

Psychological flexibility at school. Toward learning environments more apt to the challenge of not leaving anyone behind

La flessibilità psicologica a scuola. Verso contesti di apprendimento più adatti a non lasciare nessuno indietro

Domenico Ferrara^a

^a *Università di Macerata*, d.ferrara@unimc.it

Abstract

This contribution proposes an analysis of some of the possible school context avoidance processes potentially related to dropping out through the filter of the psychological flexibility model. In it, human suffering is observed primarily as the result of attempting to avoid difficult internal experiences related to life contexts, and, in doing so, to act in ways that distance the suffering subject from the most meaningful dimensions of his or her own experience. The model identifies six processes of inflexibility involved in this outcome and, in parallel, six processes of flexibility that can be fostered and supported through specific contextual transformations, especially related to the verbal context of experience. These processes and some of their possible implications in reducing school context avoidance are therefore presented. The validity of an intervention based on psychological flexibility to reduce school avoidance will have to be experimentally verified.

Keywords: psychological flexibility; school avoidance; early school leaving; behaviourism; school dropout prevention.

Sintesi

Questo contributo propone un'analisi di alcuni dei possibili processi di evitamento del contesto scolastico potenzialmente connessi all'abbandono attraverso il filtro del modello della flessibilità psicologica. In esso, la sofferenza umana è osservata soprattutto come il risultato del tentativo di evitare esperienze interne difficili connesse ai contesti di vita, e, nel farlo, di agire in modi che allontanano il soggetto che soffre dalle dimensioni per sé più significative della propria esperienza. Il modello identifica sei processi di inflessibilità coinvolti in questo esito e, parallelamente, sei processi di flessibilità che possono essere favoriti e supportati attraverso specifiche trasformazioni contestuali, soprattutto connesse al contesto verbale dell'esperienza. Si presentano quindi tali processi e alcune possibili loro implicazioni nella riduzione dell'evitamento del contesto scolastico. La validità di un intervento basato sulla flessibilità psicologica per ridurre l'evitamento scolastico dovrà essere sperimentalmente verificata.

Parole chiave: flessibilità psicologica; evitamento scolastico; abbandono scolastico; comportamentismo; prevenzione della dispersione scolastica.

1. Introduzione

In questo contributo si considera la dimensione psicologica dell'abbandono scolastico attraverso il filtro del modello della flessibilità psicologica (Hayes et al., 2016), che non è stato finora sistematicamente applicato a questo ambito, anche se è stato rilevato che misure elevate di inflessibilità psicologica sono associate a un aumento delle intenzioni di abbandono scolastico¹. In questo modello, come si vedrà meglio, la sofferenza umana è in parte concepita come il prodotto di un processo di evitamento esperienziale che le persone mettono in atto in presenza di esperienze interne dolorose in un determinato contesto materiale e simbolico. L'insieme di pensieri – spesso considerati in modo letterale e in grado di dominare l'esperienza –, emozioni dolorose e sensazioni fisiche spiacevoli, elicitato da un certo contesto, può in effetti essere temporaneamente evitato sfuggendo il contatto con quel contesto. In questa luce, l'abbandono scolastico, quando è connesso al tentativo di non entrare in contatto con contenuti interni dolorosi legati alla scuola, può essere letto come una forma particolare di evitamento esperienziale.

Il modello della flessibilità psicologica può fornire una risposta utile a ridurre l'evitamento e favorire l'approccio alle situazioni e ai contesti temuti, invitando gli individui a seguire corsi d'azione personalmente rilevanti. In questo modo, se si accoglie l'ipotesi di partenza, esso potrebbe essere utile a prevenire e ridurre l'evitamento della scuola quando esso sia legato alla sofferenza psicologica. Il modello si basa su una visione della ricerca scientifica nota come contestualismo funzionale (Biglan & Hayes, 1996; Hayes et al., 2016), in cui i comportamenti sono osservati e analizzati tramite principi dotati di precisione, scopo e profondità, orientati a predire il comportamento stesso e a influenzarlo. Su queste basi, esso si compone di sei processi comportamentali specifici che possono essere favoriti per supportare un avvicinamento significativo alle situazioni temute e alle esperienze dolorose ad esse connesse. In questo processo, un senso sano del sé, un contatto continuo con il presente e l'impegno in un'azione ritenuta di valore da parte del soggetto sono ugualmente favoriti e supportati, con l'effetto di ampliare i repertori comportamentali dei soggetti coinvolti nei contesti di interesse.

Il paragrafo 2 presenta una possibile interpretazione della sofferenza connessa all'evitamento nel contesto della classe e della scuola attraverso il filtro del condizionamento classico, della flessibilità psicologica e della teoria del linguaggio e della cognizione che ne costituisce il fondamento. Nel paragrafo 3 si descrive il modello della flessibilità psicologica, indicando anche specifici interventi che hanno mostrato efficacia in contesti sperimentali per supportare i processi di flessibilità psicologica e ridurre l'evitamento esperienziale. Nel paragrafo 4 si indicano invece alcune provvisorie conclusioni. La validità dell'applicazione della flessibilità psicologica nella riduzione dell'evitamento dei contesti scolastici dovrà essere empiricamente verificata.

