



64° Congresso Nazionale SIP

tra Scienza e Famiglia, il Valore della Comunicazione

The graphic features a large blue '64' with a diagonal line through it. Several colorful fish icons (red, yellow, green) are scattered around the text.

GENOVA, 15 - 18 OTTOBRE 2008
MAGAZZINI DEL COTONE

SECONDO ANNUNCIO

SEMINARIO DI ECCELLENZA

IL COUNSELLING IN PEDIATRIA

La Pediatria e il senso prosociale delle relazioni positive

D. Salfi

psicologo, psicoterapeuta, dirigente responsabile U.O. SISL Centro di Apprendimento ASL di Taranto
Insegnamento di 'Psicologia dello sviluppo e psicologia dell' educazione' Corso di Laurea per Tecnici di Psichiatria Facoltà
di Medicina dell' Università di Bari – Polo di Taranto

LA PROSOCIALITA': UNA VARIABILE DETERMINANTE DELLA SALUTE, UN PARAMETRO PER LA SUA MISURAZIONE E UN FATTORE PREDITTIVO DEL BENESSERE

Prima di iniziare a scrivere questo articolo ho chiesto ad un certo numero di persone che cosa intendessero per 'salute': gran parte della gente concepisce la salute come la condizione di chi non soffre particolari dolori, di chi non ha la febbre o altri malanni che gli impediscano di svolgere le attività proprie dell' età e della condizione sociale di appartenenza. In altre parole, molti (molti di più di quel che il lettore possa sospettare!) pensano che la salute sia costituita da 'assenza di malattia', cosicché dobbiamo rassegnarci a constatare che, dopo quasi sessanta anni, il concetto di salute espresso nella costituzione dell' OMS non è ancora entrata nella coscienza della gente comune.

Prendiamo in esame il concetto di salute espresso con la locuzione "Mens sana in corpore sano". Questa frase ha subito un amaro destino: è stata uccisa per esuberanza semantica, anzi, trasformata nel suo contrario dall' uso disinvolto che se ne fa. "Una mente sana in un corpo sano", nell' accezione più comune, starebbe a significare che solo un corpo sano può produrre o sostenere una mente sana. Questa filosofia di vita ha contribuito a produrre quella ricerca spasmodica della forma fisica, nella convinzione che tutto questo metta sulla strada per il successo, il potere, il denaro, in una parola, la strada della felicità¹. Ad essa, peraltro, vanno attribuite le determinanti socio-culturali dei disturbi dell' alimentazione, che oggi costituiscono uno degli ambiti ai quali il Pediatra presta una preoccupata attenzione. Nella sua accezione più corretta, l' espressione "Mens sana in corpore sano" sta a significare che la salute del corpo e della mente sono armonicamente interdipendenti e possono essere realizzate esclusivamente dal nostro stile di vita. Alla luce di questa rilettura, fa impressione constatare come Giovenale abbia candidamente, ma lucidamente anticipato di un paio di millenni la concezione dell' unità bio-psico-sociale del benessere della persona che l' OMS ha definito nel 1948. Qualche anno dopo, verso il finire degli anni '50, H.L. Dunn ha completato questa concezione della salute includendo il fattore spirituale tra quelli che concorrono a realizzare il benessere della persona.

Parlare di uno 'stato di completo benessere fisico, psichico, sociale e spirituale' riferendosi alla salute ha significato porre una meta assai ambiziosa per l' Umanità, anzi qualcuno pensa che si tratti di

¹ Decimo Giunio Giovenale, autore di questa frase, intendeva affermare che la felicità si fonda su ben altri valori. Giovenale rivestì il ruolo del poeta censore del vizio e dei costumi nel corso del primo secolo d.c. e coniò quest' espressione nel 356esimo esametro della sua decima satira, intitolata "Le nebbie dell' errore". Le sue satire non erano più, come per Orazio, un modo per sorridere con il lettore sulle miserie umane, ma esprimevano indignazione e sdegno per la corruzione dei costumi romani. Letta nel suo contesto e, soprattutto, per intero: "*orandum est ut sit mens sana in corpore sano*", questa frase costituisce la risposta che, per tutta la satira, il poeta cerca di dare alla domanda di che cosa la gente dovrebbe volere dalla vita: non la bellezza, non la ricchezza, non il potere. L' unica cosa auspicabile è un sano equilibrio nel proprio modo di vita. Egli suggerisce al lettore che se proprio vuol chiedere qualcosa ai numi, deve pregarli che gli diano una mente sana in un corpo sano. E spiega: "*Chiedi un animo forte, che non tema la morte, che ponga la lunghezza della vita, come l'ultimo dono di natura, che sappia tollerare qualunque fatica, che ignori collera, non abbia desideri, e preferisca le dure fatiche di Ercole, i suoi travagli, agli amori lascivi, alle cene e alle piume di Sardanapalo.*" Infine rivela al lettore di avergli suggerito di chiedere agli dei niente altro che i beni che egli stesso può procurarsi, i beni che non sono elargiti dalla fortuna. Perché: *Noi, solo noi, Fortuna, l'abbiamo resa dea e collocata in cielo.*

una vera e propria utopia: forse lo stato di completo benessere non potrà mai essere raggiunto e tuttavia noi pensiamo che questa concezione della salute possa costituire una meta verso la quale orientarsi, un obiettivo da perseguire. L'obiettivo-salute, appunto!

Cosicché la salute può essere intesa come la risultante di un processo complesso, caratterizzato dall'interazione di un ampio insieme di variabili ambientali, sociali, economiche, oltre che biologiche e culturali. Sì, culturali, perché il percorso che porta all'"obiettivo salute" passa per un radicale cambiamento dei modi collettivi di pensare e di agire.

In questa direzione sono stati orientati gli sforzi dell'OMS dagli anni '80 in poi con due strategie che vanno sotto il nome, rispettivamente, di "promozione della salute" e di "strategia della salute per tutti"².

In questa moderna concezione della salute, l'ambito sanitario e quello sociale non possono che essere intimamente interconnessi tra loro e risultano difficilmente separabili.

Ma l'ultima estensione del concetto secondo il quale la salute è uno "*stato di completo benessere fisico, psichico, sociale e spirituale e non semplice assenza di malattie*" è stata operata dall'OMS nel 1993 con l'introduzione delle "*Life skills*", intese come le competenze personali, relazionali e sociali per star bene con se stessi, con gli altri e con il proprio ambiente di vita.

Quest'ultimo concetto ci aiuta a comprendere che il benessere non è uno stato, una condizione stabile e irreversibile o immodificabile, ma –al contrario– rappresenta il risultato dell'interazione continua tra la persona e il suo ambiente, la ricerca dell'equilibrio e dell'armonia nel rapporto della persona con l'ambiente relazionale e sociale, oltre che con quello naturale.

Intervenire sulla capacità del bambino e dell'adolescente di comunicare, di sviluppare un'equilibrata emozionalità e lavorare sulla sua competenza nel tessere interazioni prosociali nell'ambiente relazionale che lo circonda, equivale dunque a lavorare per la sua salute. Ecco perché pensiamo di poter entrare nello studio del Pediatra e aprire una finestra attraverso la quale si possa guardare all'educazione prosociale. Ovviamente non pensiamo che il Pediatra debba aggiungere altre attività oltre a quelle proprie della professione medica e che, ad un certo punto della visita, sfilato il camice, si metta a fare l'educatore, ma siamo convinti che nel momento stesso in cui egli fa il medico, oltre che una scontata funzione diagnostica, curativa o riabilitativa, nell'atto stesso di relazionarsi al paziente e alla sua famiglia, stia svolgendo anche una funzione educativa. E riteniamo che questa funzione venga svolta con un elevato grado di efficacia che correla con l'elevato grado di autorevolezza, proprio della figura del Pediatra.

Lo scopo di questo lavoro è per noi ambizioso e al tempo stesso gratificante: rendere esplicita l'innegabile funzione educativa svolta dal pediatra, formulare l'ipotesi –guardando alle evidenze scientifiche mutuata da altri settori– che essa possa avere un peso addirittura determinante ed immaginare uno scenario in cui il Pediatra, opportunamente formato, entri consapevolmente a giocare un ruolo nello sviluppo relazionale e sociale del bambino e dell'adolescente.

