso del gruppo, generando nei compagni rifiuto e mal sopportazione. Lasciare facoltà agli alunni di aderire o meno al lavoro comporta il rischio che proprio le ragazze e i ragazzi “problematici” si sottraggano al lavoro. Nella nostra esperienza talvolta è stato così, ma il più delle volte la scelta consapevole e responsabile ha prodotto una successiva partecipazione più attiva e propositiva e si è tradotta in una maggiore gestibilità ed efficacia dei laboratori.

Riteniamo che i programmi di Life Skills costituiscano un'opportunità offerta ai ragazzi e rappresentino una risorsa utile per l'intera classe; per tale motivo essi hanno una valenza di tipo preventivo e non possono essere efficaci in situazioni molto problematiche e compromesse.

Vorremmo concludere raccontando un episodio avvenuto in una quinta elementare, nella quale, una volta conclusi i laboratori, i bambini e le bambine hanno richiesto un ulteriore incontro alle insegnanti. Il lavoro con le Life Skills era stato centrato sull'elaborazione emotiva del percorso svolto nei cinque anni scolastici e nel preparare il passaggio alla scuola media. Si erano ricordati episodi significativi accaduti, si erano espresse paure rispetto al futuro, si erano fatte critiche ed elogi tra compagni. I bambini chiedevano ora di poter esprimere una loro “valutazione” sugli insegnanti. Questo bisogno è stato raccolto dai docenti, nonostante i preparativi dell'esame incombassero e organizzare un momento di questo tipo risultasse complesso per i tempi a disposizione. Nel corso dell'incontro i bambini hanno espresso valutazioni positive, ma anche critiche, sul lavoro e sul modo di essere in classe delle insegnanti. L'accettazione incondizionata e l'ascolto messo in atto dalle

maestre hanno fatto sì che i bambini si sentissero in condizione di poter esprimere anche le parti negative e critiche; c'è stato spazio anche per le insegnanti di manifestare il loro rammarico che si accompagnava alle parole degli alunni. Qualche giorno dopo i bambini hanno recapitato alle insegnanti una lettera in cui le ringraziavano per l'occasione offerta e per quello che avevano fatto per loro nei cinque anni trascorsi insieme.

Riteniamo che questo episodio sia esemplificativo di come i laboratori possano rappresentare delle occasioni di crescita e di confronto tanto per gli alunni quanto per le insegnanti e rendere più significative e aperte le relazioni. Questa esperienza ci conferma come, una volta attivato un percorso di consapevolezza e di crescita, momenti di confronto così preziosi e profondi non avvengono solo all'interno di orari e tempi definiti, ma permeano il quotidiano vivere insieme a scuola.

Progetti di educazione socio-affettiva

- BERTINI M., BRAIBANTI P., GAGLIARDI M.P. (1999) *I programmi di "Life skills education" (LSE) nel quadro della moderna psicologia della salute*, «Psicologia della salute», n. 2.
- FRANCESCATO D., PUTTON A., CUDINI S. (1986) *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socioaffettiva dalla materna alla media inferiore*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- GIORI F. (a cura di) (1998) *Adolescenza e rischio* F. Angeli, Milano.
- GORDON T. (1974) *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*, New York, Crown Publishing Group (trad. it. *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti Gruppo Editoriale, 1991).
- MAGGIOLINI A. (1977) *Counseling a scuola*, Franco Angeli.
- MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., ZANNINI M. (2004) *Educare le life skills*, Erickson Trento.
- MARMOCCHI P., LAMI L. (1989) *Corso di formazione per insegnanti di Scuola Media Inferiore sulle tematiche della sessualità* in *Rivista di Sessuologia*, vol 13, N.3.
- MARMOCCHI P., RAFFUZZI L. (1993) *Le parole giuste. Idee, giochi e proposte per l'educazione alla sessualità*, Carocci, Roma.
- MARMOCCHI P., PAZZAGLIA S. (1993) *Lavorare con i genitori. L'esperienza dei corsi Gordon in una USL di Bologna* in *Rivista Prospettive Sociali e Sanitarie*, ANNO XXIII, n.17.
- MARMOCCHI P., RAFFUZZI L. (1994) *Educazione alla sessualità: un progetto formativo rivolto agli insegnanti* in *Educazione Sanitaria e promozione della salute*, vol.17, n.1.
- MARMOCCHI P., RAFFUZZI L. (1995) *La formazione nel campo della educazione alla sessualità* in *Rivista di Scienze Sessuologiche* Vol.8, N.1
- NIZZOLI U., COLLI G. (2004) *Giovani che rischiano la vita. Capire e trattare i comportamenti a rischio negli adolescenti*. McGraw-Hill.
- OMS (1994) *Life skills Education for children and adolescent in schools* Geneve.
- PELLAI A., BONCINELLI S. (2003) *Just do it. I comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia*, Franco Angeli