¹ In particolare, lo studio sperimentale condotto in contesto finlandese da Liinamaa et al. (2022) con adolescenti della scuola secondaria di secondo grado ha mostrato che un'elevata inflessibilità psicologica al *ninth grade* (l'equivalente del termine dell'obbligo nella scuola italiana) era associata a minori livelli di soddisfazione per la scuola e a più elevati livelli nelle intenzioni di dropout durante l'anno scolastico successivo.

2. Condizionamento classico e trasformazione di funzione relazionale

In accordo con il principio del condizionamento classico individuato da Ivan Pavlov oltre un secolo fa, se uno stimolo precedentemente neutro precede ripetutamente e in appropriata relazione di intensità uno stimolo non condizionato, la risposta che si registrava in presenza del secondo si registrerà in presenza del primo (Pavlov, 1927).

Per riportare questo processo di apprendimento al contesto scolastico, immaginiamo uno studente o una studentessa che siano stati in contatto con un insegnante propenso a imporsi alzando la voce, oppure a usare forme di rimprovero umilianti, o particolarmente critico. Al contatto ripetuto con esperienze aversive di questo tipo nel contesto scolastico potrebbe seguire un comportamento di evitamento della scuola stessa da parte dello studente o della studentessa. Poiché il luogo fisico della scuola ha costantemente preceduto l'esperienza aversiva, esso ha acquisito le stesse funzioni di tale esperienza. Per generalizzazione dello stimolo, la risposta potrebbe estendersi a tutti gli stimoli fisicamente simili alla scuola.

Immaginiamo allora che la mamma o il papà della studentessa o dello studente decidano di parlare apertamente del problema. Il ragazzo o la ragazza potrebbero evitare non soltanto la scuola, ma anche la *discussione* sulla scuola. Cosa è accaduto? Nella prospettiva della teoria comportamentale-contestuale del linguaggio e della cognizione nota come Relational Frame Theory (RFT)², la risposta relazionale arbitraria di equivalenza tra la stessa parola *scuola* e il luogo fisico cui essa è riferita è il supporto sufficiente per trasferire le funzioni del luogo sul nome, comprese le funzioni psicologiche aversive che essa ha acquisito in conseguenza delle ripetute esperienze negative³. In questo modo, tali funzioni potrebbero essere trasferite anche su stimoli solo arbitrariamente simili alla scuola in accordo con la storia di apprendimento dell'individuo che applica tale risposta relazionale alla propria esperienza. Al livello del comportamento, osserviamo un pattern potenzialmente pericoloso, chiamato *evitamento esperienziale*, che sarà descritto oltre. L'evitamento genera evitamento, perché ogni risposta di allontanamento dalla fonte reale o percepita di pericolo è rinforzata per rinforzo negativo: le strategie di evitamento sono altamente resistenti all'estinzione (Hayes et al., 2016). Nel frattempo, gli effetti dell'evitamento si evolvono tanto in un'ansia più intensa per l'esperienza temuta quanto in un cauto vuoto di esperienze. Altre emozioni aversive probabilmente si sommeranno, come l'insoddisfazione, la tristezza, l'incertezza.

I dati sul benessere psicologico di studentesse e studenti italiani descrivono una popolazione più sofferente di quella dei coetanei di altri paesi⁴. Un'apparente soluzione è

² Sulla RFT esiste un'ampia letteratura, a partire dal lavoro fondativo di Hayes e colleghi (2001).

³ Similmente, l'esperienza scolastica potrebbe acquisire funzioni negative per il solo fatto che tali funzioni le sono state verbalmente attribuite prima che essa sia condotta.

⁴ I risultati delle rilevazioni del 2015 del Programme for International Student Assessment (PISA) sul benessere degli studenti italiani rilevavano, per esempio, dati estremamente preoccupanti riguardo all'ansia provocata dall'ambiente scolastico italiano: il 77% degli studenti e delle studentesse italiani riportava di diventare nervoso/a quando non sapeva come fare un compito a scuola, contro il 52% della media OCSE; il 56% di loro riportava di diventare molto teso/a quando si preparava per un test, contro il 37% della media OCSE. Il 70% percento riportava che anche se era preparato/a quando doveva fare un test era molto in ansia, contro il 56% della media OCSE; l'85% riportava che lo/la preoccupava prendere brutti voti a scuola, contro il 66% della media OCSE; il 66% riportava di preoccuparsi che avrebbe avuto difficoltà a fare un test, contro il 59%

continuamente fornita dalla cultura e supporta la via dell'evitamento: se un argomento arreca disturbo, *non bisogna parlarne*; se un certo problema rischia di sollevare una critica, *deve essere taciuto*; se un certo compito è troppo faticoso, *deve essere eliminato*. Essa appare intuitivamente corretta; per quanto condotta con le migliori intenzioni, però, può mostrarsi anche tragicamente inefficace.

3. Il modello della flessibilità psicologica

Sviluppato da Steven Hayes e colleghi (2016) parallelamente alla ricerca sul linguaggio che avrebbe condotto alla formulazione della Relational Frame Theory, il modello della flessibilità psicologica è con essa coerente, anche se il suo campo applicativo elettivo è la pratica psicoterapeutica (ACT Therapy) e di training (ACT Training), sul luogo di lavoro e non solo.