Naturalmente siamo ancora nella fase dell'ideazione, ma aspettiamo curiosi di vedere quale sarà la reazione del mondo della Pediatria all'ipotesi che qui viene formulata e nutriamo il desiderio che nel corso di questo Seminario di Eccellenza possano crearsi le condizioni per implementare una ricerca

² La Carta di Ottawa (1986) ha individuato la prima come "il processo che consente alle persone di esercitare un maggior controllo sulla propria salute e di migliorarla" e che, conseguentemente, impegna i governi nazionali e locali a creare ambienti di vita e di lavoro maggiormente sicuri e gratificanti, a sostenere l'azione autonoma di scelta delle comunità verso la salute dei propri membri, a orientare i Servizi sanitari verso una maggiore interazione con l'ambito sociale della vita comunitaria per potenziare l'azione comune di controllo dei fattori che determinano la salute.

La seconda strategia è stata definitivamente aggiornata nel 1998 dall'OMS che l'ha denominata 'Health21: la salute per tutti nel 21° secolo'. Essa individua gli obiettivi che gli Stati membri ed i governi locali sono chiamati a perseguire e che sono stati generati da alcune idee-forza, secondo le quali, la salute costituisce, al tempo stesso, la condizione principale e il parametro più attendibile per generare e per misurare

- la qualità della vita dei cittadini;
- la riduzione della povertà;
- il grado di coesione sociale;
- la riduzione delle discriminazioni;
- la crescita economica e sostenibile delle comunità.

sperimentale tesa a dare evidenza a questa ipotesi, in modo tale da pervenire eventualmente ad un modello paradigmatico ed operativo. In altre parole, vorremmo raccogliere l' invito del Presidente Di Pietro a dare vita ad un progetto che possa << *rappresentare da un lato nuovi stimoli per la professione, dall' altro un reale beneficio per la salute e il benessere dell' infanzia e dell' adolescenza* >>. Infatti non avremmo pensato di proporre queste idee se la SIP, nel celebrare il suo 64° Congresso Nazionale, nelle parole introduttive del suo Presidente, oltre che già nel titolo, non avesse posto il mondo della Pediatria al centro tra la Scienza e la Famiglia e non avesse dato alla capacità di Comunicazione del Pediatra il Valore del filo d' oro con cui tessere la trama e l' ordito di queste relazioni.

Il percorso intrapreso dalla SIP, oltre che rispondere ad una propria istanza di rinnovamento, risponde ad un bisogno fondamentale della società³.

Ciascuna persona che viva in Italia, oggi, non sfugge al destino al quale -almeno secondo alcuni- sembra che un certo determinismo sociale ci abbia condannati (Magatti, 2005): essere ingoiati nell' oscurità della notte culturale del nostro Paese e dell' intera Europa. Una notte in cui, svanite definitivamente le coordinate di riferimento, siamo tutti disorientati nei percorsi della vita quotidiana come nelle scelte fondamentali dell' esistenza (Zanghì, 2007). Dal nostro punto di vista, sono proprio le relazioni interpersonali che, quando sono rinnovate dalla dimensione della prosocialità, promettono di diventare il terreno di coltura dentro cui sviluppare la risposta alla domanda di senso che oggi ci poniamo. Le relazioni, dunque, possono costituire quelle scintille che finalmente accendono una nuova luce sulle questioni della socialità.

La prosocialità, poi, sembra essere caratterizzate da una certa diffusività intrinseca: al verificarsi di una condotta prosociale aumentano le probabilità che il ricevente o un altro attore sociale manifesti nuove azioni prosociali dirette a reciprocare verso l' emittente o anche indirizzate verso nuovi destinatari (Salfi e Barbara, 1990). Queste relazioni promettono di decondizionarci da un determinismo fatalista, apre la speranza alle nostre città e alle comunità che in esse vivono, perché "la città non sia più il luogo della paura, ma della fiducia" (Bauman, 2005).

EDUCARE PER PREVENIRE: LA FUNZIONE PROSOCIALE DEL PEDIATRA

³ Non si sfugge, oggi, alla sensazione di essere chiusi in una gabbia di matti:

alleviamo i giovani in un clima di libertà da qualsiasi legame etico, ma poi ci lamentiamo del cinismo che caratterizza certi comportamenti giovanili;

li convinciamo che nella vita 'o subisci o contrattacchi' e non riusciamo a spiegarci perché l' aggressività diventi un fenomeno così pervasivo nel mondo giovanile;

siamo convinti e scriviamo sui nostri giornali e insegniamo dai banchi di scuola che ciò che conta è <<arrivare per primi, battere gli altri nella quotidiana competizione che fa da volano all' esistenza>>, ma poi non capiamo perché l'individualismo esasperato impedisca lo sviluppo della collaborazione e annulli qualsiasi capacità dei giovani di cooperare ad obiettivi comuni;

produciamo trasmissioni televisive che presentano modelli di donne inarrivabili e lasciamo che le adolescenti apprendano comportamenti, atteggiamenti e valori da questi modelli. Peggio: spesso incoraggiamo questi comportamenti, ma poi scendiamo dalle nuvole quando una di queste ragazze entra nel vuoto buio dell' anoressia;

ogni sera la mamma, il papà e i figli cenano tutt' insieme davanti alla televisione mentre qualcuno vince ora per caso, ora per stupidità, ingenti quantità di denaro e partecipiamo emotivamente alle vicende del protagonista, salvo poi lamentarci del mancato impegno dei ragazzi per qualsiasi attività che richieda impegno e fatica;

spingiamo i figli ad accelerare i loro ritmi di vita oltre il limite, in una corsa che lascia fuori della propria disponibilità di tempo qualsiasi azione che non sia strumentale al raggiungimento di un obiettivo pragmatico, ma rimaniamo meravigliati della progressiva perdita di senso della vita che porta tanti giovani -come gli adulti- a vivere nella 'sindrome del criceto': l' individuo che corre e accelera la velocità della sua produzione assomiglia a un criceto nella sua ruota, che corre, corre, corre freneticamente, ma rimane inesorabilmente e stupidamente sempre nello stesso punto;

la piazza dell' ipermercato è diventata il luogo di incontro di una massa crescente di persone e gli acquisti costituiscono gli elementi intorno ai quali le famiglie costruiscono la propria identità, ma poi siamo angosciati dalla perdita di senso della vita, la comunità diventa progressivamente più evanescente e le relazioni sono sempre più liquide (Bauman, 2005).

L' evidenza sperimentale della ricerca da noi condotta sull' educazione prosociale ha ispirato l' idea di ritagliare una funzione prosociale del pediatra. La ricerca, infatti, ha evidenziato alcuni importanti risultati, sufficientemente documentati dalla letteratura scientifica ed è pervenuta alle conclusioni che oggi danno corpo ad un modello paradigmatico e progettuale che intenderebbe coinvolgere il pediatra in un interessante ruolo educativo che rappresenta un' azione di prevenzione primaria di considerevole impatto.

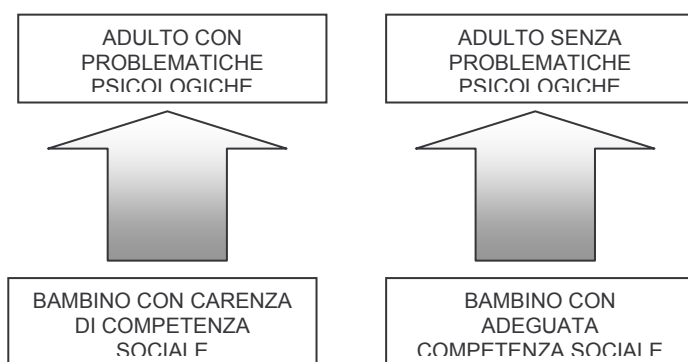
Andiamo ora, con un certo ordine, a passare in rassegna alcuni studi e ricerche.

La comunità scientifica condivide unanimemente i risultati delle ricerche che hanno evidenziato come i comportamenti socialmente inaccettabili dei giovani, dei ragazzi e dei bambini, quali l' aggressività, la violenza, il bullismo, l' illegalità, etc. sono appresi prevalentemente da un processo di apprendimento da modello (Salfi, 1989).

Ma anche i comportamenti sociali, così come i valori e gli atteggiamenti positivi quali la collaboratività, la condivisione, l' aiuto, la donazione, la partecipazione, etc. sono appresi e, pertanto, sono educabili (Salfi e Barbara, 1994).