- PUTTON A. (1999) *Empowerment e scuola*, Carrocci, Roma.
RAFFUZZI L., INOSTROZA N., MALMESI A. (1996) *Scoprirsi. Percorsi per l'educazione socioaffettiva e sessuale*, Carocci, Roma.

Bibliografia Life Skills

- BERTINI M., BRAIBANTI P., GAGLIARDI M.P. (1999) *I programmi di "Life skills education" (LSE) nel quadro della moderna psicologia della salute*, «Psicologia della salute» n. 2.
- FRANCESCATO D., PUTTON A., CUDINI S. (1986) *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socioaffettiva dalla materna alla media inferiore*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- MC GINNIS, E., GOLDSTEIN, A.P., SPRAFKIN, R.P., GERSHAW, N.J. (1984) *Skillstreaming the Elementary School Child* (trad. it. *Manuale di insegnamento delle abilità sociali*, Centro Studi Erickson, Trento, 1986).
- GORDON T. (1974) *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*, New York, Crown Publishing Group (trad. it. *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti Gruppo Editoriale, 1991).
- LOOS S. (1992) *Viaggio a Fantasia*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- LOOS S. (1994) *Novantanove giochi cooperativi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- MARMOCCHI P., RAFFUZZI L. (1993) *Le parole giuste. Idee, giochi e proposte per l'educazione alla sessualità*, Carocci, Roma.
- NOVARA D., *Scegliere la pace: educazione al disarmo*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- NOVARA D., *Scegliere la pace: educazione ai rapporti*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- OMS (1994) *Life skills Education for children and adolescent in schools*, Geneve.
- POPE A.W., MC HALE S., CRAIGHEAD W.E. (1988) *Self-esteem enhancement with children and adolescents*, New York, Pergamon Press (trad. it. *Migliorare l'autostima*, Centro Studi Erickson, Trento, 1993).
- PUTTON A. (1999) *Empowerment e scuola*, Carocci, Roma.
- RAUDSEPP E., HOUGH G.P. (1977) *Creative growth games*, Harcourt Trade Publishers, San Diego, CA, USA (trad. it. *Giochi per sviluppare la creatività* Franco Angeli, Milano, 1994).
- ROGERS C.R. (1980) *A Way of Being*, Boston, Ma. Houghton Mifflin Co. (trad. it. *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1983).
- ROGERS C.R. (1969) *Freedom to learn. A view of what education might become* (trad. it. *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973).
- SUNDERLAND M. (1997) *Disegnare le emozioni: espressione grafica e conoscenza di sé*, Centro Studi Erickson, Trento.
- VOPEL K. (1991) *Giochi di interazione per adolescenti e giovani* (Volumi 1, 2, 3, 4), Editrice ELLE DI CI, Torino.
- VOPEL K. (1996) *Giochi interattivi* (Volumi da 1 a 6), Editrice ELLE DI CI, Torino.
- GIORI F. (a cura di) (1998) *Adolescenza e rischio*, F. Angeli, Milano.

- MAGGIOLINI A. (1977) *Counseling a scuola*, Franco Angeli.
- MARIANI U. (2001) *Educazione alla salute nella scuola*, Erickson, Trento.
- ROSCI E. (a cura di) (2002) *16 anni più o meno*, Franco Angeli, Milano.
- PELLAI A, BONCINELLI S. (2003) *Just do it. I comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia*, Franco Angeli.