

## Formare giovani adulti: un'esperienza di lezioni-intervento con gli studenti di Psicologia dell'Università "Sapienza" di Roma.

di Emilio Masina\*, Paola Grasso\*\*, Maria Rosaria Russo\*\*, Sonia Russo\*\*

Caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante, no hay camino sino estelas en el mar... (Antonio Machado)

### *Abstract*

Viene presentata un'esperienza di formazione di studenti giovani adulti iscritti al terzo anno della Facoltà di Psicologia, il Laboratorio sul disagio dell'adolescenza, che si è proposta di superare il modello della lezione frontale per tentare di integrare teoria, pratica e implicazione personale dell'allievo. L'"aula", cioè la relazione fra docente, collaboratori e studenti, nelle loro rispettive funzioni, è stata impostata e trattata dai conduttori del Laboratorio come se fosse "un caso clinico", cioè un cliente da sviluppare. Due i principali obiettivi: 1) Facilitare l'individuazione di una funzione psicologica negli interventi rivolti agli adolescenti e ai loro ecosistemi di riferimento che potesse declinarsi in diversi contesti di lavoro e integrare aspetti teorici ed emozionali; 2) Promuovere la soggettivazione dei giovani partecipanti favorendo la loro transizione dalla tarda adolescenza all'età adulta. Attraverso l'uso di strumenti quali il resoconto e il role playing si è lavorato sul qui e ora della relazione del gruppo in aula per rintracciare ed elaborare nella relazione formativa dell'oggi quelle dimensioni del "passato formativo" degli studenti basate su uno stereotipo individualista; cioè sull'individuo quale entità stereotipale, avulsa dal proprio contesto culturale e relazionale. Questo lavoro di elaborazione ha consentito di facilitare l'integrazione da parte degli studenti di aspetti che venivano scissi: su un versante l'adolescenza come modo di stare in un contesto e l'adolescenza come fase attraversata da cambiamenti corporei e psicologici; sull'altro versante il modello dell'analisi della domanda, appreso nel Corso di laurea, mitizzato e quindi inapplicabile, con specifici contesti organizzativi in cui lo stesso modello può essere usato.

*Parole chiave:* Disagio universitario; giovane adulto; formazione in Psicologia; lezioni emozionate.

Come impostare la formazione professionale degli studenti di psicologia? Come utilizzare le lezioni per promuovere la soggettivazione degli allievi? Come facilitare il loro trasferimento da un sistema motivazionale ancora prevalentemente orientato dalla cultura familistica verso lo sviluppo di una motivazione alla riuscita professionale e all'individuazione di risorse entro il contesto di relazione universitario? Quali le difficoltà da affrontare?

Sono queste le domande a cui questo contributo cercherà di rispondere sulla base dell'esperienza condivisa fra chi scrive e gli studenti afferenti al modulo "Laboratorio sul disagio adolescenziale", inserito nel Corso di laurea "Scienze e tecniche psicologiche per l'intervento clinico per la persona, il gruppo e le istituzioni", della Facoltà di Psicologia 1 dell'Università di

\* Emilio Masina, psicoanalista AIPsi e IPA, docente Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica - Intervento psicologico clinico e analisi della domanda, socio fondatore cooperativa sociale "Rifornimento in volo", Roma.

\*\* Psicologhe, Roma.

Roma "Sapienza", negli anni accademici che vanno dal 2003/04 al 2010/011. Esperienza che è stata orientata al perseguimento di due obiettivi: 1) Facilitare l'individuazione di una funzione psicologica negli interventi rivolti agli adolescenti e ai loro ecosistemi di riferimento che potesse declinarsi in diversi contesti di lavoro e integrare aspetti teorici ed emozionali; 2) Promuovere la soggettivazione dei giovani partecipanti esplorando e discutendo le strategie da loro adottate per evitare o dilazionare il passaggio dalla tarda adolescenza all'età adulta. Questi obiettivi sono in stretto collegamento: lo sviluppo di una propensione al lavoro e l'acquisizione di abilità necessarie a raggiungere le proprie mete in campo professionale rappresenta infatti uno stimolo potente alla crescita e allo sviluppo di un'identità più matura.

*Quando, come e perché si diventa adulti?*

Tutti gli studi sulla condizione giovanile nelle società occidentali riconoscono che oggi si assiste a processi sempre più prolungati di transizione all'età adulta, dato che risulta ancora più evidente in Italia dove solo il 27% dei soggetti tra i 25 e i 29 anni è considerabile, da un punto di vista sociologico, adulto (Bignamini & Comazzi 2004). Va inoltre ricordato, come segnala Fountain (1961) che i cambiamenti che segnalano il passaggio dalla tarda adolescenza alla prima età adulta prendono forma lentamente e spesso sono impercettibili. Blos (1979) rileva che è molto più difficile distinguere quando l'adolescenza finisce rispetto a quando comincia. Infatti, mentre in termini di sviluppo fisico è abbastanza facile discriminare quando i cambiamenti cosiddetti puberali giungono a compimento, molto più arduo è identificare con chiarezza le componenti psicologiche proprie della fine dell'adolescenza. E Carbone (2007) sottolinea che se il viaggio dell'adolescente è messo in moto dalla maturazione puberale, e quindi dalla separazione dall'infanzia, il viaggio del giovane adulto è mosso da un progetto esistenziale: la partenza non è uno strappo imposto dalla biologia ma una scelta: "Si potrebbe dire che - passando dalla prima adolescenza al giovane adulto - si passa dal programma genetico al progetto esistenziale" (pp. 21-22).

Alla domanda "Quando, come e perché si diventa adulti?" è, dunque, difficile rispondere: nella letteratura sull'argomento non sembrano emergere indicatori e criteri condivisi ma ipotesi interpretative differenti, contributi provenienti da ambiti teorici non omogenei (in particolare, psicologia e psicoanalisi, da una parte, e sociologia, dall'altra) che talvolta, come rileva Novelletto (2009a), invece di integrarsi, "dimostrano la difficoltà di evitare una profonda scissione tra le due visioni e i due metodi di pensiero. Con il rischio che vengano negate o la realtà psichica interna o la realtà oggettiva esterna" (p. 320). L'assenza di un modello comune è testimoniata dalla molteplicità di termini e definizioni attribuite ai soggetti che stanno affrontando la transizione: alcuni parlano di "tardo adolescenti", altri di "post-adolescenti", altri ancora di "giovani adulti", in modi spesso sovrapponibili e/o incoerenti<sup>1</sup>.

Tuttavia, Novelletto ricorda che vi è un generale accordo sul fatto che la maturità psichica non può essere considerata il risultato di un'età ma piuttosto il raggiungimento di uno stato: lo stato adulto. La gran parte degli autori riconosce come arco di anni in cui situare la tarda adolescenza e la prima età adulta quello compreso tra i 18 e i 25-30 anni; un lungo periodo della vita in cui lo sviluppo fisico, rispetto all'adolescenza propriamente detta, subisce un rallentamento, mentre aumenta l'influenza che la società esercita sullo sviluppo della personalità, ancora in formazione. Nella letteratura psicoanalitica la maggioranza degli autori, ponendosi sul versante soggettivo dell'oggetto da indagare, si sforzano di definire alcune caratteristiche del passaggio allo stato adulto che riguardano in particolare l'integrazione, l'armonizzazione e il consolidamento dei

---

<sup>1</sup> Novelletto (2009b) ha coniato il termine "preadulti", che contrappone a quello, oggi più diffuso, di "giovani adulti". Scrive l'autore: "Nella prima dizione (giovani adulti) c'è l'idea di un soggetto che, pur potendo aspirare per età ad essere riconosciuto come maturo non può accedere a quella consacrazione pubblica perché coloro che l'hanno già conseguita lo considerano giovane, ma per motivi diversi dall'età e cioè per l'insufficienza dei requisiti fisici, psichici o sessuali che attestano lo stato di maturità. Nella definizione di preadulti, invece, "il 'pre' esprime entrambi i suoi significati, sia quello di precedenza (nel percorso evolutivo) che quello di premessa (in fatto di requisiti necessari) di ulteriori trasformazioni" (p. 300).

processi e delle strutture psichiche<sup>2</sup>. Altri mettono l'accento piuttosto che sull'organizzazione del mondo intrapsichico sull'incidenza del mondo esterno e dei fenomeni culturali<sup>3</sup>.