Alcuni comportamenti sociali si presentano alternativi e incompatibili tra loro: ad esempio, le condotte prosociali sono alternative e incompatibili con quelle aggressive. Pertanto, l' azione educativa, anziché aggredire i comportamenti inadeguati può essere riorientata ad educare le condotte socialmente desiderabili che, essendo incompatibili con le prime, ne impediranno lo sviluppo. In sintesi: non aggredire l' aggressività, ma educare alla prosocialità (Salfi e Barbara, 1990).

Contrariamente a quel che saremmo portati a pensare, i giovani adulti che hanno un disagio psicosociale da piccoli ragazzi e dei bambini disagio: non si è tra queste due evidente la relazione competenza sociale del psicosociale dell' (1983) come è evidente



non erano dei con un piccolo trovata correlazione dimensioni, mentre è causale tra carente bambino e disagio adulto (Rolandi, dalla figura.

La conseguente a questo affermazione che per prevenire il disagio psicosociale del giovane adulto è opportuno educarlo alla prosocialità quando è ancora un bambino o un ragazzo.

Da questa convinzione sono stati determinati, fin dai primissimi anni '90, i molteplici tentativi di realizzare programmi di educazione della competenza sociale per l' età evolutiva introducendo nelle istituzioni esperti esterni capaci di implementare programmi strutturati di apprendimento della socialità che tutt' oggi affollano l' offerta formativa delle scuola di ogni ordine e grado. Per la verità questi progetti, troppo spesso autoreferenziali e privi di qualsiasi rigore metodologico, sono franati paurosamente quando sono stati sottoposti al vaglio dell' evidenza sperimentale. Ad esempio, già nel 1988, Ricci, Lambardelli, Gagliardini e Crucillà avevano trovato che l' efficacia di queste procedure sul comportamento sociale non è maggiore di quella ottenuta con i gruppi di controllo.

Il paradigma metodologico che finalmente ha mostrato di possedere un elevato tasso di efficacia è quello sperimentato da Salfi e Monteduro (1998, 2003, 2004) e che presuppone l' esposizione dei bambini a modelli di condotte socialmente adeguate da parte degli adulti significativi, combinata con programmi educazionali strutturati di apprendimento. I dati da noi raccolti mettono dunque in luce che l' esposizione ad un modello autorevole, credibile e significativo di comportamento prosociale fa aumentare le probabilità che il bambino apprenda condotte prosociali e allarghi la sua competenza sociale, quale fattore predittivo del suo benessere da adulto.

Noi pensiamo che il pediatra rappresenti una figura di adulto assai significativa per il bambino e la sua famiglia, così da costituire un modello di apprendimento efficace proprio perchè autorevole e credibile.

Naturalmente non possiamo che pensare a interventi sostenibili nello spazio e nel tempo propri del rapporto pediatra – bambino – famiglia.

Dunque non percorsi strutturati di apprendimento, ma azioni più vicine all' *advertising*. Semmai l' azione dei pediatri potrà perseguire l' obiettivo della massima efficacia quando sarà combinata con un "Progetto di Comunità" che tende a coinvolgere nel processo educativo, oltre agli insegnanti e ai genitori, anche i cosiddetti 'educatori involontari', quali: l' edicolante, il meccanico delle biciclette, l' allenatore di calcetto, il negoziante, il parcheggiatore.

Nel corso del 2008 è andato crescendo il numero dei territori nei quali sono stati realizzati dei Progetti di Comunità che presuppongono l' implementazione di un 'Patto Educativo Prosociale' sottoscritto volontariamente da centinaia di persone all' interno di un piccolo comune o in un quartiere.

Le mete che questi progetti perseguono sono assai concrete:

- moltiplicare i luoghi e i tempi condivisi di relazione tra le persone, non finalizzati ad uno scopo che non sia far crescere la relazione stessa;
- promuovere le azioni prosociali, vale a dire, azioni:
 - orientate alla ricerca del benessere dell'altro o alla riduzione del suo malessere
 - attuate solo dopo un chiaro processo di assunzione della decisione che esclude le pressioni esterne come le promesse o le attese di ricompense e gratificazioni, nonché le motivazioni determinate esclusivamente dall' esercizio di un ruolo
 - attuate nella consapevolezza del costo o del rischio che qualsiasi azione prosociale comporta
 - condivise dai destinatari
 - producono un aumento delle probabilità di reciprocazione da parte del destinatario o di terzi intervenienti
 - favoriscono lo sviluppo di:
 - Autodeterminazione
 - Empatia
 - Valorizzazione del positivo
 - Comunicazione di qualità
 - Donazione, condivisione, aiuto
- aumentare l'ottimismo e il benessere percepito dai membri della comunità
- creare un luogo e un tempo condivisi da tutti i partecipanti, nei quali i singoli membri della comunità si identificano nel comune impegno a vivere le 'regole' prosociali
- dare vita ad azioni a forte valenza sociale, espressione di partecipazione e di cittadinanza attiva, come ricerca del bene comune.

E' evidente che si tratta di realizzare il cambiamento dei modi collettivi di pensare alle relazioni interpersonali e sociali, oltre che di declinare l' agire nell' educazione all' interno della realtà scolastica, di quella familiare e dell' intera comunità. Con tali progetti viene perseguito lo scopo di rinnovare le relazioni interpersonali e sociali orientandole alla ricerca del bene dell' altro, punto di passaggio dell' autorealizzazione della persona singola e che permette di tessere la trama e l' ordito del tessuto sociale della città.

Il punto di partenza imprescindibile di un 'Progetto di Comunità' è rappresentato dall' impegno personale e reciproco a costruire relazioni prosociali nella comunità, sottoscrivendo il 'Patto Educativo Prosociale'. Ciascuno, impegnandosi personalmente a vivere queste regole insieme ad altri, è protagonista attivo di una società in cui si realizza la fraternità che, mentre permette ai singoli di sperimentare la libertà personale, favorisce lo sviluppo della dimensione dell' uguaglianza nella comunità.

Vivere le regole prosociali, poi, sollecita competenze ed atteggiamenti sociali costruttivi, fa crescere una personalità positiva, favorisce uno stile di vita impegnato, alternativo e incompatibile con:

- l'aggressività: danneggiare intenzionalmente un altro per perseguire il proprio obiettivo;
- la passività: sentirsi incapaci di perseguire un obiettivo e rinunciare alla propria realizzazione;

- la competitività: perseguire l'obiettivo di battere l'altro e, per vincere, sperare nell'insuccesso dell'altro.

L'educazione prosociale stimola nel bambino e nell'adolescente la ricerca di:

- competenza: cercare di far meglio che si può;
- autorealizzazione ed assertività: perseguire obiettivi personali nel rispetto degli altri;
- emulazione e spirito agonistico;
- autodeterminazione e capacità di resistere alle frustrazioni nella tensione al raggiungimento dell'obiettivo.

Impegnandosi personalmente a vivere queste regole insieme ad altri, ciascuno diviene protagonista attivo di una società in cui si realizza la fraternità che permette ai singoli di sperimentare la libertà e alla comunità di crescere nell'uguaglianza perché permette di dare il meglio di sé, di trattare con rispetto l'altro, cercare il suo bene, nella convinzione che 'cercare il bene dell'altro mi fa bene e costruisce la comunità'.

Lo stile educativo coerente con lo sviluppo delle condotte prosociali è costituito da sei fattori:

- Accettazione e affetto
- Attribuzione di positività
- Disciplina induttiva
- Esortazione
- Rinforzo
- Modellamento

Più l'adulto mostra accettazione e affetto nei confronti dei giovani, più questi tendono a manifestare comportamenti socialmente adeguati.

L'attribuzione di positività rappresenta il *feedback* che l'adulto offre al ragazzo ogni volta che manifesta condotte positive.

La disciplina induttiva consiste nel mostrare al bambino, ragazzo o giovane l'impatto che i propri comportamenti hanno sugli altri. Questa è una delle chiavi di volta della socialità: essere consapevoli che il proprio comportamento non è mai indifferente sugli altri e che produce sempre un effetto sugli interlocutori.

Esortazione. Esortare non può costituire la via principale per raggiungere mete educative, eppure di tanto in tanto può essere utile esortare per insegnare al giovane i concetti che gli permettono di riconoscere certi atteggiamenti e di chiamarli per nome.

Il rinforzo consiste nel fare in modo che l'azione prosociale manifestata sia immediatamente seguita da un evento positivo per il ragazzo, in modo da aumentare le probabilità che in futuro, quando quel giovane si troverà nella stessa situazione, ripeta quella stessa azione prosociale.

