

# Educare al senso della vita nel XXI secolo

## Riflessioni pedagogiche e prospettive future

Mirela Tingire\*

*«Ho trovato il significato della mia vita nell'aiutare gli altri a trovare nella loro vita un significato» (Viktor Frankl, 1905-1997)*

### Abstract

Nella società in cui viviamo, spesso le persone dimenticano il significato della vita. La flessibilità e la precarietà del lavoro, la transitorietà dei rapporti sociali, la continua configurazione dell'identità sociale, il disagio e l'incertezza rendono instabile l'esperienza di vita delle persone. Questi aspetti tipici della società odierna producono dei sindromi come l'ansia, l'esitazione e l'isolamento. C'è una grande preoccupazione soprattutto per le giovani generazioni che spesso perdono il senso della propria vita. In questo contesto è importante che coloro che operano nell'ambito educativo e formativo sappiano favorire – soprattutto nelle giovani generazioni – lo sviluppo di quelle abilità di vita che possano consentire loro di indirizzare autonomamente il proprio destino, riconoscendo ed affrontando efficacemente ostacoli e sfide. Di conseguenza, il potenziamento delle *life skills* può rappresentare un'importante risorsa per affrontare la complessità della vita quotidiana e aiutare i giovani a padroneggiare le fasi e i passaggi del proprio processo di crescita.

*In the society in which we live, the people often forget the meaning of the life. The flexibility and the precariousness of the job, the transitoriness of the social relationships, the continuous configuration of the social identity, the uneasiness and the uncertainty make the experience of life of the people unstable. These aspects typical of contemporary society they produce some syndromes as the anxiety, the hesitation and the isolation. There is a heightened concern especially for the young generations that often lose the sense of his/her own life. In this context it is important that those people who operate in the educational and formative circle know how to promote - particularly in the young generations - the development of those abilities of life that can allow them to*

\* Dottore di ricerca in Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore.

*address in autonomous way his/her own destiny, recognizing and effectively facing obstacles and challenges. Therefore, the reinforcement of the life skills can represent an important resource to face the complexity of the daily life and help the young people to master the phases and the passages of individual process of growth.*

## Introduzione

La necessità fondamentale dell'essere umano è, secondo Viktor Frankl<sup>1</sup>, il "bisogno di significato" e l'uomo ricerca, oltre a sensi particolari connessi a situazioni contingenti, soprattutto concetti universali, valori che orientano la sua esistenza. La scelta dei valori richiede uno specifico discernimento «per il carattere conflittuale insito nei valori stessi in quanto, diversamente dai significati concreti, unici e irripetibili, per *definitionem* sono delle accezioni universali astratte. Come tali, esse non hanno solo valore per le singole persone che si trovano in situazioni singolari e irripetibili, ma estendono la loro validità su ambiti molto più ampi, comprendenti situazioni tipiche e frequenti». La coscienza permette all'uomo di discernere i veri dai falsi valori e «consente una decisione libera e responsabile, quindi non arbitraria»<sup>2</sup>.

La domanda sulla rilevanza della vita diventa, quindi, fondamentale per la vita di ogni uomo, poiché dalla risposta che ciascuno dà ad essa dipende la scelta di uno stile di esistenza piuttosto che un altro. In tale contesto il motto di Nietzsche è emblematico: «Chi ha un perché per vivere, sopporta quasi ogni come»<sup>3</sup>. In altri termini, vive la propria esistenza colui che ha scoperto un senso della vita, poiché «la vita umana ha sempre, in tutte le circostanze, un significato, che [...] comprende anche sofferenze, morte, miseria e malattie mortali»<sup>4</sup>.

La mancanza di un significato nella vita crea uno stato di smarrimento. Esso può provocare, come testimonia l'esperienza clinica di Frankl, ne-

<sup>1</sup> V. Frankl, *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*, Morcelliana, Brescia 2014, p. 124.

<sup>2</sup> Cfr. <https://it.zenit.org/articles/educare-i-giovani-a-scoprire-il-senso-della-vita-terza-ed-ultima-parte/>. Data ultima visita 17/6/2016.

<sup>3</sup> Cfr. V. Frankl, *Uno psicologo nei lager*, Ares, Milano 1998, p. 129.