In particolare, “il modello della flessibilità psicologica sostiene che il dolore sia una conseguenza naturale della vita ma che le persone soffrono in modo non necessario quando il loro livello generale di rigidità psicologica impedisce loro di adattarsi a contesti interni o esterni [...]. Una sofferenza non necessaria si verifica quando i processi verbali/cognitivi tendono a restringere i repertori umani in aree chiave attraverso l'ingarbugliamento cognitivo e l'evitamento esperienziale. Quando le persone si identificano eccessivamente, o 'fondono', con regole verbali inefficaci, il loro repertorio comportamentale diventa ristretto e perdono il contatto efficace con i risultati diretti dell'azione. Questa risposta inibisce la loro abilità di cambiare corso quando strategie esistenti non stanno funzionando. Li spinge anche a persistere ulteriormente nel cercare di analizzare e comprendere la loro difficoltà. Essere nel 'giusto' su ciò che c'è di sbagliato può diventare più importante che vivere in un modo vitale ed efficace. Quando le persone agiscono per evitamento esperienziale, il loro comportamento entra sotto controllo aversivo, cioè stanno soprattutto cercando di evitare, sopprimere o fuggire da pensieri, emozioni, ricordi o sensazioni del corpo. L'evitamento causa ulteriore limitazione del comportamento e una graduale perdita di contatto con le conseguenze positive della risposta. Può diventare dominante un ciclo di evitamento nel quale il bisogno di mantenere l'evitamento incrementa mentre il 'danno collaterale' si accresce [...]. Questi pattern tendono a sovrastare i processi di attenzione flessibile. [...] Se si identificano eccessivamente con questa storia su se stesse, le persone finiscono spesso per comportarsi in modi che funzionano come profezie che si autorealizzano. [...] Questi processi eccessivamente dominanti tendono anche a interferire con gli usi positivi della cognizione umana, segnatamente la costruzione di significato positivo e la connessione tra azioni e conseguenze scelte” (Hayes et al., 2016, p. 64)⁵. Questo tipo di consapevolezza dell'esperienza psicologica sembra particolarmente utile anche all'interno del contesto di una classe, come vedremo oltre.

I sei processi del modello che contribuiscono all'inflessibilità psicologica – gli stessi descritti nel brano citato – sono: attenzione inflessibile, compromissione dei valori scelti, inazione o impulsività, attaccamento a un sé concettualizzato, fusione cognitiva ed

della media OCSE (OCSE, 2017). https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en.html

⁵ Questa e le citazioni successive sono riportate in traduzione dell'autore per favorire la chiarezza del testo.

evitamento esperienziale (Hayes et al., 2016). A questi corrispondono i sei processi che producono la flessibilità psicologica: attenzione flessibile al momento presente, valori scelti, azione impegnata, sé come contesto, defusione e accettazione (Hayes et al., 2016). Osserviamo ciascuno di questi processi e i modi in cui possono interferire con l'esperienza del contesto scolastico, inducendo all'evitamento e, nei casi più gravi, all'abbandono.

3.1. Fusione cognitive e defusione

Per fusione cognitiva (Hayes et al., 2016) si intende un processo di inflessibilità psicologica attraverso il quale il contenuto degli eventi verbali è considerato in modo letterale. Coerentemente con la Relational Frame Theory, le relazioni verbali possono trasformare le funzioni degli stimoli del contesto e, conseguentemente, il comportamento di chi le applica. Se un contenuto del pensiero è considerato in modo letterale, la porzione di contesto a cui tale contenuto è riferita può trasformarsi in modi del tutto indipendenti dalle sue proprietà fisiche. Pensieri come “questo compito è troppo difficile”, “la scuola non fa per me”, “la matematica è troppo complicata”, “studiare queste cose non ha senso”, se presi letteralmente, possono trasformare le funzioni dei referenti sul comportamento: tali referenti acquisiscono in questo modo funzioni emotive negative, che controllano risposte di evitamento o fuga.

Il processo di defusione cognitiva (Hayes et al., 2016) è un processo di flessibilità psicologica attraverso il quale l'attività di pensiero è osservata per quello che essa è: attività di pensiero. L'esperienza risulta, conseguentemente, *deletteralizzata*. La defusione si verifica nel momento in cui il pensiero stesso è portato in un contesto che ne valorizza specifiche funzioni (ad esempio, di parole mentalmente udite o di immagini viste in loro assenza), indebolendo la trasformazione di funzione che esso può produrre rispetto al contesto dell'esperienza diretta. Se il pensiero “questo compito è troppo difficile” si presenta con insistenza, una tecnica di defusione cognitiva è la seguente: ripetere mentalmente il pensiero per 30 secondi, eventualmente condensandolo in un'unica parola (ad esempio “difficile”), a una velocità di 1 ripetizione/1 secondo (Hayes et al., 2016). La ricerca mostra che generalmente, a seguito di questo piccolo esercizio, “la credibilità del pensiero precipita si riduce, insieme al disagio che produce” (Hayes et al., 2016, p. 71).