Il modellamento (apprendimento da modello) rappresenta la consapevolezza dell'adulto che il figlio o l'allievo tenderanno a uniformare il loro comportamento nella stessa direzione di quello percepito nei modelli. La consapevolezza che qualsiasi gesto, positivo o negativo che sia, può generare apprendimento in chi ci osserva, anche quando non ci accorgiamo che ciò avviene, rappresenta una motivazione ulteriore ad essere modelli coerenti, autorevoli e credibili.

UN MODELLO SCHEMATICO FONDAMENTALE DELLE INTERAZIONI INTERPERSONALI

L'idea di coinvolgere il Pediatra come 'Educatore Involontario' in un percorso di educazione prosociale trova la sua origine e fonda la propria consistenza nella constatazione che il processo di

costruzione dell' identità e lo sviluppo della socialità di un bambino e di un adolescente sono determinati da quella enorme costellazione di interazioni interpersonali che nel corso dell' esistenza ci troviamo a vivere. È evidente sotto gli occhi di tutti che queste interazioni aumentano la loro carica quando il bambino si confronta con un adulto. Difficilmente misurabile, infine, risulta essere l' impatto di alcuni modelli forti sulle condotte, sugli stili di comunicazione, sui modi di pensare, sugli atteggiamenti e sui valori di un adolescente, come ben sanno gli psicologi e i creativi della televisione che nelle loro trasmissioni hanno il compito di modellare gli spettatori dando loro la forma desiderata dal committente⁴.

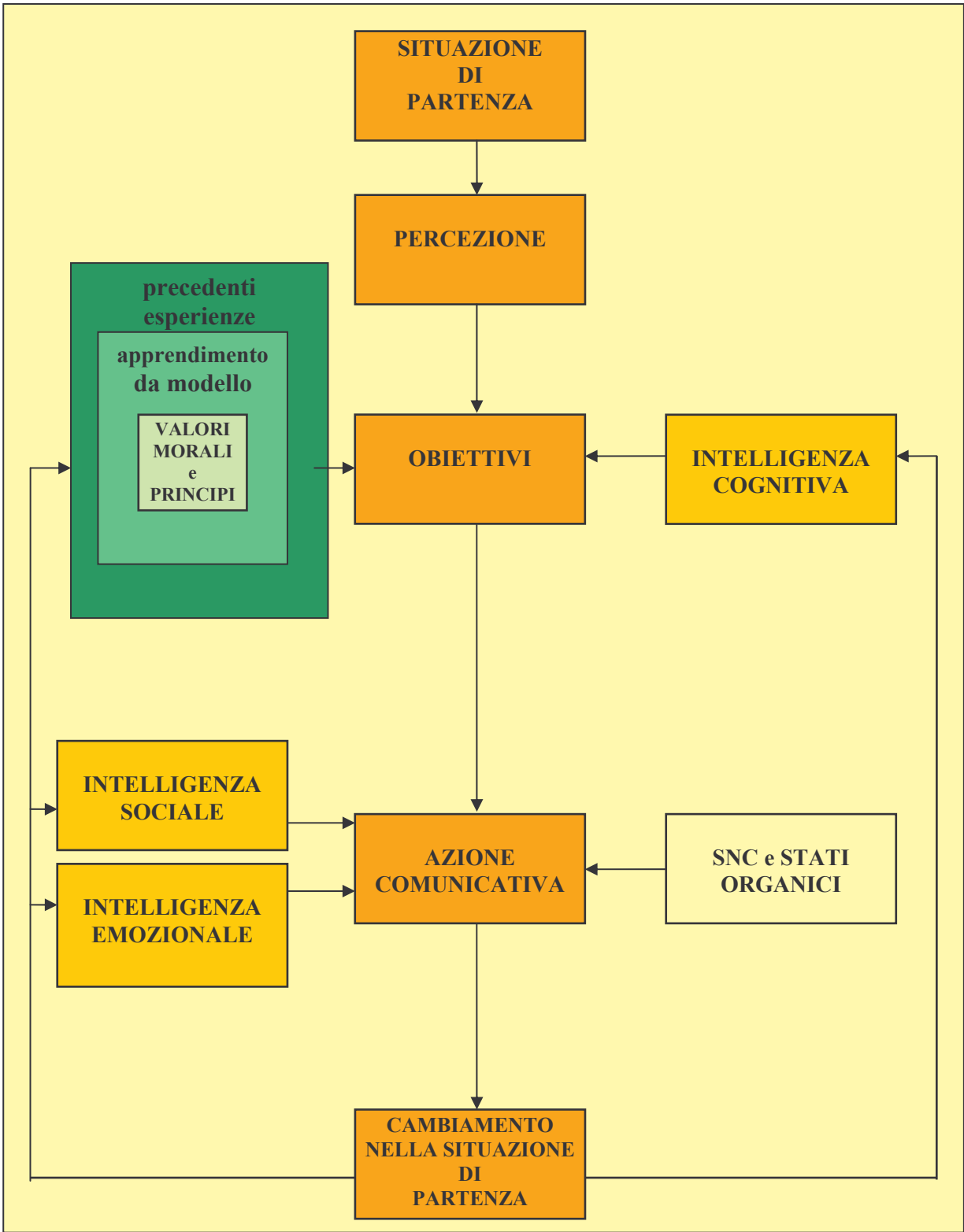
In questa sezione del nostro lavoro desideriamo mostrare un modello schematico fondamentale che descrive cosa si muove in una relazione interpersonale e che può dunque spiegare perché il Pediatra, nello svolgimento del suo lavoro può contribuire all' educazione prosociale del bambino e dell' adolescente.

La comunicazione interpersonale, come è noto, ha una *forma* circolare che si svolge nel succedersi di azioni e retroazioni tra due interlocutori che, di volta in volta, giocano il ruolo di emittente e di ricevente. Ogni azione è in qualche misura influenzata dalla retroazione che l' ha preceduta e contribuisce a determinare la retroazione successiva. Il modello schematico fondamentale che stiamo visualizzando può essere considerato come la rappresentazione grafica di un istante dell' intero processo, come un fotogramma isolato dall' intera pellicola: solo la visione di tutta la sequenza può rendere conto con precisione di quanto accade, ma al fine di individuare e studiare i fattori coinvolti, può essere utile isolare una singola azione comunicativa, all' interno della quale compare un unico interprete che interagisce con l' ambiente che lo circonda. Tuttavia, la staticità della rappresentazione grafica, nella sua fissità, se non è funzionale alla descrizione di un evento così dinamico quale è la comunicazione, ci consente di stabilire un punto da cui partire:

- la ***situazione di partenza*** è costituita dagli eventi immediatamente precedenti l' azione presa in considerazione, è ciò che dà il via all' azione stessa e può essere considerata come uno stimolo o un segnale rispetto al quale l' azione rappresenta una risposta, dopo di che la situazione viene modificata, non rimane più la stessa.

Tra la situazione di partenza e l' azione comunicativa si svolgono diversi processi di varia natura ed entrano in gioco numerose variabili, ciascuna delle quali concorre a determinare la risposta dell' individuo: il fatto stesso che la persona dia o non dia una risposta, la sua tipologia, la sua funzionalità e adeguatezza, etc.

⁴ Recentemente Gianni Bianco (2008), giornalista televisivo, ha intervistato Luca Tiraboschi, direttore di Italia 1 che produce la trasmissione 'Lucignolo'. Il giornalista ha tentato di rappresentare un' opinione assai diffusa: questo programma ha senz' altro la capacità di interagire con il mondo giovanile e potrebbe veicolare contenuti positivi, ma la spinta edonistica del programma, lo fa incurvare sull' effimero. Tiraboschi, senza alcuna precauzione, ha affermato: <<... l' educazione spetta alla famiglia, alla scuola, non alla televisione e tanto meno a una tv commerciale, la cui missione è far vedere la pubblicità dei nostri inserzionisti>>.