Alcuni autori si concentrano sulle scelte e i comportamenti dei giovani relativi all'assunzione di ruoli fortemente marcati dal punto di vista sociale<sup>4</sup>. Essi mettono in evidenza il disinvestimento di vecchi ruoli e l'acquisizione di nuovi e rilevano che tutta una serie di relazioni e di istituzioni che prima contribuivano a mantenere uno stato di coerenza e stabilità non adempiono più a questa funzione. Questi autori, inoltre, individuano alcuni specifici compiti evolutivi che, una volta assolti, sanciscono il conseguimento di uno stato adulto<sup>5</sup>: un'evoluzione del processo di separazione-individuazione del tardo adolescente dalla famiglia di origine, e in particolare, dai genitori; il

---

<sup>2</sup> La stabilizzazione necessaria al raggiungimento della personalità adulta viene conseguita attraverso una serie di cambiamenti e movimenti intrapsichici (modificazione di Io, Super-Io e Ideale dell'Io, organizzazione di un'identità sessuale definitiva, cambiamento delle relazioni oggettuali). Lo sviluppo dell'Io è rivelato dalla maggiore coerenza dell'individuo, sia nella motivazione che nel comportamento (White, 1952; Fountain, 1961; Blos, 1979; Staples & Smarr, 1977), oltre che dalla sua maggiore autonomia. Mentre il Super-Io e l'Ideale dell'Io sono coinvolti nel cambiamento delle immagini primitive (onnipotenti, controllanti, o seduttive) con conseguente acquisizione del senso di libertà. Le modificazioni delle relazioni oggettuali consistono nel passare dalla preoccupazione del distacco (dove la volubilità delle relazioni) alla ricerca di una maggiore durata del rapporto d'amore. Al raggiungimento della prima età adulta gli impulsi sessuali rivolti ai genitori si scompongono e relazioni di più recente formazione, offrendo una gratificazione pulsionale, contribuiscono allo stesso tempo a stabilizzare psicologicamente l'individuo e a consolidare l'organizzazione sessuale definitiva (Katan, 1937). La dimensione adulta può dirsi raggiunta quando l'intensità dell'investimento sulle figure edipiche diminuisce (Fountain, 1968). Per Gutton (1995) la fine dell'adolescenza si annuncia quando il Super-Io è ben definito nelle sue caratteristiche di autonomia anonima, di contenuto ideologico culturale assimilato e di costanza quasi di immobilità. Pertanto, secondo l'autore la maturità potrebbe essere definita come la fine del transfert su di un oggetto parentale (reale o fantasmatico), e come l'incapacità di fare qualsiasi transfert nella vita (fine della capacità amorosa, in particolare) e nella cura. Ritvo (1971) considera come aspetto del funzionamento psichico che indica l'ingresso nella vita di adulto sia il prevalente rivolgimento verso l'ambiente esterno degli investimenti, sia il riconoscimento della dipendenza dal corpo dell'altro, condizione non più presente dopo la primissima infanzia. Il fatto che la soddisfazione dipenda dall'oggetto esterno implica una modificazione della relazione, o dell'equilibrio, fra il principio di realtà e il principio del piacere.

<sup>3</sup> Erikson, ad esempio, già nel 1968, sottolineava che quei soggetti che pur avendo oltrepassato l'età in cui l'adolescenza dovrebbe dirsi conclusa non mostrano ancora i tratti psicologici dell'individuo adulto non rientrano nella patologia e pertanto deve loro essere riconosciuto il bisogno di quella che egli definì, secondo un termine giuridico di antica data, una moratoria, cioè una sospensione della scadenza delle obbligazioni (per esempio tributi) disposta dalla legge per eventi straordinari (catastrofi, carestie ecc.) tali da turbare il normale svolgimento dei rapporti economici e sociali. Lebovici (1985) ha messo in evidenza che il comportamento di una quota più o meno grande di adolescenti che rifiuta di far propri i valori dei genitori autorizza a parlare addirittura di una controcoltura in atto nella civiltà postindustriale dell'Occidente. Più recentemente, Guillaumin (2001), inglobando nel concetto di postadolescenza quello di adolescenza prolungata, lo considera un fenomeno comune che nella nostra cultura interessa quasi un'intera generazione. Per l'autore la postadolescenza non deve essere confusa né con uno stato identitario patologico cronico, né con uno strascico adolescenziale interminabile, né con un ritorno tardivo alla latenza infantile. Ciò che serve per Guillaumin è una riflessione approfondita sulle risposte che la società fornisce ai fenomeni intrapsichici e comportamentali prodotti nella nostra cultura dalle leggi dell'individuazione e dell'introyezione strutturante. L'autore sottolinea che i meccanismi della postadolescenza svolgono la funzione di calmierare il livello di angoscia mediante una strategia di immobilizzazione della relazione con l'oggetto nuovo, mantenendolo in riserva, ma a distanza. L'atteggiamento di fondo del postadolescente è improntato generalmente all'evasività o persino alla lieve estraneità di fronte alle occasioni di contatto, ostacolando e in certo qual modo sabotando le richieste e le attese della società e della vita corrente. Fra i meccanismi citati da Guillaumin vi è la strumentalizzazione, rivolta a persone di livello e di età superiore, che ricordano i genitori e la sospensione indefinita delle scelte professionali. Lo scopo è mettersi in una posizione provvisoria, anche come pretesto per poter rifiutare offerte magari allettanti ma proprio per questo troppo mobilitanti. Quanto al ruolo degli eventi l'autore ritiene che affinché la postadolescenza possa concludersi è necessario che l'ingresso delle nuove introiezioni sia facilitato dalla possibilità di affrontare le cariche aggressive che chiedono elaborazione.

<sup>4</sup> E' il caso, ad esempio, di Hauser e Greene (1997) che, commentando una lunga serie di ricerche, definiscono il passaggio dalla postadolescenza all'età adulta una transizione psicosociale.

<sup>5</sup> Il primo a parlare di compiti di sviluppo è stato Havighurst (1953) che li definisce a metà strada tra un bisogno individuale e una richiesta sociale.

consolidamento di un senso di identità; la costruzione di relazioni interpersonali a carattere intimo e la costruzione di una coppia stabile e generativa; l'avvio della carriera lavorativa. A proposito di quest'ultimo compito evolutivo viene sottolineato il ruolo cruciale svolto dal lavoro nella prima parte della vita adulta sia nel processo di autovalutazione e sul concetto di Sé, sia sul sistema dei valori, sullo sviluppo intellettuale e sullo sviluppo sociale e si rileva che chiari e coerenti messaggi culturali, che trasmettano un'idea di quello che in questa fase ci si aspetta da un individuo, possono eliminare dalla transizione fra l'adolescenza e l'età adulta una parte della confusione e del mistero che la caratterizzano.

Anche altri autori sottolineano l'importanza delle istituzioni sociali che, trascendendo dalle motivazioni individuali, possono contribuire alla definizione di standard comportamentali e morali e mettono in evidenza l'importanza rivestita dal lavoro come segnale del passaggio dall'adolescenza all'età adulta e alla formazione di un'identità più definita<sup>6</sup>. E' da rilevare che dal punto di vista sociologico l'ingresso nella vita adulta avviene attraverso passaggi che vengono definiti "soglia" perché segnano la transizione da un ciclo di vita all'altro, e riguardano essenzialmente due assi principali: l'asse scolastico-professionale (scuola e lavoro) e l'asse familiare-matrimoniale (vita con i genitori e vita di coppia). Nel modello tradizionale le soglie di passaggio collocate lungo questi due assi coincidevano. Di conseguenza, il passaggio dall'adolescenza allo stato adulto era relativamente rapido e non c'era motivo di separare l'adolescenza dalla giovinezza. Da una ventina d'anni a questa parte la ricerca sociologica dimostra che la combinazione delle diverse soglie di ingresso è radicalmente cambiata. Il loro sincronismo è assai più raro: l'uscita dall'adolescenza non sfocia più in modo automatico e repentino in uno status adulto. Sia sull'asse professionale sia su quello familiare del ciclo di vita appare una vasta gamma di situazioni intermedie, ambigue o 'di frontiera', che possono prolungarsi per parecchi anni e che sfuggono a una definizione precisa di ruolo. Fra l'altro, come sottolinea Augé (2006), indebolendosi o venendo a mancare nella nostra società i riti di iniziazione che permettono di contrassegnare il passaggio tra adolescenza ed età adulta, le frontiere si sono spostate, oppure si sono diluite, divenendo meno marcate<sup>7</sup>. Questa situazione