Questa e le altre tecniche di defusione si basano su una manipolazione del contesto del pensiero orientata a indebolire la trasformazione di funzione che esso tende a produrre. Si consideri quest'altra tecnica: immaginare che il pensiero sia pronunciato dalla voce di un conduttore radiofonico e venga fuori da una radio o dagli auricolari di un cellulare. Alterare il contesto in cui il pensiero si presenta permette di valorizzarne alcune funzioni di stimolo (le funzioni uditive o visive caratteristiche delle parole, ad esempio), riducendone la presa sulla realtà: anche se hanno funzioni uditive, nessuno tipicamente prende ordini dalla voce di un conduttore radiofonico sentita alla radio. Se in un momento di particolare frustrazione, dopo aver risposto con l'appropriata empatia, si invitasse una studentessa alle prese con un pensiero difficile come “la scuola è un posto orribile” a immaginare che quelle parole siano pronunciate da un Donald Trump ripreso dalle telecamere statunitensi sotto una pioggia battente che ne scioglie la tinta per capelli sulle tempie è possibile che la fusione si converta in un sorriso e in uno stato di defusione. A quel punto, diventa possibile orientare consapevolmente l'attenzione alla situazione presente.

Per inciso, in ambito non prettamente clinico, i processi di fusione e defusione potrebbero essere significativamente implicati nell'adozione contestualmente controllata di specifici sistemi di credenze: i differenti programmi di verità culturalmente disponibili o di nuova creazione, compresi quelli connessi alla scuola, potrebbero, in momenti diversi, filtrare

integralmente l'esperienza della realtà, trasformando le funzioni degli stimoli del contesto, ed essere poi riconosciuti come contenuti narrativi dell'esperienza non sempre appropriati per identificare le funzioni di specifici stimoli: cioè essere notati *anche* come racconti. Quando per esempio le persone idealizzano il proprio passato scolastico, descrivendolo come una scuola in assoluto migliore rispetto a quella del presente, è possibile che stiano partecipando a un processo di fusione cognitiva, connesso al significato personale che quel passato, e la nostalgia che esso evoca, ha per loro. Questo non significa che, in un diverso contesto, le stesse persone non possano essere portate in contatto, per esempio, con dati di confronto tra i risultati di pratiche scolastiche storicamente situate, pervenendo genuinamente a conclusioni differenti. Questo sembra un assunto potenzialmente utile su cui basare il discorso pubblico sulla scuola in modo da favorire un confronto aperto e interessato alle analisi e alle proposte fondate sull'evidenza.

In altre parole, diversi programmi di verità o schemi di credenze potrebbero essere applicati nei contesti in cui rivestono una funzione significativa e deletteralizzati in contesti di osservazione distante o in cui tale funzione è assente. La variazione del rapporto con i contenuti verbali del pensiero, cioè, potrebbe verificarsi al livello del contesto di una società o una cultura come al livello dell'individuo. Allo stesso modo, le regole culturali possono essere sospese se l'esperienza diretta delle contingenze attribuisce funzioni differenti agli stimoli del contesto incompatibili con quelle specificate dalle regole⁶.

3.2. Evitamento esperienziale e accettazione

“Gli eventi verbali in relazione con eventi aversivi sono spesso esperiti come aversivi” (Hayes et al., 2016, p. 72). Se andare a scuola è stata, nella storia pregressa di apprendimento di una studentessa, un'esperienza carica di funzioni negative, e se alla studentessa è detto che dovrà assolutamente andare a scuola il giorno successivo, il *pensiero* di compiere quest'azione, inteso come evento verbale, in relazione di identità con le azioni di avvicinamento alla scuola precedentemente condotte, può avere le stesse funzioni aversive: in assenza di ogni movimento fisico o della scuola, al solo pensiero la ragazza potrebbe provare emozioni di ansia e preoccupazione, insieme a sensazioni fisiche di tensione e nausea; potrebbe notare altri pensieri come “se continuo così rischio di essere bocciata... i miei genitori saranno delusi da me e la mia professoressa mi farà di nuovo quel discorso sulla responsabilità”; potrebbe, infine, avvertire l'impulso a non andare.

In particolare, “l'*evitamento esperienziale* si verifica quando una persona è indisponibile a rimanere in contatto con particolari esperienze private (ad es. sensazioni del corpo, emozioni, pensieri, ricordi, predisposizioni comportamentali) e agisce per alterare la forma, la frequenza, la sensibilità al contesto di queste esperienze anche quando farlo non è immediatamente necessario” (Hayes et al., 2016, p. 72).

Ci sono almeno due problemi con questo approccio:

1. “quando ai soggetti si chiede di sopprimere un pensiero o un'emozione,

⁶ Che questo modo di impostare il dialogo culturale sia potenzialmente fertile appare mostrato dal caso dell'adattamento di un rituale tradizionale, condiviso e sviluppato dal basso in accordo con i principi comportamentali per la limitazione della circolazione di Ebola, emerso dall'applicazione dei principi di Ostrom (1990) e di quelli della flessibilità psicologica al livello dell'organizzazione sociale attraverso il programma Prosocial (Atkins et al., 2019) in Sierra Leone nel corso dell'emergenza sanitaria.

successivamente mostrano un aumento del pensiero o dell'emozione soppressa a confronto con quelli cui non sono state date istruzioni di soppressione" (Hayes et al., 2016, p. 75). Così, la decisione di non andare a scuola il giorno dopo può ridurre o far temporaneamente evaporare l'esperienza interna aversiva vissuta dalla studentessa; ma è probabile che tale esperienza diventi più intensa quando la ragazza dovrà inevitabilmente tornare a confrontarsi con la necessità di andare a scuola;

2. "l'evitamento è possibile, ma realizzarlo implica costi significativi. Si supponga che un ricordo sia evitato evitando tutte le situazioni che potrebbero farlo emergere. Questo approccio potrebbe ridurre la frequenza del ricordo, ma potrebbe anche limitare tremendamente la vita di una persona" (Hayes et al., 2016, p. 76).