- Innanzitutto la persona ha una percezione della situazione di partenza. La percezione è un fenomeno soggettivo e, pertanto, la medesima situazione può essere percepita da persone diverse -ma anche dalla stessa persona in situazioni, tempi e luoghi diversi - in modo sensibilmente diversificato, a causa dei processi stessi della percezione, che procede, come si sa, selezionando alcuni stimoli e tralasciandone altri, tentando di organizzare gli stimoli selezionati in una configurazione organizzata di senso compiuto e, infine, attribuendo ad essi un significato interpretativo. E dunque, già dal momento della percezione della situazione iniziale il destino dell'azione comunicativa è segnato: dipenderà dagli stimoli selezionati, oltre che dal significato ad essi attribuito.
- Il comportamento comunicativo della persona è poi funzione dei suoi obiettivi: obiettivi diversi produrranno azioni comunicative diverse e quindi risultati altrettanto diversificati. Che la persona abbia un obiettivo e, poi, che ne sia consapevole e, quindi, se e quali costi è disposto a pagare per raggiungerlo contribuisce a differenziare l'azione comunicativa. E' evidente la strettissima correlazione che intercorre tra l'obiettivo della persona e la risposta che essa metterà in atto per perseguirlo.
- Ma perché, nelle stesse situazioni, persone diverse finiscono col porsi obiettivi differenti? Qui è evidente come i valori morali svolgano un ruolo cruciale nel governare, come un volano, l'azione umana. Le mete sono inevitabilmente correlate con le cose a cui si dà valore.
- A loro volta, i valori di una persona sono il prodotto dell'apprendimento e, in particolare, dell'apprendimento da modello: i valori, infatti, si apprendono non tanto perché qualcuno ce ne parla, ma perché li leggiamo nel comportamento dei nostri interlocutori e, quando siamo adolescenti, soprattutto nei modelli offerti dagli adulti nei rapporti che intercorrono con essi direttamente o mentre loro interagiscono con altre persone.
- I contenuti del quadro valoriale di riferimento, la stabilità e la solidità dei valori sono poi fortemente condizionati dalle precedenti esperienze vissute dalla persona e, in particolare, dagli effetti sperimentati quando, nel passato, la persona ha provato a dirigere le proprie condotte in modo coerente con determinati valori.
- Naturalmente, ciò che nel grafico ho denominato intelligenza cognitiva e che rappresenta l'insieme dei processi mentali attivati dalla persona, è essenziale per l'individuazione dell'obiettivo, così come lo sarà nella costruzione del comportamento da mettere in atto per raggiungerlo.
- Ed eccoci giunti ad una fase interessante della nostra sequenza: l'attore che abbiamo messo sulla scena ha percepito (a suo modo!) una certa situazione antecedente rispetto alla quale ha definito –o non ha definito- un obiettivo, pertanto si appresta a manifestare una risposta: questa è l'azione comunicativa che può essere, nelle intenzioni e nei fatti, più o meno consapevole e variamente coerente con l'obiettivo, ma anche fortemente condizionata dai due fattori che nel modello vengono definiti intelligenza sociale e intelligenza emozionale. Succintamente possiamo affermare che sul piano cognitivo la persona definisce ciò che intende fare, in che modo vuole interagire, mentre l'intelligenza sociale ha a che vedere con la capacità di esibire un certo repertorio interattivo e, infine, l'emozionalità rappresenta la spinta a compiere o evitare l'azione stessa:

poniamo che io abbia un obiettivo da raggiungere, devo mettere in atto un'azione coerente con il mio obiettivo e funzionale al suo raggiungimento. Lo farò a condizione di saperlo fare: infatti può verificarsi il caso che io sappia cosa fare ma non sappia farlo. Per mettere in atto una certa azione comunicativa, devo annoverarla nel mio repertorio di competenza sociale: ad esempio, desidero fortemente stringere amicizia con una persona, ma non so come iniziare, che cosa dire, non so come fare, non so stringerle la mano, non so iniziare, sostenere e concludere una conversazione. E' evidente che, in queste condizioni sono davvero esigue le probabilità che tra me e quella persona si instauri un nuovo rapporto. E ancora: ho un obiettivo, so cosa fare per raggiungerlo e sono anche capace di farlo perché posseggo le abilità presupposte per realizzarla,

ma non è ancora certo che l'azione desiderata si manifesti realmente, semplicemente perché potrebbero esserci delle interferenze emozionali che lo impediscono. Questo fattore può interferire anche violentemente sull'azione.

Esistono dunque *tre intelligenze*: un'intelligenza cognitiva, un'intelligenza emozionale e un'intelligenza sociale. Ciascuno di questi fattori influenza direttamente o indirettamente l'azione comunicativa, ma questa, a sua volta produce un ***cambiamento nella situazione di partenza*** che va ad accumularsi insieme alle altre ***precedenti esperienze*** che, come abbiamo visto, influenzano i valori della persona e, quindi, i suoi obiettivi.

Gli effetti dell'azione comunicativa, come si vede sul grafico, tendono a modellare l'emozionalità e la socialità chiudendo l'intero processo in una circolarità che, tutti intuiamo, può essere virtuosa o viziosa.

TASSONOMIA DELLA PROSOCIALITA'

L'educazione alla prosocialità, in assoluta sintonia con l'OMS tiene conto, come mostrato nella tabella, dell'insieme delle variabili cognitive, sociali ed emozionali che hanno titolo nella costruzione del comportamento: i ***prerequisiti***, vale a dire, quelle variabili che fanno da fondamenta alla costruzione della prosocialità. Altre variabili sono state denominate ***componenti*** perché rappresentano il materiale di costruzione della condotta prosociale stessa. Gli ultimi sono i fattori ***antagonisti***, ovvero quelli che, comunemente, interferiscono con le condotte socialmente desiderabili.

| | |
|---------------------|--|
| PREREQUISITI | Comunicazione Metacomunicazione Assertività Empatia Autostima Creatività Problem solving e decision making Autocontrollo |
| COMPONENTI | Valutazione positiva dell'interlocutore Collaborare Aiutare (aiuto verbale, metaverbale, fisico) Dare Condividere Amicizia Solidarietà Alleviamento dell'ansia Ascolto empatico Generare reciprocità positiva |
| ANTAGONISTI | Passività Competitività Aggressività |

Se si vuole che il circolo dell'interazione umana sia virtuoso, si deve provvedere a dotare i bambini di un adeguato patrimonio di abilità prerequisite, prima fra tutte la ***comunicazione interpersonale***. Si badi, tuttavia, che non si tratta di tenere lezioni sulla comunicazione ("La comunicazione è il processo che consente alle idee di una persona di diventare di dominio pubblico attraverso l'uso di un codice condiviso..."), ma l'attivazione di situazioni che permettano ai ragazzi e ai giovani di imparare a comunicare in modo funzionale.

Per ***metacomunicazione*** intendiamo la disposizione a mettersi psicologicamente un po' al di là della situazione nella quale si sta comunicando, attivando un monitoraggio del processo comunicativo che può fornire importanti indicazioni sulla qualità della comunicazione attuata.

Il terzo prerequisito è l'assertività, che consiste nell' avere degli obiettivi, perseguirli, esserne consapevole, resistere alle frustrazioni e superare gli ostacoli che si frappongono tra sé e l'obiettivo stesso, tutto questo nel rispetto dei propri interlocutori.

Un'altra abilità prerequisita è l'empatia, che può essere di due tipi: *cognitiva* ed *emozionale*. L'empatia emozionale si manifesta quando si risponde alle situazioni della vita con le stesse emozioni dell'interlocutore, mentre l'empatia cognitiva consiste nella capacità di guardare le cose dal suo punto di vista, di capirlo profondamente, e mostrargli che lo si è compreso, anche se ciò non comporta necessariamente una condivisione delle opinioni o dei giudizi dell' interlocutore.

Poi è necessario aiutare lo studente a sviluppare un buon grado di autostima e di creatività, di capacità nella risoluzione dei problemi interpersonali e nell' assunzione di decisioni.

Dobbiamo infine insegnare l'autocontrollo, che non è da intendersi all' Alfieri, come un 'non fare qualcosa', ma attivarsi per controllare la situazione.

Per quanto riguarda le componenti della prosocialità individuiamo anzitutto la valutazione positiva dell'interlocutore. La nostra è una società in cui la cultura dominante è connotata da un segno negativo: veniamo educati a cogliere il negativo sempre, ovunque e immediatamente, per questo ci riesce molto difficile cogliere il positivo e valorizzarlo. Per esprimere la nostra approvazione verso un bambino spesso non andiamo oltre il banalissimo: "Bravo!" mentre espressioni come : "Hai fatto molto bene, vorrei che tutti i facessero sempre così", oppure: "Ho apprezzato molto le tue qualità nel..." non sembrano appartenere al nostro repertorio comunicativo. Eppure la valorizzazione positiva dell' interlocutore produce un' attivazione positiva nella particolare situazione che difficilmente è possibile ottenere in altro modo. Le situazioni, poi, si avviano irrimediabilmente intorno a sé stesse quando un ragazzo esibisce un comportamento socialmente disfunzionale. E' questo il caso in cui si instaura un meccanismo perverso: oggettivamente il ragazzo non esibisce una condotta da valorizzare, ma al contrario, andrebbe sanzionato. E' proprio quel che l' educatore fa troppo spesso, col risultato che il ragazzo, a volte anche consapevolmente, tende ad uniformare la propria condotta nella direzione dell' aspettativa implicitamente (ma spesso anche drammaticamente esplicita!) espressa dall' adulto.