---

<sup>6</sup> Per Khon (1980), ad esempio, l'ingresso nel mondo del lavoro, che rappresenta spesso per il giovane il primo incontro diretto con i valori e le istituzioni sociali, esercita una profonda influenza sul concetto di sé, sul sistema di valori, sullo sviluppo intellettuale e sull'orientamento nella società. Mentre Keniston (1970) mette in evidenza la necessità che il giovane adulto integri i propri bisogni e valori con quelli della società, affinché entrambi vengano riconosciuti, superando le inevitabili situazioni di tensione sia sul versante interno che esterno. Secondo l'autore il fatto di essere sottoposti alle norme sociali può indurre nell'individuo una situazione di conflitto sia interna che esterna; tuttavia, le opportunità che vengono a crearsi attraverso l'impegno di socializzazione e l'assunzione di responsabilità sono dimensioni cruciali per la transizione all'età adulta. E Piaget (1977) descrivendo quel processo di decentramento che permette agli adolescenti di integrare i loro sogni con la realtà sociale e di iniziare l'età adulta, scrive che il punto cruciale è l'ingresso nel mondo del lavoro o l'inizio di un serio percorso di formazione professionale. Blos (1962) sottolinea l'importanza di un periodo di processi integrativi che segue la conclusione dell'adolescenza. Periodo in cui, attraverso quella che si potrebbe chiamare una sperimentazione adolescente, si assestano i conflitti intrasistemici e si risolvono certe disarmonie dell'io. Secondo l'autore tale integrazione, che si raggiunge solo gradualmente, di solito precede la scelta occupazionale o coincide con le circostanze esterne, purché consentano all'individuo una qualche possibilità di scelta. L'integrazione procede di pari passo con l'esplicazione del ruolo sociale, con il corteggiamento, il matrimonio, la maternità o paternità. Per Blos ciò che contraddistingue la post adolescenza è lo sforzo incessante del soggetto di venire a patti con gli interessi e con gli atteggiamenti dei genitori. Tuttavia, l'aspetto o il ruolo manifesto del giovane adulto (il fatto di avere un lavoro, di prepararsi per una carriera, di sposarsi o di avere un bambino) nascondono facilmente l'incompleta formazione della personalità. Blos conclude spiegando che si può considerare la psicologia dell'adolescenza come un sistema energetico che tende a raggiungere livelli sempre più alti di differenziazione, fino ad assumere una configurazione stabile. Per Copley (1993): "Lavorare con altri e agire come membro collaborante di un gruppo di lavoro può aumentare la sensazione di essere adulti e può applicarsi a tutti i livelli in cui è richiesta qualche forma di autentica attività di équipe" (p.116).

<sup>7</sup> Augé (2006) rileva che non accade più che i giovani lascino i propri genitori a un'età precisa, il servizio militare è scomparso o è stato sostituito da un servizio più breve e a carattere volontario; mentre si è attenuato lo spartiacque fra vita studentesca e vita lavorativa che, non di rado, vengono intraprese in contemporanea.

intermedia fra dipendenza adolescente e autonomia adulta caratterizza nel modo più evidente la gioventù europea di oggi.

*Quando, come e perché non si diventa adulti?*

Ma quali sono, in presenza di un'adolescenza sempre più prolungata, le difficoltà circa l'accesso allo stato adulto? Per molti autori le difficoltà sono sostanzialmente riferibili a modalità classiche di disturbo psichico, quali l'organizzazione nevrotica basata sull'agire trasgressivo o, al contrario, sull'inibizione, se non addirittura la 'depressione bianca' o la psicosi. Altri la pensano diversamente. Novelletto (2009a), ad esempio, sostiene che è riduttivo legare la conclusione dell'adolescenza, ancora scientificamente indefinita, ai problemi psichici insoluti che si traducono nell'esasperazione dell'agire o nelle inibizioni di molti giovani: "E' sicuro che il problema che sembra accomunare, sia pure in forme diverse, tante persone comprese in una fascia di età di almeno dodici anni, dai 18 ai 30 anni, ma anche oltre, dipenda dalla difficoltà di abbandonare una fase dello sviluppo psichico? E' sicuro che questa difficoltà sia di ordine patologico e quindi di competenza psichiatrica e psicoanalitica? E' sicuro che essa dipenda dalla serietà dell'impegno da affrontare per salire al livello di una tappa successiva dello sviluppo? Sicuro che essa non nasconda il bisogno legittimo di una maturazione critica più approfondita della vigente concezione di stato adulto? Non si può pensare che lo stato adulto sia una condizione altrettanto complessa e difficile da realizzare pienamente in se stessi rispetto all'adolescenza, e che tante persone non più giovani possano aver trovato, rispetto ai tardo adolescenti, molte più 'ragioni' per affermarsi adulti? E poi, pur ammettendo che i rimedi non possano essere che di ordine psicoterapeutico, non è auspicabile una più attenta differenziazione della trattabilità di ciascun caso e delle specifiche modalità tecniche da adottare?" (pp. 299-300).

Alcuni autori sembrano interessati più agli aspetti positivi del processo di crescita che a quelli negativi, indipendentemente dal modello che ciascun soggetto sembra seguire o dal risultato che finisce per ottenere (cfr, ad esempio, Morvan e Alléon 1995).

*Alcune considerazioni critiche*

I contributi che abbiamo raccolto dalla letteratura anche se utili per mettere a fuoco una fase di sviluppo, cioè la transizione dalla tarda adolescenza all'età adulta, rischiano, tuttavia, di ingessarla in anni che, come scrive Monniello (2007) è alquanto opinabile delimitare<sup>8</sup>.

Come abbiamo precedentemente ricordato, se la pubertà e il conseguente sviluppo psicologico e affettivo segnano una forte discontinuità nella crescita dell'individuo, non altrettanto avviene nelle fasi successive, in cui il processo di sviluppo è più lento e avviene attraverso passaggi più discreti. In secondo luogo, i criteri utilizzati in questi contributi per definire il passaggio sono prevalentemente intrapsichici: si riferiscono, cioè, al giovane adulto come individuo, anche se inserito in una classe di età. Detto in altri termini: i contributi citati sono prevalentemente ispirati da teorie centrate sull'individuo, accomunate dal presupposto secondo il quale la mente (intesa in senso lato) è contenuta nella testa delle persone. Tali teorie, come afferma Salvatore (2006), non negano necessariamente l'importanza delle dinamiche relazionali, il ruolo - genetico, facilitante, elicitante - del contesto. Esse tuttavia attribuiscono autonomia strutturale all'apparato intrapsichico e di conseguenza assumono come unità di osservazione l'individuo. Non a caso, la capacità o l'incapacità da parte del giovane adulto di instaurare specifiche relazioni - con un partner amoroso, con un'istituzione formativa o lavorativa, ecc. - vengono per lo più trattate dalla letteratura che abbiamo esaminato come esito terminale di uno sviluppo interiore; oppure, al contrario, come esito di un fallimento o di un blocco evolutivo. Piuttosto che come prodotto di un'interazione, più o meno feconda, fra l'individuo e il suo contesto storico-culturale. Anche i cosiddetti passaggi soglia ci sembrano essere concettualizzati come marcatori di una transizione

---

<sup>8</sup> Non si corre il rischio di "preconstituire" un arco temporale che impegna il soggetto (in particolare il suo io) a elaborare la perdita di immagini di sé, ad integrarne di nuove, ad essere cioè esposto al conflitto, a legamenti e slegamenti psichici pericolosi per la continuità del suo essere?" (p.10).

fra stati nettamente definiti; mentre, a nostro parere, meritano di essere considerati come indicatori di processi di relazioni: relazioni che possono modificarsi, evolvere, regredire o addirittura interrompersi.

Ci pare, dunque, quanto meno opinabile immaginare uno sviluppo adolescenziale in due tempi ben distinti: ad esempio, ipotizzare come fanno Bignamini e Comazzi (*op. cit.*) che il soggetto prima concluda le profonde trasformazioni psicologiche e affettive dell'adolescenza e poi cerchi "di saturare e realizzare pienamente nell'incontro con la realtà quell'identità adulta, per il momento solo potenziale, che ha precedentemente iniziato con fatica a costruire" (p. ). E' più realistico immaginare che il processo di costruzione dell'identità, che inizia ben prima dell'adolescenza e non si conclude mai una volta per tutte, trovi nelle esigenze di studiare, lavorare e stabilire rapporti affettivi degli efficaci agenti organizzatori.

Nell'esplorare il percorso dell'individuo dall'infanzia all'età adulta ci sembra utile provare a sostituire concetti come concludere, saturare, realizzare, strutturare, con altri più elastici, modificabili, reversibili e aperti alla processualità, come costruire, organizzare, sviluppare, storicizzare, soggettivare<sup>9</sup>. E' da rilevare che, ad eccezione di Novelletto, gli autori che abbiamo citato nel paragrafo precedente mentre definiscono con relativa chiarezza gli esiti terminali di un periodo di crescita sembrano dare scarsa attenzione allo svolgimento del processo stesso, cioè al percorso attraverso il quale l'individuo diviene capace di apprezzare i valori, le abilità, i comportamenti e le conoscenze adatte ad assumere una posizione adulta; percorso che gli permette di sviluppare capacità previsionali e ipotesi progettuali e dunque di prepararsi a partecipare come membro a pieno titolo alla vita della società. In particolare, poca attenzione viene data alle modalità con cui tardo adolescenti e giovani adulti costruiscono e perseguono gli obiettivi della loro crescita e al ruolo svolto dalle agenzie formative, come l'Università, e dagli adulti che in esse operano. Alcuni degli autori citati, peraltro, sostengono che vi è una forte interrelazione tra le forze di condizionamento sociale e lo sviluppo psichico ma non ne indagano i meccanismi di funzionamento.