<sup>4</sup> *Ibi*, p. 138.

vrosi noogene<sup>5</sup>, «derivanti, cioè, da un vuoto esistenziale». Questo “vuoto” viene oggi riempito dalle giovani generazioni da esperienze distruttive legate al sesso, alla droga che conducono sempre alla morte ontologica e, a volte, alla morte fisica, come nei casi di suicidi<sup>6</sup>.

La questione del senso della vita è dunque ciò che vi è di più concreto e essenziale per l'esistenza di ogni uomo. In questo senso, la riflessione pedagogica non può esimersi dall'affrontare tale questione, ma deve offrire strumenti e metodi educativi che aiutino soprattutto le giovani generazioni a scoprire il significato della vita e a impegnarsi a raggiungere gli scopi che si prefiggono<sup>7</sup>. In questo scenario, l'attuazione e la promozione delle *life skills* può essere una scelta valida per lo sviluppo biopsicosociale dei ragazzi.

In effetti, la letteratura di riferimento rivela che il potenziamento di queste abilità di vita risulta essere fondamentale per i giovani, in quanto permette loro di affrontare meglio le situazioni dell'esistenza e riuscire a trovare la propria strada. Questo perché, come afferma V. Frankl: «Vivere, in ultima analisi, non significa altro che avere la responsabilità di rispondere esattamente ai problemi vitali, di adempiere i compiti che la vita pone a ogni singolo, di far fronte alle esigenze dell'ora»<sup>8</sup>.

## **1. Vivere nella società della conoscenza e dell'incertezza: fatiche e progetti futuri**

Il fattore conoscenza e informazione costituisce oggi l'infrastruttura fondamentale delle nostre vite. Dall'ingresso nel XXI secolo non facciamo che tenere gli occhi puntati sul fenomeno della conoscenza nelle nostre società: l'accelerazione progressiva del processo di produzione di conoscenze; la rivoluzione delle tecnologie; il ritmo pervasivo e invasivo dell'informazione e della comunicazione; l'inarrestabile processo di messa in applicazione produttiva ed economica delle nuove conoscenze dal quale deriva il continuo cambiamento della vita e del modo di percepire se stessi e il mondo: tutto questo spinge ad identificare nella conoscenza

<sup>5</sup> Il termine *nevrosi noogena*, coniato dallo psichiatra austriaco V. Frankl, indica quello stato di smarrimento conseguente al non trovare un senso alla propria esistenza.

<sup>6</sup> V. Frankl, *Uno psicologo nei lager*, cit., p. 138.

<sup>7</sup> Cfr. <https://it.zenit.org/articles/educare-i-giovani-a-scoprire-il-senso-della-vita-prima-par-te/>. Data ultima visita 17/6/2016.

<sup>8</sup> V. Frankl, *Uno psicologo nei lager*, cit., pp. 130-131.

stessa la nuova materia prima per la produzione e per la gestione dell'esistenza; e spinge altresì a identificare nella nuova condizione determinata dall'avvento della società della conoscenza il nuovo spazio pubblico della vita<sup>9</sup>.

In questo contesto, il comportamento delle persone è caratterizzato dalla flessibilità fra lavori, dalla mobilità fra luoghi e fra aree geografiche anche molto distanti. Questi atti portano ad esperienze peculiari, del tutto diverse da quelle degli appartenenti alla società industriale<sup>10</sup>. Le relazioni sociali cambiano: rendono transitori i legami. I rapporti fra le persone risultano "deboli". Anche l'identità sociale viene continuamente ricostruita. Diventa multiforme. Le conoscenze spendibili sono poco accumulabili: non tramutano mai in un patrimonio. Il valore dei saperi è definito meglio da un progetto piuttosto che da un curriculum. Spesso non vi è un vero e proprio posto di lavoro; si lavora dovunque: per strada, in treno, a casa.

L'instabilità, che caratterizza la società della conoscenza, è anche il tratto distintivo dell'esperienza di vita delle persone che la compongono: l'identità debole in continua riconfigurazione e distribuita su episodi, aspetti, problemi ed emergenze diversi che vengono spesi di volta in volta in funzione delle occasioni e degli interlocutori. L'etica prevalente è quella del successo individuale e della qualità della prestazione nel lavoro in cui si è impegnati. È *l'etica dell'hacker*, come la definisce Himanen<sup>11</sup> per cui il lavoro non è quasi mai visto come fatica, ma piuttosto come realizzazione di sé. Nella società della conoscenza, il tempo di lavoro non è regolato dai tempi dell'affaticamento, come avviene nel lavoro industriale, ma dal successo aspettato e dalla domanda del cliente. La durata dell'impegno è quindi un fatto molto personale<sup>12</sup>.