L' ottica dalla quale stiamo guardando al processo educativo propone invece all' educatore di imparare a valorizzare le qualità positive del bambino o del ragazzo, anche quando queste sono inesprese perché soffocate dalle sue condotte inadeguate, o perché nascoste dietro comportamenti che costituiscono false compensazioni, oppure perché sostituite da atteggiamenti oppositivi, trasgressivi e, spesso, palesemente aggressivi, espressioni del bisogno dell' allievo di trovare conferme relazionali per costruire la propria autostima, o, infine, quando la positività è solo potenziale perché lo sviluppo della competenza sociale dell' allievo è lento, o addirittura fermo, o va verso una direzione socialmente inaccettabile, così da aver appreso a perseguire i propri obiettivi con modalità socialmente inaccettabili.

La valorizzazione positiva dell' allievo si è rivelata nella ricerca psicopedagogica, come nella prassi di molti educatori, come una modalità davvero sorprendentemente efficace proprio quando, paradossalmente, la positività non c'è. Ancor più interessante, poi, è l' opportunità di insegnare quest' arte della valorizzazione positiva dell' interlocutore allo stesso allievo che presenta negatività.

Le altre variabili componenti della prosocialità presentate nella tabella: collaborare, aiutare, dare, condividere, amicizia, solidarietà, alleviamento dell'ansia e ascolto empatico costituiscono altrettante categorie che compongono la tassonomia della prosocialità.

A proposito invece dell'ultima componente, generare reciprocità positiva, l'ipotesi da verificare è questa: *se io metto in atto un comportamento prosociale nei confronti dei miei interlocutori, aumentano le probabilità che essi, a loro volta, manifestino comportamenti positivi*, il che equivale a dire che i comportamenti prosociali sono sottoposti ad un fenomeno di 'diffusività intrinseca' che attiva dei processi di reciprocità tra emittente e ricevente.

CONCLUSIONI

Il lettore che ci ha seguiti sino a questo punto intuisce che quest' articolo non può trarre delle conclusioni perché il suo scopo non era quello di far convergere il pensiero verso una sintesi, ma di attivare tutti i meccanismi divergenti del pensiero 'laterale' che, solo, ci permette di vedere cose nuove. Quest' ultimo registro è stato ben descritto da Albert Einstein il quale ha affermato che "... sollevare

nuovi interrogativi, scoprire possibilità nuove, guardare i vecchi problemi da un nuovo punto di vista richiede creatività e immaginazione e segna il vero progresso della scienza. Senza personalità creative in grado di pensare e giudicare in modo indipendente, lo sviluppo rivolto al miglioramento di una società è impensabile, come lo sviluppo della personalità individuale in assenza del terreno fertile della comunità."

Il pensiero verticale, basato sul massimo di probabilità, ha la capacità di stabilire delle correlazioni causa – effetto tra gli elementi presi in considerazione e, quindi, di analizzare nel dettaglio tutte le componenti di un fenomeno, ma ha anche il rilevante difetto di non cercare nuove interpretazioni della realtà e, quindi, di non generare cose nuove, ma solo l'elaborazione progressiva di quelle già esistenti e note. Il pensiero laterale ha invece l'ambizione di verificare ed eventualmente cambiare o sostituire i modelli interpretativi utilizzati dal pensiero analitico e consente di ottenere nuovi punti di vista e, quindi, nuove soluzioni, oggetti originali, azioni innovative.

Anche la scienza, come ha affermato Thomas Kun, va avanti solo quando, in uno scenario statico, si affaccia un giovane ricercatore, capace di mettere in luce ciò che altri non sono più in grado di vedere. E gli fa eco ancora Einstein quando affermava che una cosa non si può fare sino a che non arriva un i'mbecille' che non lo sa che non si può fare e la fa.

Ebbene, il nostro scopo è stato raggiunto. Abbiamo voluto porre una domanda nuova e formulare un' ipotesi: il Pediatra può sviluppare relazioni prosociali e svolgere una funzione educativa con il bambino e la sua famiglia? A quali condizioni? E quali sono gli effetti di un tale modello relazionale sul Pediatra stesso, sul bambino, sulla famiglia e sulla società?

APPENDICE

Anche in assenza di conclusioni pensiamo di fare cosa utile nel proporre al lettore alcuni contenuti del seminario di eccellenza che nel corpo di quest' articolo non potevano trovare posto, ma che posseggono un elevato valore esplicativo perché consentono di penetrare all' interno di alcuni fenomeni di cui abbiamo discusso.



Il lettore troverà interessante guardare delle immagini che ritraggono i bambini che lavorano sulla codificazione e decodificazione delle emozioni.



Così come è interessante leggere alcune espressioni usate dai ragazzi a conclusione di un' attività prosociale:

“Ho dato il meglio di me: addirittura sono riuscita a fare di più di quello che pensavo potessi fare” (*Maria Grazia, 10 anni*)

“Non ho giocato bene, stavo per mollare, ma sono stata incoraggiata dai miei amici... sbagliando s' impara” (*Nicoletta, 12 anni*)

“Quando il gioco è stato difficile o duro non abbiamo mollato e abbiamo avuto fiducia negli altri”. (*Luigi, 10 anni e Cristiano, 10 anni*)

“Incitando i miei compagni ad essere uniti e a non mollare, siamo riusciti a creare un buon

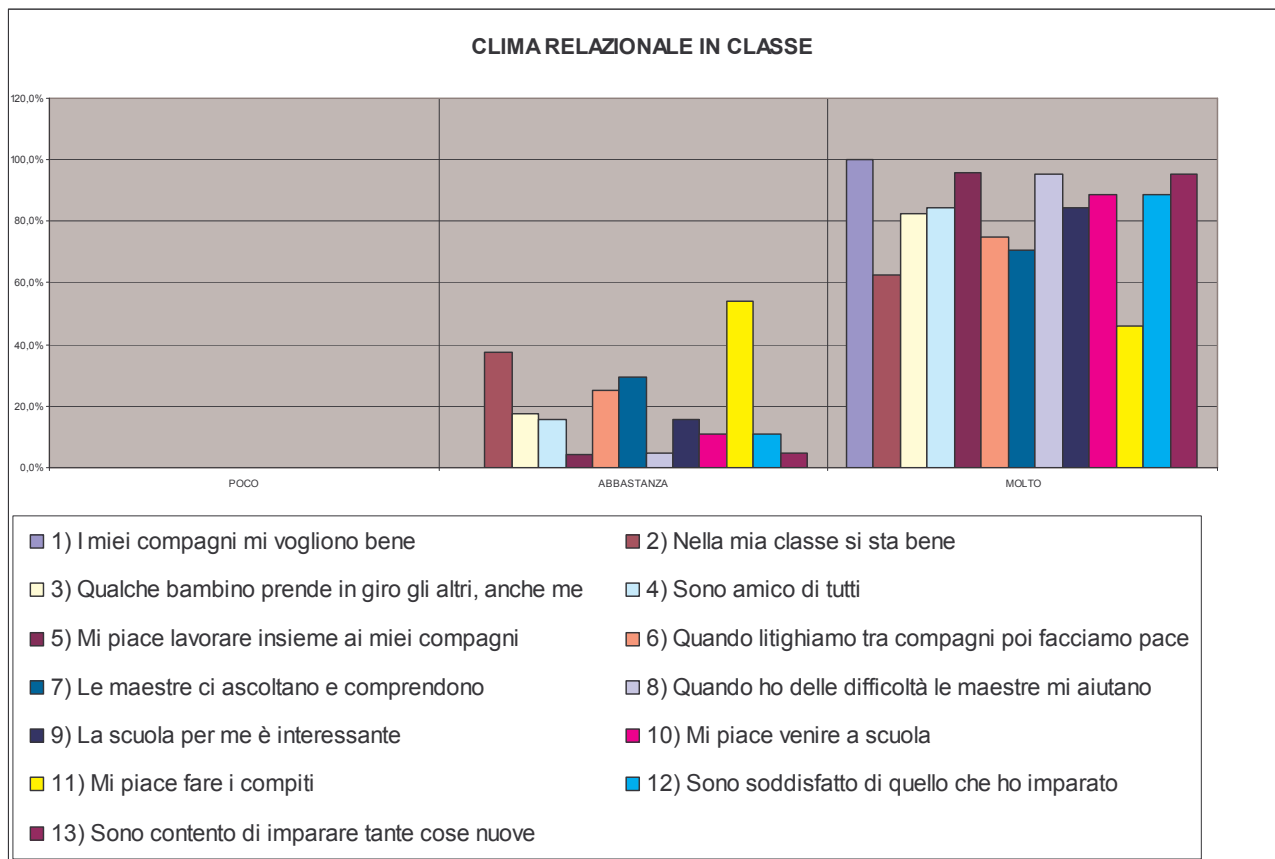
clima per giocare insieme” (Elisabetta, 10 anni).