Qui ci interessa sottolineare il rischio che l'orientamento individualista dei contributi citati e di molti altri che abbiamo consultato induca a definire la posizione di adulto in base a stereotipi conformisti. Il rischio, in altre parole, è quello di definire specifici esiti terminali del processo di crescita in base ad una teoria psicologica o a una norma sociale, piuttosto che valutare volta per volta la difficoltà o la progressiva capacità del giovane adulto di trattare e risolvere i problemi derivanti dalle sue relazioni con specifici contesti, strutturando specifiche funzioni inerenti le modalità di aggregazione alla comunità adulta. Tutto ciò appare di rilevante importanza anche ai fini dell'impostazione dell'intervento psicologico. L'intervento, infatti, può basare i propri obiettivi, esplicitamente o implicitamente, su modelli conformisti, trattando le dimensioni individuali deficitarie; oppure, al contrario, occuparsi dello sviluppo delle relazioni del postadolescente con specifici contesti di appartenenza, e le sue modalità di inserimento e adattamento nel gruppo degli adulti.

*Il disagio dei giovani adulti all'Università: un contesto non soggettivante*

---

<sup>9</sup> Il processo della soggettivazione è stato riformulato da Cahn (2000) sulla scia dell'insegnamento winnicottiano e riguarda l'insieme di diversi settori dello sviluppo individuale: consapevolezza di Sé, identità fisica e psichica, desideri e ideali, processi di pensiero, cultura, stili di vita. Secondo l'autore, la fine dell'adolescenza implica una nuova rappresentazione del Sé del funzionamento psichico in cui la posteriorità e il rimaneggiamento delle relazioni oggettuali portano a una elaborazione conclusiva di un Io per altri versi in autocostruzione permanente; un Io caratterizzato dalla parola, che coincide con la conoscenza di se stesso, e che include una parte rimossa e un progetto su ciò che spera di diventare. Essa presuppone un'elasticità ormai adeguata delle capacità di investimento e controinvestimento e in particolare una certa deflazione narcisistica; inoltre, con la rinuncia agli oggetti edipici e alla bisessualità, la capacità di assumersi i propri desideri e conflitti relativi all'oggetto. Per Cahn, la questione essenziale a questa età è la capacità o meno di negoziare ogni conflitto, e qualunque evento interno o esterno, nel registro della posizione depressiva e dell'angoscia di castrazione.

“Si dovrà considerare come fallimento della soggettivazione tutto ciò che non è stato significato al soggetto circa il mondo dove vive, tutto ciò che non gli è stato reso decifrabile, autorizzato circa il suo stesso essere, le sue pulsioni, il suo posto nelle generazioni, la sua identità. Tutto ciò che dagli oggetti che lo circondano è reso intollerabile al soggetto tramite l'intrusione, la seduzione, la carenza o l'incoerenza, che perciò non è metabolizzabile né trasformabile, lo getta in un rapporto alienato per eccesso di eccitazione o per mancanza di senso” (Novelletto, 2009b, p. 64).

Gli adolescentologi di formazione psicoanalitica hanno individuato il percorso scolastico che precede l'arrivo del giovane all'Università come area vitale di scambio fra mondo interno e mondo esterno, conducendo ricerche significative sul gruppo classe come potenziale motore dell'apprendimento, sul benessere-malessere scolastico, sulla prevenzione del rischio giovanile e su fenomeni come il razzismo e il bullismo. Winnicott, già nel 1960, definiva la scuola come area intermedia di esperienza, a cui contribuisce sia la realtà interna che quella esterna.

La scuola può infatti essere definita come uno spazio di transizione che assolve il duplice compito di far sentire l'adolescente a suo agio, in modo che possa usare la classe come situazione in cui esprimere il suo Sé più autentico, e di facilitarlo nel progressivo riconoscimento di un mondo esterno con cui confrontarsi, vissuto come occasione di sviluppo e conoscenza. L'adolescente ha bisogno infatti di uno spazio condiviso con gli altri, che favorisca uno scambio evolutivo e non difensivo e l'instaurarsi di rapporti di reciprocità. L'insegnante rappresenta un oggetto nuovo rispetto ai genitori e, se riesce a differenziarsene, può facilitare un investimento affettivo positivo da parte del ragazzo e l'interesse di quest'ultimo verso altri oggetti, a cominciare dall'oggetto culturale e dal piacere di apprendere. Novelletto (1997) ha sottolineato come l'analisi dei sentimenti e delle risonanze emotive possa divenire la chiave di volta per comprendere la relazione educativa nel rapporto alunno-insegnante. E Pietropolli Charmet (2000) ha evidenziato con chiarezza la necessità che l'intervento psicologico nella scuola si occupi di integrare l'area del Sé scolastico, connesso al ruolo sociale di studente, con quella del Sé affettivo, che viene appagato negli spazi interstiziali della relazione sociale lasciati sguarniti dall'adulto: l'entrata e l'uscita dalla scuola, la ricreazione, ecc. La scissione fra queste due aree del Sé rappresenta, a suo parere, uno dei motivi della crisi del sistema scolastico<sup>10</sup>.

E' anche da rilevare che se l'adolescente può rinunciare ad investire la scuola come spazio di interesse e di creatività lo psicologo che interviene nella scuola può rinunciare ad esplorare il rapporto fra l'individuo e il contesto in cui si trova inserito, accogliendo i suoi clienti-studenti senza tenere conto che la domanda di intervento nasce all'interno del sistema scolastico ed è quindi fortemente influenzata dalla cultura locale e dalle dinamiche che questa attiva fra i diversi interlocutori presenti. Inoltre, di fronte alla ricchezza quantitativa e qualitativa dei contributi degli psicologi di formazione psicoanalitica sulla scuola secondaria sono scarsi in letteratura gli articoli sul rapporto fra giovani e università. E la quasi totalità degli scritti si occupa degli studenti universitari nell'ambito di Servizi di counseling a loro rivolti (cfr., ad es., Ferraro & Petrelli, 2000; Iaccarino & Cocciante, 2002; Valerio, 2009)<sup>11</sup>.

Senza nulla togliere alla validità e all'interesse di questi ultimi contributi, ci siamo chiesti se anche in questi casi la tendenza a occuparsi di giovani adulti universitari più nel ruolo di “clienti-pazienti” che di “clienti-discenti” segnali il rischio di adottare un orientamento individualista, perdendo la feconda connessione fra l'individuo e il suo contesto di appartenenza e dunque rinunciando ad occuparsi di come la dimensione intrapsichica dello studente si riorganizzi attraverso la relazione con l'ambiente-università. Quando Ferraro e Petrelli, ad esempio (*op. cit.*), anche mediante la citazione di altri autori, riavvicinano i vissuti di perdita e di disorientamento spesso denunciati

<sup>10</sup> L'autore sottolinea che l'adolescente esercita una specie di anestesia nei confronti degli stimoli provenienti dal mondo scolastico e colloca le sue motivazioni altrove.

<sup>11</sup> Sessantotto degli ottanta atenei associati alla CRUI (Conferenza dei rettori delle Università Italiane) prevedono un counseling per gli studenti, servizio a cui si dedicano 167 operatori di cui il 64% donne e il 36% uomini.

dagli studenti (specie quando l'Università richiede il distacco dall'ambiente di vita precedente) a quelli sperimentati dalle persone immigrate, sembrano utilizzare questi vissuti prevalentemente come indicatori di un disagio personale da affrontare attraverso una consulenza specialistica; e non come indicatori di un problematico adattamento ad un ambiente, quello universitario, che può sollecitare i giovani adulti ad individuare e sviluppare risorse per affrontare nuovi compiti evolutivi ma anche potenziare collusivamente le loro resistenze ad impegnarsi attivamente nel proprio sviluppo umano e professionale. L'attenzione al disagio personale piuttosto che alla relazione fra individuo e contesto risulta ancora più chiara nella presentazione del servizio universitario che fa capo a Paolo Valerio (*op. cit.*) e che offre una consultazione breve rivolta tendenzialmente a studenti che presentano problematiche fisiologiche relative alla fase del ciclo di vita che stanno attraversando e/o a problematiche specifiche inerenti agli studi<sup>12</sup>. Contributi come questo hanno il pregio di sottolineare come l'entrata all'Università sancisca per i giovani una forte discontinuità rispetto al passato e rappresenti quindi un evento critico che sollecita un forte cambiamento di assetto psicologico e di identità; inoltre, mettono in evidenza la specificità di un ciclo vitale che propone il passaggio dalla tarda adolescenza allo stato adulto. Tuttavia il contesto universitario sembra proposto come una sorta di elemento invariante che funziona fino a che non si dimostra il contrario. L'eventuale crisi dello studente è infatti messa tutta a carico del suo apparato mentale (intrapsoichico) e dunque viene affrontata attraverso lo strumento 'individuale' del counseling; mentre viene trascurata la possibilità di intervenire sulle modalità culturali e organizzative con cui l'istituzione Università interfaccia i suoi clienti- studenti.