Se la strategia di evitamento del compito fosse l'unica a disposizione della studentessa, da un lato tale strategia aumenterebbe la risposta emotiva di volta in volta esperita in situazioni che siano in relazione con l'esperienza originaria evitata, dall'altro la studentessa potrebbe trovarsi tragicamente a evitare tutte le situazioni che, potenzialmente e per via relazionale, potrebbero riportare alla mente quell'esperienza: la scuola, la via per la scuola, la piazza vicino alla scuola, il portone di casa, uscire sul pianerottolo di casa, superare la porta di camera... L'evitamento esperienziale avrebbe per lei un costo altissimo in termini di tempo, risorse, relazioni, apprendimento. Considerato in questi termini, il processo di evitamento esperienziale non ha soltanto un effetto sulla vita della studentessa, ma anche sulla società in cui vive, e si mostra come un problema che questa società deve considerare seriamente. Qual è, dunque, il processo psicologico che si muove in direzione inversa? "*Accettazione*, per come noi usiamo il termine, si riferisce tanto alla disponibilità comportamentale quanto all'accettazione psicologica. La disponibilità è la *scelta volontaria e basata sui valori di permettere o sostenere il contatto con esperienze private o con gli eventi che le occasioneranno*. L'accettazione psicologica è *l'adozione di una postura intenzionalmente aperta, ricettiva, flessibile e non giudicante rispetto all'esperienza momento per momento*. [...] L'accettazione non è rassegnazione o tolleranza – è un processo attivo. L'accettazione non può essere governata da regole" (Hayes et al., 2016, p. 77).

Tuttavia, il processo dell'evitamento esperienziale e dei suoi costi può essere illustrato in molti modi: tra i più efficaci, quelli che comprendono una metafora o una similitudine (Hayes et al., 2016). Un esempio è "lottare contro l'ansia è come lottare con le sabbie mobili" (Stewart & Barnes-Holmes, 2001, p. 195). In altre parole, più è intenso il tentativo di uscirne e liberarsene, più se ne viene inghiottiti. Se questo processo è efficacemente descritto da un'insegnante con il tempismo opportuno – in una situazione in cui esso è autenticamente rilevante –, e se esso viene compreso dalla classe, potrebbe essere rievocato in circostanze in cui emerga la tendenza comportamentale all'evitamento durante l'apprendimento individuale o di gruppo. In questo modo, quell'impulso potrebbe più facilmente essere lasciato andare e l'attenzione riportata sul compito presente.

3.3. Il contatto flessibile con il momento presente

"Un principio chiave dell'adattabilità umana è che per rispondere efficacemente alle contingenze naturali la persona deve essere psicologicamente presente in modo da avere contatto diretto con quelle contingenze" (Hayes et al., 2016, p. 78). In questo contesto, per *contingenze* si intende soprattutto l'esperienza diretta di successioni tra stimoli o eventi, che permette l'apprendimento per condizionamento classico, o delle conseguenze di azioni realizzate in uno specifico contesto, che consente l'apprendimento per condizionamento operante. L'unica dimensione nella quale gli esseri umani possano agire, nel contesto della

classe e al di fuori di essa, è dunque il presente e agire in maniera efficace significa agire portando la propria attenzione al presente e alle sue specifiche caratteristiche. L'uso flessibile dell'attenzione, capace di focalizzarsi su un dettaglio, allargarsi al panorama cui esso appartiene, permanere su uno stimolo o spostarsi tra stimoli in base al contesto e al compito è il cuore del contatto flessibile con il presente. Come è stato notato, "è un fatto comune pensare all'attenzione come a una cosa che si alloca, proprio come il denaro si spende, ma in un senso comportamentale fare attenzione è semplicemente interagire con qualcosa. Ha più senso pensare all'attenzione come a un tipo di abilità generale. È possibile imparare a interagire con il momento presente in un modo che sia concentrato, volontario e flessibile a prescindere dagli specifici eventi" (Hayes et al., 2016, p. 79).

In effetti, "ci sono prove che processi di attenzione concentrata, volontaria e flessibile possano essere insegnati e imparati" (Hayes et al., 2016, p. 80). Un esercizio caratteristico in questo senso è orientare l'attenzione sul respiro per un intervallo di tempo variabile, riportandola al respiro ogni volta che si nota che si è stati catturati da un pensiero o da un'altra esperienza interna (Hayes, 2019). In alternativa, è possibile richiedere di concentrare l'attenzione sulle piante dei piedi, una per volta per due minuti, e poi su entrambe simultaneamente per due minuti (Singh et al., 2011). Si tratta di piccoli esercizi che possono fare una significativa differenza⁷.