Il valore dell’ affermazione che segue, invece, va interpretato considerando che essa è stata scritta da una bambina che vive a Marigliano (Na) dove l’ illegalità sembra costituire una fibra del tessuto sociale:

“È meglio perdere rispettando le regole che vincere barando” (Simona, 11 anni)

Ancora un pensiero, questa volta sul senso della fiducia:

“Avendo fiducia negli altri e soprattutto in se stessi, si posso raggiungere grandi mete” (Gianluca, 13 anni, Vittorio, 13 anni, Alessandra, 11 anni)



Il grafico precedente rappresenta i dati raccolti attraverso un questionario in una classe di scuola primaria a Marsciano (Pg) a conclusione di un progetto di educazione prosociale: chi non vorrebbe trovarsi in un gruppo in cui c’ è un clima psicosociale che produce fiducia, autostima, socialità, ottimismo, motivazione che, tutti intuiscono, sono indicatori del benessere attuale del bambino, ma costituiscono altrettanti indicatori del suo benessere futuro?

In una delle nostre ricerche (Salfi, 2004) abbiamo strutturato delle situazioni standard di interazione che abbiamo sottoposto sia a bambini del gruppo sperimentale (quello che aveva ricevuto un’ educazione prosociale) che al gruppo di controllo.

L’ ipotesi da passare al vaglio della sperimentazione era così formulata: ”i bambini del gruppo sperimentale, rispetto a quelli del gruppo di controllo, sono maggiormente in grado di decodificare correttamente i bisogni ed i sentimenti di un interlocutore e di rispondere adeguatamente ad essi”.

La procedura utilizzata prevedeva una situazione nella quale si chiedeva ai bambini di ciascun gruppo, separatamente, di eseguire un disegno libero in un tempo di quindici minuti, insieme ad una coetanea, Sara, a loro conosciuta e precedentemente istruita ad assumere comportamenti metaverbali che denotavano tristezza. Questa bambina a differenza degli altri non aveva né carta né matita per eseguire il suo disegno. Ciò che si voleva valutare in questa situazione era la capacità dei bambini di decodificare correttamente i messaggi metaverbali di Sara e la loro capacità di associare tali messaggi ad

un problema specifico: l'impossibilità di eseguire il disegno. Per stimolare la recettività dei bambini è stato previsto l'intervento di un ricercatore esterno che, negli ultimi cinque minuti del test, rivolgeva ai bambini alcune sollecitazioni per facilitare l'identificazione del problema.

Il sistema di rilevazione dei dati consisteva in una procedura di osservazione diretta del comportamento dei bambini da parte di due osservatori esterni⁵, di registrazione del tempo impiegato dai bambini per identificare il problema presentato, nonché del numero delle sollecitazioni necessarie per riuscire a decodificare correttamente il messaggio meta verbale trasmesso da Sara.

I risultati conseguiti hanno ampiamente confermato le ipotesi di partenza. Infatti si è evidenziato che i bambini educati alla prosocialità hanno risposto più prontamente ai messaggi espressi da Sara, ma hanno anche compreso più velocemente il suo problema, provvedendo alla sua risoluzione. Questo è stato evidenziato dal numero minore di sollecitazioni che sono state loro fornite.

Riportiamo qui integralmente uno dei dialoghi registrati:

- BAMBINI EDUCATI ALLA PROSOCIALITA'

RICERCATORE: "Tutto bene?"

BAMBINI: "Sì, ma Sara è triste."

R.: "Perché è triste?"

B.: "Perché non ha il foglio."

R.: "E allora?"

I bambini danno il foglio.

- BAMBINI NON EDUCATI ALLA PROSOCIALITA'

RICERCATORE: "Tutto bene?"

BAMBINI: "Sì, tutto bene."

R.: "Per tutti?"

B.: "Sì."

R.: "Anche per Sara?"

B.: "No"

R.: "Perché?"

B.: "Sara non disegna perché è asina."

E' chiaro come le risposte fornite dai due gruppi di bambini siano qualitativamente diverse: i bambini educati alla prosocialità hanno infatti mostrato una maggiore sensibilità verso la situazione di Sara. Questo si è evidenziato anche da molti comportamenti metaverbali, quali: guardare Sara, guardarsi tra loro, manifestare una mimica facciale lievemente preoccupata, ecc. I bambini dell'altro gruppo, invece, hanno mostrato di non accorgersi per nulla delle emozioni manifestate da Sara e dal suo stato di bisogno sino al momento in cui sono stati sollecitati dallo sperimentatore. Anzi, hanno eseguito il compito provvedendo a schermare i canali di comunicazione servendosi dei loro astucci portacolori.

Abbiamo un certo interesse a chiudere questo contributo con un'altra prova strutturata del comportamento, anche questa realizzata per verificare le differenze qualitative nella risposta data ad una situazione interpersonale problematica dai bambini educati alla prosocialità rispetto a quelli del gruppo di controllo.

In questo caso l'ipotesi formale prevedeva che "data una situazione conflittuale, i bambini educati alla prosocialità, rispetto a quelli non educati alla prosocialità, sono maggiormente in grado di collaborare con il proprio interlocutore per la soluzione del problema".

Vari gruppi di quattro bambini per ciascuna ripetizione della prova costituivano il campione sperimentale.

Per l'attuazione della procedura di questa prova abbiamo scelto un compito semplice: copiare un disegno. Lo svolgimento del compito è avvenuto separatamente per le due coppie. I bambini di

⁵ Nell'osservazione comportamentale diretta e sistematica vengono impiegati due osservatori per valutare il grado di attendibilità dell'osservazione che, calcolata con una formula che permette di stabilire la percentuale di concordanze, non deve essere inferiore all'80%.

ciascuna coppia hanno eseguito il disegno l'uno di fronte all'altro, seduti ad un tavolo di lavoro comune. Le loro matite erano legate da un cordoncino di una lunghezza tale da impedire ai due di disegnare contemporaneamente. Le indicazioni fornite ai bambini evidenziavano che per una corretta esecuzione del compito dovevano essere completati i disegni di ogni membro della coppia. Non è stato definito un tempo limite per la consegna dello stesso, ma è stato opportunamente misurato il tempo impiegato da ciascuna coppia per la completa esecuzione del disegno attraverso l'impiego di tecniche di osservazione diretta del comportamento dei bambini da parte di due osservatori esterni.

Le ipotesi del test sono state confermate dai risultati emersi dalle osservazioni e dalla valutazione del tempo impiegato dai bambini per l'esecuzione del compito. Quest'ultima misurazione ha indicato che i bambini educati alla prosocialità hanno terminato il disegno in ogni sua parte in un tempo medio di tre minuti e ventisette secondi. I bambini non educati alla prosocialità hanno eseguito lo stesso compito in un tempo medio di sette minuti e cinquantasei secondi. Da un'analisi qualitativa è emerso che, durante l'esecuzione del compito, ambedue le coppie hanno inizialmente proceduto per tentativi. La coppia costituita dai bambini educati alla prosocialità è pervenuta alla soluzione in un tempo considerevolmente inferiore rispetto all'altra coppia, mostrando una maggiore capacità di collaborazione insieme nella ricerca di una soluzione. I bambini non educati alla prosocialità hanno mostrato invece comportamenti chiaramente competitivi, nonostante fosse stato chiaramente indicato, anche per loro, che l'esecuzione corretta del compito implicava il completamento di ambedue i disegni della coppia. Questo dato ha evidenziato una minore capacità dei due bambini a conciliare sé con l'altro, tirando la penna a sé, con il risultato di impiegare più tempo nella soluzione del conflitto.