Non trattare la feconda relazione tra lo studente e il contesto universitario può anche portare a proporre servizi di counseling che inquadrano, e quindi contribuiscono a strutturare, il disagio del giovane adulto attraverso nosografie psicopatologiche. Il rischio di una psichiatrizzazione del disagio e di un intervento di correzione del deficit, che si presenta come sostitutivo rispetto alle competenze del contesto di accogliere il giovane studente e di sostenerne le risorse integrative, comincia fortunatamente ad essere colto anche dagli stessi operatori.

Ad esempio, Iaccarino e Cocciante (*op. cit.*), dopo aver presentato il Centro d'ascolto psicologico dell'Università Roma Tre basato su un modello di consultazione breve di tipo psicoanalitico che aiuta il ragazzo a usare le proprie risorse per cogliere il piano intrapsichico delle proprie difficoltà, illustrano il loro nuovo obiettivo: creare un sito web del Centro che rappresenti un luogo dove gli studenti possano partecipare attivamente, scambiarsi idee, critiche e proporre novità<sup>13</sup>. Ma perché

---

<sup>12</sup> Valerio rileva che il passaggio agli studi universitari costituisce un momento di crisi come tutte le situazioni di cambiamento e di crescita. Le difficoltà possono scaturire da: il confronto con un contesto formativo differente; la perdita del precedente gruppo di riferimento dei coetanei; la richiesta di maggiore definizione della propria identità. Ad esempio, lo studente può nutrire incertezze sulla scelta fatta, non riuscire a gestire la nuova libertà acquisita, sentirsi isolato, disperso, confuso nella massa anonima degli studenti, lamentare l'assenza di un rapporto più diretto e continuativo con i docenti e i colleghi. In seguito, fattori quali il confronto con un ritmo di studio incalzante, il superamento degli esami, in particolare di quelli fondamentali per il proprio ciclo di studi, per le implicazioni simboliche connesse ad essi, le situazioni di crisi personali e/o familiari, la lontananza da casa, l'appartenenza a culture e nazionalità diverse, possono creare ansia e difficoltà. L'autore rileva inoltre che gli studenti nel momento della conclusione degli studi si confrontano, a volte drammaticamente, con problematiche di separazione legate alla perdita di contesti ed abitudini familiari, nella prospettiva di imminenti cambiamenti. E che il momento della laurea può far affiorare insicurezze sulle competenze acquisite, sulla motivazione iniziale e sulle future possibilità lavorative. L'autore rileva infine che negli ultimi anni ha potuto osservare come il conseguimento della laurea breve possa intensificare dubbi e incertezze, anticipando la necessità di una prima definizione dell'identità (Valerio, *op. cit.*).

<sup>13</sup> "Questo progetto - scrivono le autrici - ha una duplice finalità: ridurre la distanza tra l'Università, il mondo accademico, l'apparato burocratico e il mondo studentesco; ed entrare in contatto con i ragazzi su un piano depatologizzato, stimolandone fantasie, progetti e desideri. A tal proposito, si è pensato di inserire nel sito la prima parte di un racconto di un autore contemporaneo, largamente diffuso nel mondo giovanile, il cui tema riguarda l'esperienza dell'esame universitario, lasciando, agli studenti che visitano il nostro spazio in Internet, la possibilità di continuarlo al fine di stimolare la loro immaginazione. Il racconto, infatti, si presta naturalmente come sfida alla creatività, in particolare, costruire un pezzo di storia narrata appare come un mezzo molto sano per articolare la fantasia e, soprattutto, esprimersi collettivamente. Acquista, in questo

gli autori pensano di costruire un sito che raccolga idee e rappresentazioni sul contesto universitario? Non sarebbe più semplice dare spazio già nel corso della consultazione al rapporto fra studente e Università, evitando la tentazione di considerare il disagio dello studente solo sul piano intrapsichico, magari organizzato da una psico-patologia<sup>14</sup>? Le autrici, infatti, considerano che un Centro che si colloca in un ambito universitario e che non si caratterizza come terapeutico ma di consultazione, non evoca nell'immaginazione del giovane adulto la necessità di declinarsi come soggetto malato ed esposto alla dipendenza di una persona che lo aiuti e quindi gli permette di fruire di un aiuto psicologico senza impegnarlo in un transfert delle parti infantili del Sé. Però non spiegano perché, evitando di esplorare più approfonditamente le simbolizzazioni affettive dello studente nei confronti del Centro di ascolto. Viene da chiedersi se la consultazione non sia sentita più facilmente percorribile dai giovani adulti all'interno del contesto universitario perché quest'ultimo viene rappresentato come un luogo che può promuovere autonomia e sviluppo professionale. Questa rappresentazione potrebbe favorire una sorta di controbilanciamento rispetto a fantasie regressive di dipendenza attivate dalla richiesta di aiuto; fantasie che spaventano il giovane adulto impegnato nel compito di separarsi dal Sé infantile e nella individuazione e organizzazione di un nuovo Sé, più autonomo e differenziato.

Ci sembra interessante segnalare a questo punto una recente ricerca (Paniccchia et al. 2009) che si è proposta di individuare la Cultura Locale<sup>15</sup> di uno dei Corsi di laurea in Psicologia<sup>16</sup>, così come viene vissuta dagli studenti, evidenziando che essa si articola in diversi repertori culturali espressione di gruppi diversi di giovani. La ricerca, al tempo stesso, ha misurato il livello di soddisfazione degli studenti nei confronti del Corso. Il rapporto fra i dati relativi alla soddisfazione e i differenti repertori culturali che organizzano la Cultura Locale ha evidenziato che gli studenti che non frequentano lezioni e laboratori e che non hanno successo negli studi (cluster 1) sono i più insoddisfatti dell'intero campione. Questi giovani rifiutano il contesto universitario, che vivono come sterile sia dal punto di vista della formazione professionalizzante che della professione e sembrano avere un riferimento solo nella famiglia, da cui si attendono ogni supporto. Il Corso di studi viene rappresentato come un passaggio obbligato e penoso per giungere ad una professione supposta prestigiosa e remunerativa. Inoltre, questi ragazzi hanno uno scarso interesse per la relazione con gli altri studenti. In altre parole, non individuano nessuna risorsa nella relazione di colleganza tra pari. Gli studenti di questo cluster sono caratterizzati dalla passività di chi non riflette sulle proprie idee e azioni mentre reagisce alle iniziative altrui, alle quali suppone di essere continuamente confrontato.

All'altro estremo, vi è un gruppo di studenti (cluster 5) molto soddisfatto del corso di studi, che risponde alle aspettative ed è contraddistinto da efficienza e funzionalità. La formazione non è vissuta come fine a se stessa nella sua buona qualità perché questi studenti ritengono di avere acquisito strumenti da spendere nella ricerca di un lavoro. Questa fiducia è motivata dalla partecipazione attiva degli studenti alla formazione, che è vissuta in stretta connessione con la professione di psicologo. Il fattore di soddisfazione più alto è la relazione con i compagni di studio. Se per gli studenti del cluster 1 il solo contesto di riferimento è la famiglia, gli studenti del 5 sembrano capaci di separarsi della famiglia per esplorare ambiti diversi.

La presenza della famiglia è invece mediamente auspicata dagli studenti del cluster 3, che esprimono una cultura che si preoccupa in primo luogo del mandato sociale e del mercato della

---

modo, particolare importanza la dimensione collettiva dove gli studenti possono avvertire di trovarsi in un luogo comune in cui possono condividere uno stesso spazio, ognuno esprimendo il proprio modo di essere attraverso la storia che racconta. Il racconto, inoltre, costituisce uno stimolo incompleto che, al pari degli altri fenomeni poco strutturati, facilita la proiezione di fantasie, desideri e paure che possono costituire un buon punto di contatto con quello che potrebbe rappresentare una sorta di "inconscio collettivo" degli studenti" (p. 7).

<sup>14</sup> Le autrici segnalano la crescente incidenza di patologie di tipo psichiatrico tra i loro studenti.

<sup>15</sup> Per Cultura Locale gli autori intendono una cultura collusiva, impernata cioè sull'intreccio di determinate dinamiche simboliche, specifica di un determinato contesto o sistema organizzativo. La Cultura Locale ha la funzione di regolare le relazioni e quindi il comportamento dei diversi attori sociali nel contesto e la sua rilevanza fonda le premesse per un intervento volto al cambiamento delle dinamiche collusive.