Queste condizioni di vita e di impiego tipiche della società odierna, producono un insieme di sindromi come ad esempio l'ansia, l'esitazione e l'isolamento sociale<sup>13</sup>. Dinanzi ad un quadro contestuale così delineato, probabilmente l'atteggiamento più coerente da mettere in atto risiede

<sup>9</sup> A. Pavan, *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, Armando Editore, Roma 2008, p. 68.

<sup>10</sup> L. Guaglianone - F. Malzani (eds.), *Come cambia l'ambiente di lavoro: regole, rischi, tecnologie*, Giuffrè Editore, Brescia 2007, p. 36.

<sup>11</sup> Cfr. P. Himanen, *L'etica Hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*, Feltrinelli, Milano 2003.

<sup>12</sup> L. Guaglianone - F. Malzani (eds.), *Come cambia l'ambiente di lavoro*, cit., p. 37.

<sup>13</sup> *Ibi*, p. 38.

nell'imparare ad utilizzare strategie per sopravvivere in una realtà dai contorni sfumati ed incerti: del resto, per alcuni<sup>14</sup>, «vivere nell'incertezza è il solo modo di vivere l'unica vita che abbiamo»<sup>15</sup>.

L'incertezza può nascere anche quando l'incontro con la diversità (culturale, religiosa, sociale, economica) non potenzia l'immagine di sé e della propria comunità, ma disorienta. Quando, invece, la possibilità dell'incontro-confronto-riconoscimento è favorita da alcune condizioni empatiche di partenza e dalla capacità di comprendere, di rispettare e di distinguere la presenza di un Lui radicalmente altro interroga l'Io e ne provoca la crescita. Tali passaggi predispongono alla possibilità della collaborazione, della convivenza, e, persino, della comunione di vita, di intenti, di progetti<sup>16</sup>.

In questo scenario emerge che, nella società contemporanea, sospesa tra la "Grande Promessa" tecnologica e la paura dell'ignoto, del non comprensibile, stanno cambiando i consolidati punti di riferimento: a scuola come in famiglia, nel lavoro come nel tempo libero, l'uomo di oggi deve reinventare modi di pensare e di agire. Si tratta così di ricostruire le forme possibili di convivenza sociale, di identità personale e di stabilità collettiva, considerando dal suo interno la società complessa<sup>17</sup>. In questo senso uno dei *quattro pilastri* di Delors risulta emblematico: dobbiamo «imparare a vivere insieme»<sup>18</sup>. Sarà questa la sfida più grande che attende l'umanità nel XXI secolo.

## 2. Giovani e adulti: la ricerca del significato della vita oggi

Come già segnalato, nella società odierna è di fondamentale importanza sapersi adattare, reinventare, cercare nuove soluzioni per riuscire a far fronte alle sfide quotidiane e dare un senso alla propria vita. In questa circostanza, le nuove generazioni, come le ricerche psicosociali<sup>19</sup> documentano ampiamente, risentono profondamente dei condizionamenti che

<sup>14</sup> M.G. Simone, *Consumo, identità, educazione*, Armando Editore, Roma 2009, p. 33.

<sup>15</sup> Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2002, p. 26.

<sup>16</sup> M.G. Simone, *Consumo, identità, educazione*, cit., p. 34.

<sup>17</sup> C. Volpi (ed.), *I rischi dell'educazione. Nuove prospettive pedagogiche*, Armando Editore, Roma 2003, p. 58.

<sup>18</sup> Cfr. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997.