3.4. Consapevolezza continua e acquisizione prospettica

"Professò, la scuola proprio non fa per me". Nelle pieghe di questa frase fa la sua comparsa il cosiddetto "sé concettualizzato" (Hayes et al., 2016, pp. 81-84), in altre parole, la "storia" di chi si è. Ma "quando una persona si identifica con una particolare concettualizzazione del sé, le alternative ad essa è meno probabile che siano notate. [...] Se una persona si crede incompetente, c'è meno spazio per riconoscerne le abilità. In questo modo, il sé concettualizzato supporta un autoinganno, che a turno lo rende anche più resistente al cambiamento dal momento che confrontare quel processo significa confrontare l'inganno" (Hayes et al., 2016, p. 83).

L'obiettivo, allora, "non è alterare il contenuto della storia sul sé direttamente, ma indebolire l'attaccamento ad essa" (Hayes et al., 2016, p. 84); da un lato, dunque, alimentare la capacità di descrivere l'esperienza interna da una postura del sé inteso come consapevolezza (Hayes et al., 2016); dall'altro, maturare una prospettiva, sotto il controllo delle relazioni verbali "io/qui/ora", capace di prendere in processo *altre* prospettive con curiosità e interesse spassionati, ma anche capace di osservare continuamente la propria storia del sé senza restare imbrigliato in quella narrazione.

Un esercizio caratteristico per favorire un senso del sé inteso come prospettiva è l'atto di porre la semplice domanda "chi sta notando questa cosa?", lasciandola però in sospeso (Hayes, 2019, p. 184). Il semplice atto di cercare la prospettiva di un altro o di altri, in posizioni diverse dello spazio-tempo e in contesti differenti, non tanto con una mente concentrata a risolvere un problema, ma più con lo sguardo curioso di chi vuole semplicemente guardare il mondo con occhi altrui, è considerato un esercizio capace di

⁷ Per citare un solo esempio, a proposito degli effetti del secondo dei due esercizi, gli autori dello studio citato concludono che i risultati del lavoro "suggeriscono che gli adolescenti con autismo possono imparare, e usare in modo efficace, una procedura basata sulla mindfulness per l'autocontrollo dell'aggressione per un arco di molti anni" (Singh et al., 2011, p. 1153).

favorire un senso prospettico del sé: è il tipo di esercizio che fa così: “Se io fossi te e tu fossi me...?”⁸.

3.5. Valori e azione impegnata

I valori sono qui intesi come qualità originate da una scelta libera e attribuite da un soggetto consapevole al proprio modo di essere e agire nel momento presente.

“Un’implicazione del fatto che i valori sono liberamente scelti è che la loro costruzione si realizzerà nel senso più sano quando la persona li contatta qui e ora. [...] Anche se i valori ‘liberamente scelti’ non sono forzati socialmente, questo non significa che non siano stabiliti socialmente o sociali nel loro focus. Scelta libera non significa individualismo. Indica la qualità psicologica dell’appropriarsi delle proprie azioni” (Hayes et al., 2016, p. 93).

I valori sono anche intesi come “conseguenze verbalmente costruite di pattern di attività continui, dinamici, in evoluzione” (Hayes et al., 2016, p. 93), conseguenze che potrebbero anche, realisticamente, non verificarsi mai, ma che stabiliscono la funzione rinforzante di eventi o azioni che permettono di muoversi nella loro direzione. Così, è possibile agire in un orizzonte di valori che non sono ad ora socialmente condivisi – è questa la postura di chi si impegna per introdurre cambiamenti stabili ritenuti positivi in un contesto – e, mentre lo si fa, costruire attraverso il linguaggio il futuro che si immagina, identificandolo come conseguenza del pattern di azioni scelte in linea con i propri valori. Nella prospettiva dell’evitamento scolastico, è possibile invitare studentesse e studenti ad esplorare il significato personale di valori come il coraggio o il contributo e, anche se le persone coinvolte potrebbero riconoscere questi valori come non ancora presenti nella propria azione, è possibile far notare che essi possono essere incarnati nel presente e contemporaneamente rappresentare l’esito futuro di azioni che si sceglie di intraprendere. In questo modo, i valori possono contribuire alla costruzione di una motivazione intrinseca, eventualmente socializzata e, forse, condivisa da altri membri del gruppo di appartenenza.

Su questa base, i valori rappresentano l’orizzonte entro e verso cui muoversi, appunto, in un’azione impegnata: un’espressione che “si riferisce a un’azione basata sui valori disegnata per creare un pattern di azione che è esso stesso basato sui valori. In altre parole, c’è una continua ri-direzione del comportamento in modo da costruire pattern sempre più ampi di comportamento flessibile e basato sui valori. L’azione impegnata è l’antidoto agli effetti di restrizione del repertorio comportamentale della fusione cognitiva e dell’evitamento esperienziale. [...] Con *impegno* non si parla tanto di una promessa fatta sul futuro quanto del vivere momento per momento secondo un *pattern* di comportamento in cui la persona prenda responsabilità per la forma che esso assume. Quando l’azione impegnata viene meno, l’impegno addizionale è prendersi la responsabilità del suo venir meno e una volta ancora dirigere i propri sforzi in una direzione basata sui valori. Gli individui che hanno l’abilità di dirigere e ri-dirigere il proprio comportamento nel tempo hanno uno straordinario vantaggio su quelli che mostrano *pattern* deboli di controllo comportamentale. La chiave di volta della flessibilità psicologica è la capacità di partecipare a un comportamento altamente organizzato e intenzionale che sia sensibile alle