<sup>16</sup> Si tratta del Corso di laurea all'interno del quale era inserito il nostro Laboratorio. Per la metodologia della ricerca e la disamina approfondita dei cinque cluster si veda l'articolo citato.

professione e chiede all'università di intervenire su questo. La richiesta che questi studenti rivolgono all'università non è formativa ma di politica culturale e di intervento lobbistico presso le agenzie che regolano il mandato sociale della professione. Infine, per il cluster 4, la dipendenza dalla famiglia, che deve aiutare, partecipare ed approvare lo studio, va di pari passo con una forte dipendenza dai docenti del Corso, ritenuti presitigiosi e competenti: per avere successo nel Corso si debbono soprattutto studiare approfonditamente i libri proposti dai docenti. C'è un sapere costituito e garantito cui attenersi e da apprendere in una relazione sostanzialmente a una via, dall'alto del sapere prestigioso al basso dello studente studioso.

Gli autori sottolineano la rilevante presenza, se non prevalenza, delle attese e delle fantasie sulla professione, accompagnate da cocenti delusioni che rischiano di demotivare e tradursi in abbandoni o cinismi, oppure da conferme che possono essere illusorie, rispetto ad un realistico confronto con competenze professionali specifiche e verificabili. In particolare, per i cluster che identificano la professione con guadagno, potere, prestigio, senza che tutto ciò si accompagni con un preciso apprendimento di specifiche competenze. Per sostenere gli studenti di fronte a questa difficoltà il Corso può fare molto precisando quale sia la professione psicologica alla quale pensa, lavorando tanto sul piano del mandato sociale che la fonda, perché sia identificabile, quanto sul piano dell'offerta formativa perché la si realizzi.

Gli autori concludono che la partecipazione al processo formativo promuove l'impegno a tenere conto degli altri entro la dinamica della convivenza e crea autonomia nei confronti delle culture familiari, che propongono un'adesione alle norme fine a se stessa. Allo stesso tempo, la partecipazione promuove nei giovani il passaggio da una cultura basata sulla valorizzazione dell'appartenenza a gruppi di potere come opportunismo sociale e speranza di appoggi per migliorare la propria posizione, a una cultura maggiormente basata su una progettazione che anticipa i cambiamenti come capacità di orientare strategicamente il proprio sviluppo.

La ricerca evidenzia la presenza di un "disagio" sommerso dello studente universitario: studente motivato da fantasie e repertori emozionali che contrastano con gli obiettivi di un apprendimento volto al conseguimento di una professionalizzazione che, se non vengono esplorati e analizzati, sostengono una relazione alla realtà di tipo conformistico e, quindi, l'insuccesso formativo; e ci aiuta a formulare un'ipotesi: che lo spaesamento degli studenti giovani adulti riguardi soprattutto la relazione con un ambiente, l'istituzione universitaria, che può favorire una posizione e un assetto psicologico piuttosto che un altro. L'Università, ad esempio, può facilitare il prolungamento dell'adolescenza, rappresentando una sorta di "parcheggio" che consente di rimandare e lasciare irrisolto il passaggio da un funzionamento basato sull'identificazione a un assetto di rapporti con il Sé e con gli oggetti fondato sulla differenziazione, compito fondamentale dello sviluppo; oppure, può proporre un passaggio alla fase adulta che rischia di apparire agli studenti scontato perché non tratta gli aspetti simbolici delle relazioni. In questi casi, l'Università rischia di proporsi come contesto non soggettivante, poiché rimanda al futuro la questione della collocazione dello studente nel mondo del lavoro e, quindi, la costruzione di un'identità professionale. In particolare, come notano Carli, Grasso & Paniccia (2007), la storia della formazione psicologica italiana vede l'Università sottrarsi al confronto diretto con la pratica e fondare la propria funzione formativa sulla presentazione discorsiva e astratta di teorie e modelli entro una concezione contenutista e per sommatoria del sapere psicologico. Una generazione di psicologi si è formata entro una fruizione emozionale di letteratura evocativa di un qualche esercizio professionale legato in qualche modo alla psicoanalisi e alla psicoterapia. Il luogo della pratica essendo prefigurato in un "altrove", presentato come unico traguardo professionale al quale gli studenti potevano aspirare.

Sia nel caso del disagio dell'adolescente a scuola che in quello del giovane adulto all'Università è dunque più che mai necessario mettere in campo interventi di sostegno psicologico al processo di soggettivazione in una prospettiva individualistica - Pietropolli Charmet lo chiama aiuto a tracciare un bilancio evolutivo - ma anche interventi mirati ad esplorare le simbolizzazioni emozionali con cui viene connotato il Corso degli studi e il mondo universitario nel suo complesso, al fine di sviluppare strategie formative utili allo sviluppo umano e professionale dei giovani. E' da sottolineare che il sentirsi protagonisti di una ricerca di senso in collaborazione con adulti competenti è stata segnalata come una delle caratteristiche che contribuiscono maggiormente al

processo di soggettivazione, con effetti di prevenzione rispetto a stati di disagio e ai rischi specifici dell'età (cfr. le ricerche di Paola Carbone, 1998; 2000; 2003; 2004; 2005).

#### *Riforma universitaria professionalizzante o mito formativo?*

Il Laboratorio sul disagio dell'adolescenza da noi condotto è stato inserito all'interno del Corso di laurea *Scienze e tecniche psicologiche per l'intervento clinico per la persona, il gruppo e le istituzioni*. Secondo il piano formativo il primo anno del corso era caratterizzato dalla presentazione dei modelli generali della Psicologia in relazione ai modelli che caratterizzano le scienze umane: sociologia, antropologia culturale. Nel secondo anno era previsto l'apprendimento di diversi "saper fare", mentre il terzo anno era caratterizzato dall'applicazione dei "saper fare" ai differenti contesti dell'intervento, fra cui quello del disagio adolescenziale.

I Laboratori sono stati introdotti dalla Riforma Universitaria varata nel 2000 ed entrata in vigore con l'anno accademico 2001/02 (il cosiddetto ordinamento 3+2)<sup>17</sup>. Riforma che aveva posto l'accento su una formazione universitaria professionalizzante.

Noi, insieme con gli altri docenti dei laboratori, ci siamo posti una domanda: "Come possiamo proporre una formazione professionalizzante quando nella professione dello psicologo vengono a cadere i due più importanti ancoraggi che orientano la prassi nella maggior parte delle condizioni professionali?". Ci riferiamo al mandato sociale, cioè all'utilità per la società di una specifica funzione lavorativa, e all'applicazione di una tecnica. Se non c'è mandato sociale, viene a cadere la scontatezza dei ruoli "professionista, detentore di sapere" e "cliente-profano, sprovvisto di tale sapere" e quindi la costruzione di una relazione quale erogazione di una risposta adeguata nei confronti della richiesta, risposta che implica dipendenza del cliente dal sapere del professionista. Insistere nel voler applicare tecniche "date" ridurrebbe l'operatività a un accumulo di dati fenomenici a cui non si è in grado di conferire un senso. La funzione professionale dello psicologo, infatti, non può essere orientata alla mera applicazione di una tecnica o di contenuti appresi ma è costantemente chiamata a interrogarsi sulle teorie della tecnica e sulle realtà sociali cui ancorare lo sviluppo della professione stessa. In altri termini, è necessario che la prassi psicologica, per essere efficace, istituisca un rapporto continuamente verificabile fra il referente teorico e il contesto in cui le teorie vengono calate (Carli, Grasso & Paniccia, *op. cit.*): "Il raccordo tra i due ambiti impone la delimitazione di una teoria della tecnica che sia in grado di dare senso e allo stesso tempo giustificare tale raccordo. Se in ambito formativo questo non si verifica, si proporrà non tanto un insieme di strumenti tecnici inadeguati o inefficaci, ma semplicemente dei non strumenti, tecniche non idonee a cogliere ciò che, attraverso di esse, si desidera approcciare. La situazione opposta è quella che pone l'accento sull'importanza del solo aspetto relazionale, avulso da qualsiasi dimensione di contestualità. In una formazione clinica e psicoterapeutica di tale tipo non c'è alcun riferimento alla tecnica. L'attività clinica, in questo caso, rischia di configurarsi unicamente come "arte": si prevede un processo di apprendimento che si affida prevalentemente alla risoluzione delle problematiche personali. "Tecnica" e "arte", formazione per diventare competenti a usare una tecnica o per vivere un'intensa esperienza emotiva mirata a risolvere problematiche personali, costruiscono due miti: quello della "piena padronanza della tecnica" e quello dello "psicoterapeuta perfettamente analizzato". La formazione psicologica può oscillare tra di essi e determinare un percorso formativo caratterizzato dall'appartenenza all'uno o all'altro mito" (p. 23).