<sup>19</sup> Cfr. S. De Pieri, *Orientare è educare. Studi e saggi psicologici e pedagogici*, vol. I., libreriauniversitaria.it edizioni, Padova 2012, pp. 629-630.

provengono dall'essere inseriti in un ambiente complesso e differenziato. Perciò la generazione giovanile attuale sembra caratterizzata da una "debole identità" i cui tratti salienti possono essere così enumerati:

- *strutturazione piuttosto fragile di personalità*, con notevole insicurezza nel concetto di sé e carente maturazione nell'autonomia personale (sono perciò giovani particolarmente esposti alle frustrazioni, incapaci di soffrire, in forza dei sistemi di accontentamento e di gratificazione che sono stati indotti simultaneamente dal consumismo della società del benessere e dall'iperprotezione generalizzata nell'educazione);
- *caduta di tensione verso lo status adulto*, con permanenza dilatata nella giovinezza, non più avvertita e vissuta come età di passaggio ma "tempo a se stante", valido per sé, non in funzione dei ruoli e delle responsabilità da assumere nella vita adulta;
- *indecisione cronica circa le scelte di vita*, a motivo non solo delle difficoltà di entrare nel mondo sociale adulto ma anche per una specie di "sindrome fobica del futuro"; avvenire che spaventa in quanto tale, non riuscendo a progettarvisi a causa di marginalità e carenze di modelli plausibili di riferimento;
- *abbandono della progettualità* non solo sociale ma anche personale e assunzione del presente come stato permanente di vita, con il rifiuto quasi inconscio di fronte alle responsabilità connesse con le scelte del futuro;
- *vissuto conflittuale nei confronti dei valori*, con manifeste contraddizioni tra ideali e realtà. Il progetto di vita non troverebbe in questo contesto un supporto in un quadro di valori assunti in proprio e sperimentati perché, il più delle volte, presentati come "disvalori" dagli stereotipi presenti nelle culture dominanti<sup>20</sup>.

Se è vero che i giovani mancano di alcune opportunità di realizzazione in campo professionale, personale, sociale e politico è altrettanto vero che oggi si aprono per loro spazi inediti in cui creare un modo nuovo di essere se stessi e sentirsi appagati. Il punto di realizzazione si pone in un elevato aumento delle relazioni, dei contatti, delle interazioni. Tuttavia, per riuscire a sopravvivere e avere successo in una situazione così complessa si richiede una condizione: che i giovani imparino e siano aiutati a imparare

<sup>20</sup> *Ibidem.*

a valersi di queste opportunità a livello strumentale, evitando di identificarsi in esse in maniera totalizzante<sup>21</sup>. Si pone così il problema di come aiutarli a costruire una forte personalità<sup>22</sup> che permetta loro di affrontare al meglio il proprio destino. Risulta quindi fondamentale formare le nuove generazioni al cambiamento, alla responsabilità e alla ricerca di senso.

I giovani, con le loro ambivalenze, sono lo specchio degli adulti e “la punta del pantògrafo” della società che li ha espressi. Il discorso fatto nei loro confronti è da estendere e applicare anche alle altre età della vita e all’intero contesto culturale<sup>23</sup>. In questo scenario gli adulti, dal canto loro, se vogliono conquistare la pienezza della propria condizione, devono scoprire che la crescita personale può avvenire solo all’interno del processo formativo ed esistenziale, attraverso cui i giovani costruiscono la propria maturità e il proprio significato nella vita. Per far ciò è necessario – afferma Buber – «cominciare da se stessi: ecco l’unica cosa che conta [...]». Il punto di Archimede a partire dal quale posso da parte mia sollevare il mondo è la trasformazione di me stesso»<sup>24</sup>.

Il cambiamento di sé, l’essere implicati personalmente in un cammino formativo è premessa necessaria per lo sviluppo di una relazione interpersonale autentica, nella quale l’Io dell’adulto, del genitore, libero da paure, manifesta la sua disponibilità ad accogliere il Tu del figlio. Questa accettazione dell’altro consente di avviare la comunicazione, di superare gli atteggiamenti difensivi, di riconoscere l’alterità<sup>25</sup>. Questo vuol dire che l’adulto evolve solo se la sua vita aiuta i giovani a progredire. Si può quindi affermare che l’uomo diviene compiuto nella misura in cui riesce ad assumersi le responsabilità nei confronti delle nuove generazioni<sup>26</sup>.

Tuttavia, la vita dell’uomo medio contemporaneo pare, a volte, lontana da questi compiti, assorbita da questioni molto più contingenti e utilitaristiche. Eppure, se si osserva bene l’agire quotidiano degli adulti, è possibile notare l’emergere di frammenti, di aspirazioni e di tensioni che rivelano che per molti di essi questi compiti, al di là di tutto, sono sentiti come

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> *Ibi*, p. 641.