⁸ Un esempio di quelli usati per lo sviluppo del senso del sé nella terapia dell’autismo è: “io ho una tazza e tu hai una penna. Se io fossi te e tu fossi me, cosa avrei io? Cosa avresti tu?” (Hayes, 2019, p. 174).

contingenze. [...] Quando parliamo di azione e di comportamento qui, non intendiamo necessariamente atti fisici. L'impegno potrebbe ben riguardare attività mentali interamente private" (Hayes et al., 2016, pp. 95-96). Questo processo potrebbe permettere a studentesse e studenti di accostarsi all'ambiente temuto non soltanto per esporsi alle emozioni difficili che esso elicitava, ma anche per farlo in un modo personalmente significativo, che incarna cioè i valori scelti e che genera nel contesto conseguenze allineate con quei valori. Diventa possibile, in questa prospettiva, incarnare il coraggio nell'accostarsi a un luogo, come la classe, o a una persona, come un insegnante, che elicitando paura o mettere in pratica il senso di offrire contributo agendo in modo prosociale, costruendo con gli altri membri del gruppo un ambiente accogliente e non giudicante in classe. Emerge la possibilità concreta, supportata dall'insieme dei processi di flessibilità psicologica, della trasformazione.

Cosa accadrebbe, per esempio, se l'atto di andare a scuola per la nostra studentessa che avevamo immaginato impegnata a procrastinare fosse motivato da valori che ella ha personalmente scelto? Il suo repertorio comportamentale potrebbe ampliarsi. Tra le alternative disponibili ci sarebbe la procrastinazione, certo, ma anche tutte le altre possibilità che appaiano in linea con quei valori.

Finora, si è soprattutto rilevata la funzione dei processi di flessibilità psicologica al livello individuale. Tuttavia, è stato notato che essi possono rivestire importanti funzioni anche nella collaborazione in gruppo: "la defusione e la flessibilità cognitiva al livello personale ammorbidiscono i giudizi della persona sugli altri al livello sociale. L'apertura emotiva e le abilità di accettazione concentrate sul sé favoriscono la compassione per gli altri. L'attenzione al momento presente ci aiuta a vedere cosa è possibile in situazioni sociali, e le abilità di acquisizione prospettica ci aiutano a vedere il mondo attraverso gli occhi degli altri. Le abilità di flessibilità ci aiutano a creare una piattaforma di consapevolezza in modo che non privilegiamo i nostri stessi bisogni su quelli degli altri, creando così uno spazio per agire in maniera più prosociale" (Atkins et al., 2019, p. 64).

4. Conclusioni: limiti e ricerche future

Nell'analisi proposta, si è applicato il modello della flessibilità psicologica per osservare e comprendere contestualmente alcuni dei processi che potrebbero essere coinvolti nell'evitamento della scuola e potenzialmente condurre all'abbandono scolastico quando questo è soprattutto connesso a una dimensione di sofferenza psicologica che coinvolge lo studente o la studentessa. L'inflessibilità psicologica, favorita dall'ambiente simbolico in cui siamo costantemente immersi, è un processo in sé naturale e che ci riguarda tutti e tutte, ma che può diventare fonte di sofferenza nel momento in cui ci allontana dalle nostre esperienze interne, dal contatto con la nostra vita e con le dimensioni e azioni che sono in essa, per noi, più significative.

L'inflessibilità può emergere nel comportamento di chi apprende, della sua famiglia, degli insegnanti, di compagni e compagne e degli attori sociali del più ampio contesto in cui tutti i soggetti coinvolti nei processi di apprendimento formale a scuola sono inseriti. In assenza di qualcuno che, nella vita dell'apprendente, funga da modello di flessibilità psicologica e dei processi prosociali che ad esso naturalmente tendono a legarsi, l'inflessibilità può generare una restrizione significativa del repertorio comportamentale di una persona, anche al punto da comprometterne la frequenza a scuola.

Modellare la flessibilità psicologica non significa però predicare la flessibilità psicologica, ma accostarsi con la propria stessa azione ai sei processi interrelati in cui il modello si

articola. Questi processi hanno mostrato un significativo potere di favorire e sostenere il cambiamento comportamentale, nei contesti terapeutici e di lavoro.

Da un lato, una maggiore consapevolezza di questo modello e delle sue implicazioni concrete da parte di insegnanti, studenti, studentesse, genitori e famiglie oltre che degli altri operatori coinvolti all'interno delle istituzioni scolastiche potrebbe supportare processi di avvicinamento personalmente significativo all'esperienza della scuola e, in questo modo, offrire l'occasione di fornire un contributo aperto, interessato, curioso e prosociale a questa esperienza. Questa consapevolezza potrebbe anche supportare una postura di empatia e accoglienza nei confronti delle esperienze dolorose connesse alla scuola. In questo modo, sarebbe possibile modellare per l'altro e nei suoi confronti la flessibilità che questi potrà poi versare nel proprio rapporto con il dolore incontrato a scuola, in modo da cercare e poi trovare risposte di avvicinamento alternative e più significative a quel contesto e alla propria esperienza.