Per costruire un percorso formativo in Psicologia orientato all'acquisizione e allo sviluppo di competenza è dunque necessario ridefinire la funzione professionale dello psicologo come capacità di attribuire significato alla relazione che il cliente chiede di istituire, contestualizzando il

---

<sup>17</sup> La Riforma cita i Laboratori quali "dispositivi organizzativi specifici finalizzati, in integrazione e collegamento con le lezioni e i seminari, ad "assicurare la formazione culturale e professionale degli studenti" e "una adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, nonché l'acquisizione di specifiche conoscenze professionali" (Decreto n. 509 del 3 novembre 1999).

mandato sociale nella relazione specifica e costruendo con il cliente le condizioni (setting, recupero della committenza) necessarie a rivisitare la modalità di relazione proposta, in funzione di un nuovo accomodamento al contesto. Tale percorso comporta un apprendimento che concerne teoria, pratica e capacità di utilizzare l'implicazione personale entro la relazione, quale strumento rilevante per orientare l'intervento psicologico clinico. Questa capacità può essere chiamata "pensare emozioni". Si tratta di una competenza metodologica: la capacità di riconoscere le emozioni evocate entro una specifica relazione e di utilizzare le emozioni stesse per costruire ipotesi sulla relazione, in stretta relazione con il contesto che le evoca. Questa competenza può essere costruita se la formazione è concepita come uno spazio di elaborazione dei significati che si strutturano nella specifica situazione di apprendimento, se è proposta in funzione delle problematiche presentate e vede l'accordo tra le parti (formatori, formandi) come risultato di un processo negoziale. In tale tipo di formazione è la stessa definizione del setting a essere lavoro e prodotto dell'intervento, in quanto con esso si istituisce una dimensione collusiva utile a leggere e ad argomentare la domanda formativa proposta che diventa così l'oggetto dell'intervento formativo medesimo (Carli, Grasso & Paniccia, *op. cit.*).

Secondo questa ipotesi la simbolizzazione emozionale collusiva della professione di psicologo clinico è l'elemento motivante l'apprendimento. Il modo in cui gli studenti rappresentano la relazione professionale e le modalità con le quali rappresentano e agiscono la relazione formativa sono in stretto rapporto; l'esperienza universitaria costituisce il contesto di relazioni dove le fantasie che fondano la rappresentazione della psicologia clinica vengono riprodotte e possono, se non confermate, essere modificate. Come scrivono Cordella, Latini & Pennella (2007) in quanto spazio deputato a coniugare formazione (acquisizione cioè di una specifica competenza clinica) e produzione (effettuazione di una analisi del rapporto istituito fra gli individui che richiedono una consulenza professionale allo psicologo ed il loro contesto) il lavoro degli studenti all'interno di un Laboratorio<sup>18</sup> non può che includere e focalizzare anche la loro modalità di istituire e sviluppare una relazione con i docenti ed il gruppo classe in quello specifico contesto.

#### *Il ruolo della formazione universitaria in psicologia: dalla lezione frontale al laboratorio*

A partire dall'impostazione che abbiamo descritto nel paragrafo precedente la nostra proposta del Laboratorio si è declinata con il superamento della lezione frontale che promuove un clima individualistico e competitivo e non prevede che gli studenti svolgano un compito comune, a cui i singoli possano partecipare con contributi diversi e complementari. La lezione frontale, inoltre, è caratterizzata dalla verticalità della comunicazione e dalla conseguente passività dei destinatari. L'eccessiva dipendenza della lezione dalle competenze e dalla capacità comunicativa e carismatica del docente esplicita un modello didattico basato sull'idea dell'insegnamento come mero trasferimento della conoscenza dall'insegnante agli allievi, in una relazione asimmetrica. Infine, questo modello di lezione è espressione di una logica formativa che qualifica in termini applicativi il rapporto tra sapere scientifico e la sua utilizzazione. La logica "applicativa"

---

<sup>18</sup> "Lo stesso nome del nostro ciclo di lezioni "Laboratorio", proveniente dal latino medievale *laboratorium*, derivante dal sostantivo *labor*, evoca immediatamente uno spazio preciso, un insieme di locali attrezzati per ricerche e sperimentazioni; il luogo specifico in cui si svolge una determinata attività, e in cui si trovano gli strumenti e gli apparecchi tecnici idonei a svolgerla. Sia nell'antichità classica che in epoca medievale, il termine era utilizzato per indicare una parte della bottega dove si produceva il prodotto per poi destinarlo alla vendita. Il laboratorio evocava la dimensione del fare e dell'unione fra processi produttivi e formativi, poiché sotto la guida di un maestro, allievi e garzoni si esercitavano per apprendere un mestiere. Fare e apprendere erano quindi strettamente connessi. Il termine dà anche l'idea di una successione di prove, di tentativi e sperimentazioni volti a produrre, a compiere un'impresa, un progetto; la derivazione da *labor* rafforza l'idea dell'affaccendarsi, dell'adoperarsi, con impegno e fatica, per compiere un'attività di carattere produttivo. Il verbo *laborare*, forse astratto da *labi*, cioè scivolare, cadere, indica l'atteggiamento di colui che s'incurva e vacilla sotto il peso del lavoro e che può quindi scivolare o finire a terra. Lo stesso termine richiama quindi l'esercitarsi nell'apprendere qualcosa, il mettersi alla prova per migliorarsi, anche correndo dei rischi, anche sbagliando" (Cordella, Latini & Pennella, *op. cit.*, p.161).

concepisce la costruzione scientifica delle conoscenze come processo separato e autonomo rispetto sia al loro apprendimento che alla loro utilizzazione. Ciò significa che le conoscenze scientifiche sono di per sé in grado di regolare il processo formativo e l'agire professionale. Ciò, come abbiamo più sopra sottolineato, non vale per la Psicologia. Nella formazione alla nostra professione ci pare che non sia sufficiente che i docenti segnalino agli studenti l'importanza per lo psicologo di pensare le proprie emozioni. Serve, a nostro parere, che questa competenza oltre a essere ricordata venga anche implementata entro la formazione d'aula.

Avendo presenti questi limiti della lezione frontale, la nostra proposta è stata radicalmente diversa. L'"aula", la relazione fra docente, collaboratori e studenti, nelle loro rispettive funzioni, è stata impostata e trattata come se fosse un caso clinico, cioè un cliente da sviluppare. Ciò ha voluto dire proporre agli studenti piuttosto che dei meri contenuti un metodo di lavoro: considerare l'ambiente-lezione come un setting che va costruito e gestito collettivamente, attraverso l'individuazione di un repertorio di principi interpretativi e progettuali e l'attivazione delle risorse del gruppo classe. E' in questo senso che abbiamo considerato le relazioni agite nel laboratorio come le "occasioni di lavoro" più immediate e prossime allo studente e quindi – almeno potenzialmente – più fruibili e analizzabili, in cui il passaggio gruppo/individuo/gruppo può promuovere e facilitare la circolarità della comunicazione tra i partecipanti senza cancellare le individualità. L'ipotesi da cui siamo partiti è che all'interno delle relazioni agite nel Laboratorio venissero riprodotte le simbolizzazioni collusive che organizzano la convivenza all'interno del più ampio contesto universitario ma anche alcune rappresentazioni che riguardano la convivenza fra tardo adolescenti e adulti nella famiglia e all'interno di altre realtà sociali. Agli studenti è stato esplicitato che l'adolescenza sarebbe stata proposta piuttosto che come una categoria da studiare, perché portatrice di un disagio, come un modo di stare nel contesto: quanto quelli che abbiamo proposto di chiamare aspetti adolescenziali vengono inconsapevolmente agiti dagli studenti? Quanto, invece, è possibile pensarli e integrarli con aspetti relativi all'essere psicologi in formazione?

La logica e gli assunti epistemici a cui abbiamo fatto cenno hanno orientato anche le modalità con cui abbiamo proposto e utilizzato nel Laboratorio i contenuti (spunti teorici, trascrizioni e resoconti di consulenze psicologico cliniche) messi a disposizione degli studenti. A differenza di quanto accade nella formazione tradizionale, i contenuti non sono stati considerati come "testo" da cui si parte e cui si arriva, in un percorso didattico fortemente circoscritto a essi, ma sono stati trattati come "pre-testi" per osservare, esplorare ed analizzare il processo che, a partire da ciò che si propone e dalla domanda di formazione espressa dagli studenti, si sviluppa tra le persone coinvolte nell'attività. La lezione è stata divisa in due momenti: nel primo la trattazione di alcune questioni relative al disagio adolescenziale era introdotta dai resoconti di alcuni studenti sulla/e lezione/i precedenti. Nel secondo momento il gruppo-classe organizzava e giocava un role playing<sup>19</sup>; vale a dire simulava una situazione immaginaria in cui lo psicologo si incontra con la domanda dell'adolescente, della sua famiglia o delle istituzioni in cui esso è inserito: ad esempio, la scuola. Resoconto e role-playing sono stati gli strumenti usati per rintracciare, trattare ed elaborare vissuti e riflessioni sulle diverse rappresentazioni dello psicologo, della sua funzione e dei suoi modelli d'intervento. Con il nostro lavoro nel Laboratorio, abbiamo cercato di guardare al giovane adulto non come individuo isolato ma collocato all'interno di un contesto formativo professionalizzante, dando spazio a quelle dimensioni gruppali e di colleganza che in letteratura sono carenti.