<sup>24</sup> D. Simeone, *La missione educativa della famiglia*, in 47ª Settimana Sociale dei Cattolici Italiani, *La famiglia, speranza e futuro per la società italiana*, Torino, 12-15 settembre 2013, p. 8.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> Cfr. Movimento di Impegno educativo di AC, *Adulti nella società dell’incertezza. Provocati dalle giovani generazioni*, IV Congresso nazionale, 5-8 settembre, Roma 2002, p. 37.

autentici della loro vita<sup>27</sup>. Quindi, la sfida che si deve accogliere è proprio su ciò che come persone, come genitori, si è in grado di consegnare a chi è nuovo alla vita e sulle capacità di potere – insieme ai giovani – camminare, interrogarsi, ricercare, progettare, costruire sul piano esistenziale, formativo e sociale.

Nella società contemporanea, l'incertezza e il disagio non contraddistinguono solo i giovani; si sperimentano dentro di sé e si avvertono in ogni persona matura. Quest'ultima, che sempre più si trova a vivere una condizione di profondo disorientamento vitale, affettivo, relazionale e immersa in una realtà fortemente segnata da consumismo, edonismo e materialismo, trova sempre più difficile dare significato agli avvenimenti e alle azioni, esprimere atteggiamenti e comportamenti collocati in un orizzonte di senso secondo un'ottica progettuale. Di conseguenza, l'insoddisfazione a vivere la propria condizione rischia di far regredire l'adulto verso una condizione adolescenziale (la sindrome di Peter Pan)<sup>28</sup>, con grave pregiudizio al pieno esercizio della responsabilità civile, politica e professionale<sup>29</sup>.

Occorre quindi liberare il vissuto delle persone mature dalle prigioni che impediscono di espandersi in tutta pienezza, offrendo loro la rivelazione che lo sviluppo personale, la ricerca di senso nella vita ha ancora molte tappe da percorrere e che la propria esistenza non è assolutamente uno stanco e consueto avvolgersi su se stessa, priva di significato. In tale contesto, l'incontro e il confronto con i giovani può essere un punto di partenza perché richiama gli adulti alla responsabilità e all'impegno, facendo loro comprendere che solo la piena realizzazione umana apre ai giovani un futuro più ricco di possibilità di vita.

Questo significa che, se gli adulti lavorano per l'avvenire dei giovani, operano per la propria autorealizzazione<sup>30</sup> e, di conseguenza, per dare un significato alla vita, in un circolo virtuoso di interazione.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> La sindrome di Peter Pan è la situazione psicologica in cui si trova una persona che si rifiuta, o è incapace di crescere, di diventare adulta e di assumersi delle responsabilità.

<sup>29</sup> Movimento di Impegno educativo di AC, cit., p. 23.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

### 3. Educare al senso della vita nella società complessa. Prospettive future

La società contemporanea – pluriethnica e multiculturale – è caratterizzata, come osserva E. Besozzi<sup>31</sup>, dalla compresenza di aspetti ambivalenti e contraddittori, da orientamenti divergenti, spesso contrastanti, derivanti da un quadro valoriale non più univoco<sup>32</sup>. La convivenza comune in un contesto così complesso e instabile poggia sulla costante ridefinizione delle situazioni, da parte degli attori sociali, attraverso processi di confronto e negoziato. In tale scenario, risulta evidente la centralità del soggetto e della sua formazione in ordine all'acquisizione e allo sviluppo di competenze e capacità utili ad operare scelte consapevoli all'interno di un quadro incerto, ma anche ricco di opportunità e alternative<sup>33</sup>. La sfida che emerge è relativa «alla capacità di conquistarsi saperi e valori utili ad interpretare e adattarsi all'evoluzione del proprio contesto sociale, nonché il senso di autonomia necessario per trovare da sé i propri punti di riferimento»<sup>34</sup>. Le competenze da promuovere dovranno perciò considerare assieme alle componenti cognitive anche quelle motivazionali, emotive, etiche e sociali<sup>35</sup>.