D'altra parte, nel momento in cui l'evitamento è già in atto, un dialogo orientato dal modello della flessibilità psicologica con l'apprendente che sta evitando la scuola potrebbe contribuire a ridurre l'esperienza di sofferenza dell'apprendente e a favorire azioni più utili per lui o lei, non orientate all'eliminazione del dolore ma al raggiungimento di scopi significativi, anche quando questo raggiungimento è difficile. Un training specifico di questo tipo rivolto ai docenti potrebbe essere utile per supportare la creazione di ambienti scolastici più aperti e meno giudicanti nei confronti delle esperienze di sofferenza e, in questo modo, più capaci di porsi come "porto sicuro" e di favorire l'accostamento alla scuola nelle situazioni difficili. Interventi specifici orientati agli individui o ai gruppi di studenti e studentesse potrebbero, infine, favorire direttamente nella vita di questi soggetti i processi di flessibilità, potenzialmente riducendo la probabilità di risposte di evitamento e di abbandono dell'esperienza scolastica e supportando un senso più profondo di soddisfazione nei confronti di questa esperienza.

Nonostante l'efficacia degli interventi basati sull'ACT Therapy per ridurre l'inflessibilità psicologica e favorire la flessibilità, questi strumenti potrebbero non essere adatti a tutti i contesti e a tutte le persone, soprattutto se il contesto non richiede semplicemente di porre le precondizioni per facilitare l'approccio o ridurre forme di evitamento, ma include esperienze di sofferenza psicologica particolarmente complesse⁹. L'applicazione delle tecniche di intervento proposte potrebbe essere condotta in combinazione con altre tecniche di terapia cognitivo-comportamentale di terza ondata (CFT, DBT, MBCT tra le altre) da specialisti formati in questi approcci. Il modello cognitivo-comportamentale ha mostrato efficacia nel favorire l'avvicinamento all'ambiente scolastico e ridurre l'evitamento¹⁰, e le terapie di terza ondata risultano particolarmente compatibili con l'ACT, che può anzi essere

⁹ La fattibilità dell'applicazione di tecniche ACT con pazienti con psicosi, per esempio, potrebbe essere limitata (Boden et al., 2016).

¹⁰ Le tecniche di terapia cognitivo-comportamentale hanno mostrato, per esempio, di ridurre il comportamento socialmente ansioso in classe in studenti e studentesse della scuola primaria (Casale & Haarhoff, 2022). Un trial non-randomizzato condotto in Finlandia con 22 studenti e studentesse della scuola secondaria con rifiuto della scuola ha mostrato che una forma di terapia cognitivo-comportamentale adatta a questa fascia di età ha generato e mantenuto miglioramenti significativi nella frequenza scolastica, nella riduzione della paura connessa alla scuola e dell'esperienza di ansia, oltre che nell'esperienza di depressione, nel funzionamento globale e nell'autoefficacia di genitori e studenti coinvolti nello studio (Heyne et al., 2011).

annoverata tra queste. Proprio la combinazione del modello della flessibilità psicologica con tecniche di intervento di origini differenti rappresenta una possibile linea di ricerca futura per la facilitazione del contatto significativo con il contesto della scuola.

Anche se il modello della flessibilità psicologica appare come uno strumento promettente per muoversi in questa direzione o per contribuirvi, infine, la sua efficacia nel ridurre l'evitamento dei contesti scolastici dovrà essere sperimentalmente verificata.

Riferimenti bibliografici

- Atkins, P., Wilson, D., & Hayes, S. (2019). *Prosocial: Using evolutionary science to build productive, equitable and collaborative groups*. Context.
- Biglan, A., & Hayes, S. C. (1996). Should the behavioral sciences become more pragmatic? The case for functional contextualism in research on human behavior. *Applied and Preventive Psychology*, 5(1), 47–57.
- Boden, M. T., Gaudiano, B. A., & Walser, R. D. (2016). Feasibility and challenges of inpatient psychotherapy for psychosis: lessons learned from a veterans health administration pilot randomized controlled trial. *BMC Research Notes*, 9, 376. <https://doi.org/10.1186/s13104-016-2179-z>
- Casale, G., & Haarhoff, D. (2022). Cognitive Behavioral Training Reduces Socially Anxious Classroom Behavior in Primary School Students. *Frontiers in Education*, 7, 1–13.
- Hayes, S. (2019). *A liberated mind: How to pivot towards what matters*. Guilford.
- Hayes, S., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2001). *Relational Frame Theory: A post-skinnerian account of human language and cognition*. Plenum Pub Corp.
- Hayes, S., Stroschal, K., & Wilson, K. (2016). *Acceptance and Commitment Therapy: The process and practise of mindful change*. Guilford.
- Heyne, D., Sauter, F. M., Van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R., & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(7), 870–878.
- Liinamaa, S., Taulavuori, M.-S., Lappalainen, P., Puolakanaho, A., Lappalainen, R., & Kiuru, N. (2022). The role of psychological inflexibility in adolescent satisfaction with the educational track and school dropout intentions. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 24, 141–148. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.05.003>
- OCSE (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students Wellbeing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en.html
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons*. Cambridge University.
- Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Manikam, R., Winton, A. S. W., Singh, A. N. A., Singh, J., & Singh, A. D. A. (2011). A mindfulness-based strategy for self-management of aggressive behavior in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum*

Disorders, *V*(3), 1153–1158. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.12.012>

Stewart, I., & Barnes-Holmes, D. (2001). Understanding metaphor: A relational frame perspective. *The Behavior Analyst*, *XXIV* (2), 191–199.