D'altra parte questa situazione strutturata crea condizioni paragonabili a quelle che quotidianamente possono venire avanti in qualsiasi ambiente di lavoro: le risorse sono insufficienti e questo può causare potenziali conflitti interpersonali che possono essere trasformati in confronti costruttivi solo con un buon bagaglio di capacità relazionali. Sempre che qualcuno abbia messo nel nostro bagaglio questi attrezzi per costruire relazioni positive.

BIBLIOGRAFIA

- Bar-Tal D.** Prosocial Behavior: Theory and research. New York, Wiley, 1976
- Bauman Z.**, Fiducia e paura nella città, Bruno Mondadori, Milano, 2005
- Caprara G.V., Delle Fratte A. e Steca P.** (2002), Determinanti personali del benessere nell'adolescenza, *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2, 203-233
- Cumming E. M., Zahn-Waxler C., Radk-Yarrow M.** "Young children response to expressions of anger and affection by other in the family". *Child Development*, 52, 1274-1278, 1981.
- De Stefano M., Minelli A. e Salfi D.**, Dal graffito al satellite. Storia della comunicazione, cortometraggio in DVD, Vigne, Putignano, 2001
- Grusec J. E., Redler E.** "Attribution, reinforcement and altruism: a development analysis". *Developmental Psychology*, 16, 525-534, 1980.
- Guzzi M.** Prosocialità: una alternativa alla competitività. Una valutazione sperimentale del livello di competenza dei bambini educati alla prosocialità". Tesi non pubblicata, 1993.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C. e Tannini M.**, Educare le life skills. Come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità, Erickson, Trento, 2004
- Matthews K. A., Volkin J. I.** "Efforts to excel and type A behavior pattern in children". In: *Child Development*, 52, 1283-1289, 1981.
- Meazzini P.** "Scuola ed aggressività"(a cura di). In: *Dal bambino all'uomo aggressivo. H.D.18/19*, 77-92, 1987.
- Meazzini P.**, La conduzione della classe. Giunti, 1978
- Meazzini P.**, L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo, Giunti, 2000
- Monteduro F.** Ricerca ed applicazione di un programma di prosocialità nella scuola elementare: la metodologia della ricerca. Documento di studio ISAC, 1991.
- Mussen P., Eisenberg N.** Le origini della capacità di interessarsi, dividere ed aiutare. Ed. Bulzoni, 1985
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS)**, Life skills education in schools, 1993
- Ricci C., Lambarelli S., Gagliardini I. e Crucillà A.** (1988), L'insegnamento delle abilità sociali: il programma di Shure e Spivack. Parte prima, *Psicologia e scuola. Giornale Italiano di psicologia dell'educazione e pedagogia sperimentale*, 42, 41.
- Roche R.** "Il curriculum P.A.P.E.C." Manoscritto non pubblicato, 1990.
- Roche R.** (a cura di) La condotta prosociale basi teoriche e metodologiche d'intervento. *Terapia del Comportamento*, Volume monografico, pp.174, ed. Bulzoni, 1997.
- Roche R.** "L'educazione alla prosocialità come ottimizzatrice della salute mentale e della qualità nelle relazioni sociali". In: *Nuova Umanità*, vol.1, n°121, pp.29-48, 1999.
- Roche R., Romersì S. et al.** "Altri contributi nell'ambito sociale". Documento di studio, Università Autonoma di Barcellona, 2001.
- Roche R.** Algunos conceptos teóricos sobre la prosocialidad en la educación. Manoscritto non pubblicato, 1991.
- Roche R.** *Psicología y educación para la prosocialidad*, 1° ed. Col. Ciencia y Técnica. Università Autonoma di Barcellona, 1995
- Roche R., Garcia A., Martinez M.** La prosocialidad y Catalunya. Experiencia cívica en el campo educativo, social e cultural., "Premio Serra Moret" 23 aprile, 1988
- Rolandi A.** (1983), La competenza sociale del bambino. Parte prima, *Psicologia e scuola. Giornale Italiano di psicologia dell'educazione e pedagogia sperimentale*, 17, 48.
- Rutter M. and Giller H.** *Juvenile delinquency: trends and perspectives*. New York: Penguin Books, 1983
- Salfi D.** (1989), Tv e apprendimento da modello, *Psicologia e scuola. Giornale Italiano di psicologia dell'educazione e pedagogia sperimentale*, 49, 10.

- Salfi D. e Barbara G.** (1990), La prosocialità: Una proposta curricolare. Parte prima: il comportamento sociale e la sua valutazione, *Psicologia e scuola. Giornale Italiano di psicologia dell' educazione e pedagogia sperimentale*, 51, 34-40.
- Salfi D. e Camassa R.**, (1991). Prosocialità e stili comunicativi degli allievi. Un' indagine conoscitiva nella scuola, *PSICOLOGIA E SCUOLA* Giornale italiano di Psicologia dell' Educazione e di Pedagogia Sperimentale, 55, 58-64, Firenze, Giunti.
- Salfi D., Barbara G.** “La prosocialità: una proposta curricolare. Parte seconda: la prospettiva teorica”. *PSICOLOGIA E SCUOLA* Giornale italiano di Psicologia dell' Educazione e di Pedagogia Sperimentale, , n°52,1990-91
- Salfi D., Barbara G.** Possiamo davvero star bene con gli altri. La risposta è la prosocialità, in Cattarinussi B. (a cura di), *Altruismo e solidarietà. Riflessioni su prosocialità e volontariato*, F. Angeli, Milano, 1994
- Salfi D.** (1998), Scambio affettivo e incontro sociale in classe, in (a cura di), Tuffanelli L., *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Erickson, Trento
- Salfi D., Monteduro F.** “Prevenire il disagio minorile con l'educazione alla prosocialità: applicazione e risultati di una ricerca intervento nella scuola elementare”. Atti del congresso: “L'altro mi guarda e mi riguarda. Educare all'altruismo”. Università degli Studi di Verona, dicembre 2000
- Salfi D., Monteduro F.** “Un Programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare. Parte prima: prosocialità, l' inquadramento teorico”. *PSICOLOGIA E SCUOLA* Giornale italiano di Psicologia dell' Educazione e di Pedagogia Sperimentale, n° 116, pp. 60-64, 2003
- Salfi D. e Monteduro F.** (2003), Un programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare, *Psicologia e scuola. Giornale Italiano di psicologia dell' educazione e pedagogia sperimentale*, vol. 115, p.42.
- Salfi D., Monteduro F.** “Un Programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare. Parte seconda: lo sviluppo del comportamento prosociale e delle altre condotte sociali”. *PSICOLOGIA E SCUOLA* Giornale italiano di Psicologia dell' Educazione e di Pedagogia Sperimentale, n° 117, pp. 57-64, 2003-2004
- Salfi D., Monteduro F.** “Un Programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare. Parte terza: architettura del programma e formazione degli insegnanti”. *PSICOLOGIA E SCUOLA* Giornale italiano di Psicologia dell' Educazione e di Pedagogia Sperimentale, n° 118, pp. 57-64, 2004
- Salfi D., Monteduro F. e German S.**, “Un Programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare. Parte quarta: valutazione dell' efficacia e dell' efficienza di un programma di prosocialità”. *PSICOLOGIA E SCUOLA* Giornale italiano di Psicologia dell' Educazione e di Pedagogia Sperimentale, n° 119, pp. 54-64, 2004
- Salfi D., Monteduro F. e German S.**, “Un Programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare. Parte quinta: le prove comportamentali e le conclusioni”. *PSICOLOGIA E SCUOLA* Giornale italiano di Psicologia dell' Educazione e di Pedagogia Sperimentale, n° 120, pp. 57-64, 2004
- Scabini E.** (2004), Adolescenti e adulti: vecchie e nuove relazioni, relazione tenuta il 4 novembre 2004 nell' ambito del ciclo di Seminari ‘Il disagio invisibile’, Associazione Casa della Cultura, Milano
- Shure M.B., Spivack G.** “Interpersonal problem-solving in young children: a cognitive approach to prevention” *American Journal of Community Psychology*, vol.10, 1982
- Zanghì G.**, *Notte della cultura europea*, Città Nuova, Roma, 2007