In questo scenario all'educazione, osserva M. Ceruti, spetta il compito di connettere e dare un significato complessivo ai fenomeni ambivalenti che caratterizzano il processo di globalizzazione in atto, fra cui la crescita esponenziale degli stimoli e delle possibilità cognitive per ogni individuo e la complessità raggiunta dal problema delle identità individuali e collettive. Secondo lo studioso, l'individuo contemporaneo rivendica «il suo essere un'unità culturale in se stesso autonoma e come tale si pone come possibile soggetto in circuiti di interdipendenza». Compito dell'educazione, da questa angolatura, è evitare che tale autonomia degradi in isolamento e solipsismo, «estendendo lo spettro delle possibilità per ogni individuo e per ogni collettività e consolidando i valori di comunità, di

<sup>31</sup> E. Besozzi, *Il processo di socializzazione nella società moderna e contemporanea*, in R. Ribolzi (ed.), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma 2002, p. 28.

<sup>32</sup> R. Viganò - G. Brex - C. Goisis (eds.), *Per il gusto di apprendere. La didattica come risorsa contro il disagio*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 69.

<sup>33</sup> *Ibi*, pp. 69-70.

<sup>34</sup> *Ibi*, p. 70.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

solidarietà e di partecipazione che sono l'incarnazione etica dell'idea cognitiva dell'interdipendenza»<sup>36</sup>.

L'uomo contemporaneo è chiamato ad aprirsi al confronto e all'accettazione di universi valoriali altri ma complementari al proprio, nella costruzione dell'idea di una comune convivenza civile, in grado di dominare l'incertezza<sup>37</sup>. La riflessione pedagogica può offrire una proposta progettuale per l'uomo di oggi e per la società di domani, se non si riduce a denunciare la crisi del mondo culturale di riferimento e si impegna, invece, a promuovere il superamento di quei limiti che ci fanno vittime dell'iper-trofia delle nostre conquiste<sup>38</sup>.

### *Educare alla vita, alle life skills*

Come già affermato, nella società contemporanea giovani e adulti devono affrontare le incertezze, i disagi e i problemi della vita quotidiana al fine di trovare il significato della propria esistenza. In questo contesto è importante che coloro che operano nell'ambito educativo e formativo sappiano favorire – soprattutto nelle giovani generazioni – lo sviluppo di quelle abilità di vita che possano consentire loro di indirizzare autonomamente il proprio destino, riconoscendo ed affrontando efficacemente ostacoli e sfide<sup>39</sup>. Di conseguenza, l'acquisizione delle *life skills*<sup>40</sup> può rappresentare una importante risorsa per affrontare la complessità del quotidiano e aiutare i giovani a padroneggiare le fasi e i passaggi del proprio processo di crescita.

La Comunità Europea e l'Organizzazione Mondiale della Sanità (Oms) hanno individuato nell'educazione alle *life skills* uno degli obiettivi prioritari della formazione delle nuove generazioni e hanno indicato la scuola come contesto privilegiato per la loro attuazione; gli Stati membri della Comunità Europea sono impegnati da tempo in piani di azione congiunti sull'educazione alla salute e al benessere all'interno dei quali si situano progetti che utilizzano, come strumento didattico, le *life skills*.

L'Oms ha individuato come fondamentali, in quanto trasversali a tutte le altre, 10 abilità di vita. Esse sono: *la capacità di prendere decisioni; la ca-*

<sup>36</sup> R. Viganò - G. Brex - C. Goisis (eds.), *Per il gusto di apprendere*, cit., p. 76.

<sup>37</sup> *Ibi*, p. 35.

<sup>38</sup> *Ibidem*.

<sup>39</sup> Per ulteriori approfondimenti si veda la teoria social-cognitiva di A. Bandura.

<sup>40</sup> Col termine *life skills* si indicano le competenze e le capacità operative che permettono agli individui di affrontare efficacemente le esigenze e le sfide della vita quotidiana.

*pacità di risolvere problemi; la creatività; il senso critico; la comunicazione efficace; la capacità di relazionarsi con gli altri; l'autocoscienza; l'empatia; la gestione delle emozioni; la gestione dello stress*<sup>41</sup>.

Le *life skills* sono quindi considerate come quelle “abilità di vita” e “per la vita” che mettono in grado l'individuo di adottare strategie efficaci per affrontare i diversi problemi che si presentano nei contesti della vita. La mancanza di tali abilità può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio.

È interessante notare come l'interessamento dell'Oms a prevenire i “malesseri” personali e sociali interpelli e invochi l'azione propriamente educativa. Di conseguenza, diventa essenziale cercare di adattare e attuare i programmi basati sullo sviluppo delle *life skills* all'interno di contesti sociali diversi e di situazioni di vita reale, vissuta.

Orientati inizialmente ad obiettivi di carattere preventivo, i programmi basati sulle *life skills* riguardavano la prevenzione dell'abuso di droghe e delle gravidanze in adolescenza, la promozione dell'intelligenza, la prevenzione del bullismo e, in una prospettiva più ampia, l'educazione alla pace<sup>42</sup>. Successivamente, le esperienze si sono orientate all'educazione delle *life skills* come abilità generali per la vita quotidiana. In effetti, secondo le interpretazioni di Braibanti e collaboratori: «le *life skills* non costituiscono tanto delle competenze che debbano essere acquisite ex novo, quanto piuttosto delle aree di esplorazione delle relazioni complesse tra una personalità in crescita e i compiti evolutivi che impegnano i soggetti nel corso dello sviluppo: non si tratta di un “pronto soccorso” emotivo e relazionale, condotto attraverso esercitazioni e schede didattiche, quanto invece di una strategia che mira a riconoscere e a riflettere sulle condizioni che possano favorire la mobilitazione di risorse personali e collettive da impegnare nello sviluppo individuale e sociale»<sup>43</sup>.

L'educazione alle *life skills* quindi, può aiutare i soggetti in età evolutiva a far fronte alle difficoltà della vita e ad accrescere la resilienza. L'auspicio dell'Oms, nell'enunciarle, è proprio quello di riuscire ad equipaggiare precocemente i giovani di un patrimonio essenziale di abilità idonee a so-

<sup>41</sup> A. De Santi - R. Guerra - P. Morosini (eds.), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, Istituto Superiore di Sanità 2008, p. 24.

<sup>42</sup> P. Braibanti - A.M. Benaglio - G. Servidati, *Percorsi di Life Skills Education nella formazione professionale. Una frontiera per la promozione della salute*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 177.

<sup>43</sup> *Ibi*, p. 15.

stenero le sollecitazioni positive e negative che si presentano lungo l'arco della vita<sup>44</sup>. Per questo motivo, è molto importante che le *life skills* siano acquisite fin dai primi anni di vita. Di conseguenza, il contesto scolastico risulta essere particolarmente adatto per lo sviluppo di queste abilità perché permette l'interazione tra pari, tra allievi e adulti sia in situazioni sociali e relazionali, sia di lavoro e di compito; inoltre la scuola, raggiungendo la totalità della popolazione in età evolutiva, può favorire lo sviluppo di tali fondamentali abilità da parte di un'ampia varietà di soggetti e non soltanto da coloro che accedono ai servizi socio-sanitari di prevenzione e di cura<sup>45</sup>.

L'attenzione allo sviluppo di queste abilità può quindi facilitare il passaggio da situazioni di mal-essere a situazioni di ben-essere, in cui le potenzialità dell'individuo possono essere espresse, tradotte in opportunità e capitalizzate<sup>46</sup>.

In seguito a quanto evidenziato è possibile affermare che l'educazione alle *life skills*, intesa come opportunità di vivere pienamente la propria vita, si trasforma allora da condizione a possibilità. Tale mutazione determina un ribaltamento di atteggiamento dei soggetti nei confronti della propria esistenza in termini formativi. Essi imparano ad apprendere, a progettare il proprio benessere e a padroneggiare tutte le circostanze della propria vita collegate a diversi stati personali. Riappropriarsi della propria esistenza, governare le circostanze e le situazioni, gestire i cambiamenti e imparare a confrontarsi, sono tutte capacità che possono essere apprese e la cui acquisizione contribuisce a determinare lo stare bene indispensabile per il raggiungimento della felicità<sup>47</sup>.

Educare alle *life skills* può dunque facilitare lo sviluppo di quelle abilità di vita e per la vita che consentano alle persone di vivere una vita appagante e ricca di significati.

<sup>44</sup> Cfr. [http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=Guadagnare\\_salute:\\_competenze\\_chiave\\_e\\_life\\_skills\\_nella\\_scuola\\_del\\_primo\\_ciclo](http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=Guadagnare_salute:_competenze_chiave_e_life_skills_nella_scuola_del_primo_ciclo). Data ultima visita 21/06/2016.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

<sup>46</sup> R. Viganò - G. Brex - C. Goisis (eds.), cit., pp. 77-78.

<sup>47</sup> M. Parricchi, *Educazione al consumo. Per una pedagogia del benessere*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 119.