*Questioni e problemi dell'aula (a. a. 2009-2010)*

---

<sup>19</sup> "Il role playing permette l'emergere delle fantasie degli studenti attraverso un testo analizzato e condivisibile da tutti. Esso consente di creare un testo che al tempo stesso è quello dei ruoli che vengono rappresentati e insieme è un testo del laboratorio, che parla di ciò che sta accadendo al suo interno. Un testo che parla di come i partecipanti si immaginano nella professione e di come simmetricamente si vedano nella formazione" (Dolcetti & Battisti, 2007, p. 228).

Abbiamo rintracciato alcune questioni emerse dal lavoro in aula che consentono di individuare due fasi del processo della lezione-intervento.

*Prima fase: si istituisce la relazione e si conosce emozionalmente*

*a) Motivazioni*

I lavori iniziano con la nostra proposta di esplorare le motivazioni a frequentare il Corso, proposto, nell'Ordine degli Studi, fra quelli a scelta dello studente. Vi è un lungo, imbarazzato, silenzio. Poi qualcuno spiega che sta scrivendo una tesi sull'uso delle nuove droghe in adolescenza e vorrebbe capire quel disagio giovanile che nei testi viene trattato in modo troppo superficiale; un altro studente, volontario in un'associazione che accoglie giovani extracomunitari, chiede nuove competenze; altri ancora, che lavorano come educatore in un istituto penitenziario, come compagno adulto in una coop e come insegnante nella scuola, spiegano che si interrogano quotidianamente "sul proprio operato con una categoria difficile". Ci sono anche studenti che sono mamme e papà di adolescenti e portano dubbi e difficoltà: "Mio figlio si svuota con me ... tira fuori di tutto ... faccio tanta fatica!". Ma la maggior parte dei partecipanti spiega di aver scelto il modulo, fra una serie di altre proposte, perché notoriamente ispirato dal modello dell'analisi della domanda elaborato dal prof. Carli, prestigioso presidente del Corso di laurea: "Carli, non si tocca!" esclama uno studente in risposta a un altro che avanza alcuni rilievi critici e un altro, ironicamente, aggiunge: "Noi compriamo anche l'olio Carli!".

Il professore e il modello d'intervento da lui elaborato, l'analisi della domanda, conosciuto e condiviso dalla maggior parte dei partecipanti, sono dunque evocati come dimensioni mitiche, garanzia dell'affidabilità e della buona qualità del Laboratorio che, come dice uno studente, "farà intendere il vero spirito della materia" e sono contrapposti alle lezioni di altri docenti, ritenuti inaffidabili: lezioni impregnate su materie che, come dice un'altro studente, "rimangono fini a se stesse e inutili per conseguire una professionalità". L'idea rassicurante di possedere un modello forte comporta una difficoltà a integrare le competenze apprese con la specificità delle domande portate allo psicologo dal cliente. In altre parole, l'illusione degli studenti, giunti al secondo semestre del terzo anno e dunque vicini alla laurea, di possedere già una competenza si accompagna alla pretesa di conseguire un apprendimento scisso dalla propria implicazione affettiva, e alla difficoltà di assumere una responsabilità nella costruzione della propria professionalità. Da qui una forte ambivalenza nell'utilizzare qualcosa che viene definito intoccabile, correndo il rischio di doverlo mettere in discussione. Si manifesta la difficoltà di passare dalla rappresentazione di una teoria della tecnica "posseduta" alla capacità di utilizzarla come metodo per orientarsi e leggere le relazioni, e da una fantasia di apprendimento magico alla fatica di calare le proprie competenze psicologiche, di volta in volta, in specifiche relazioni e contesti. Gli studenti sembrano alla ricerca di un cliente e di un contesto "dato". Emerge l'idea di un "dentro", noto e rassicurante, quello dell'appartenenza all'Università e a un modello condiviso, contrapposto a un "fuori" che spaventa, in quanto estraneo, e in cui si cercano di individuare "domande di intervento buone", come scrive uno studente, o addirittura, come scrive un altro, "un oggetto mansueto che può subire passivamente tutti gli attacchi da noi inferti; un cliente chiaro, consapevole, facile da trattare".

La rappresentazione di una competenza ideale da applicare in modo invariante a qualsiasi contesto si reifica, al momento di giocare i role playing, in fantasie di casi che non si possono trattare, in strutture in cui non si può lavorare, in richieste considerate impossibili: "Questo caso non è da psicologo"; "Il giovane cliente non aveva una domanda"; "Io non ci lavorerei con una famiglia così, mi stavano troppo antipatici: il ragazzo era una faccia da schiaffi, la madre un continuo lamento, il padre come se non ci fosse".

Quando il cliente è "impossibile", cioè, ad esempio, è reattivo e vitale ed entra attivamente e in modo imprevedibile nella relazione con lo psicologo, gli studenti sono sconcertati: "Nel role playing cercavo di sopravvivere in qualche modo, nella posizione scomoda in cui il cliente mi aveva messo, facendo domande, come se fossi non una psicologa ma un'intervistatrice"; "Mi sono sentito messo al muro dal cliente"; "Davo l'immagine di una psicologa scarica, un po' depressa"; "Ho percepito il cliente come nemico!"; "Mentre parlavo mi vedevo da fuori e mi criticavo da sola". In un role playing viene agito il ruolo di uno psicologo preoccupato, che ha

come obiettivo principale quello di riuscire a tenere il suo cliente. Alcuni studenti affermano di essere preoccupati perché pensano che “lo psicologo triennialista non sa fare nulla”, e per acquisire una tecnica bisogna aspettare di specializzarsi e poi diventare psicoterapeuti: “Lo psicoterapeuta va in profondità, lo psicologo rimane in superficie, può fare sostegno o compagnia a qualcuno che ha bisogno, può solo tamponare le ferite”.

Al mito di una tecnica infallibile sembra fare da contraltare una rappresentazione di totale impotenza: tuttavia, entrambe impediscono agli studenti di pensare il qui e ora della formazione, di mettere in campo le proprie competenze, spostandosi da un’ottica quantitativa - che vede aggiungersi un esame a un altro, una specializzazione a un’altra - verso un’ottica qualitativa che consenta di riflettere e ripensare alla propria domanda formativa in rapporto ad obiettivi professionalizzanti. Gli studenti spostano in avanti il problema della formazione: adesso sono qui per “prendere quel poco che dà l’università”.

Nell’aula si può così cominciare a costruire una relazione fra l’adolescente “fuori” (il cliente dello psicologo, concepito come diverso e pertanto minacciante l’assetto interno), e l’adolescente “dentro” la lezione (lo studente che vorrebbe permanere in uno stato di sicurezza emozionale, ma si incontra con i propri problemi di apprendimento). In questo modo, sarà possibile, come vedremo nella seconda fase del processo, riconoscere e reintroiettare ciò che era stato proiettato fuori.

#### *b) Passività: dipendenza e contro dipendenza*

Una seconda questione riguarda la passività dell’aula, cioè la difficoltà degli studenti ad assumere la funzione di committenti del Laboratorio. Ne sono indicatori i lunghi silenzi che, non raramente, si accompagnano a un chiacchiericcio di sottofondo fra coppie di studenti, il rifugiarsi nel prendere appunti quando parla il professore - “raccolgono briciole”, dice una studentessa - il ritardo con cui diverse persone entrano in aula e anche l’elevato turn-over: molti studenti infatti partecipano con discontinuità alle lezioni, con una modalità che sembra essere quella del “mordi e fuggi”. Addirittura, a volte, la stessa lezione viene abbandonata per partecipare ad un altro Corso, che, a differenza del nostro, prevede una frequenza obbligatoria. Notiamo anche che quando uno studente fa un intervento critico durante una lezione spesso manca a quella successiva, come se non riuscisse a gestire la tensione che si è attivata nella relazione con se stesso e con gli altri.

La sottolineatura di questi elementi da parte dei conduttori e l’ipotesi che essi sostanzino una “posizione adolescente” nei confronti della realtà suscita un interessante dibattito che si protrae per diverse lezioni. Un gruppetto di studenti sottolinea la mancanza di rispetto dei ritardatari rispetto al professore e agli altri allievi, mentre una parte più cospicua dell’aula sostiene che il ritardo non rappresenta affatto un problema: “Conosco Roma e so che il traffico e gli imprevisti continui sono cause di possibile ritardo: non occorre scendere nel profondo della coscienza e scomodare la psicologia”; “Non sono un adolescente, anzi! La sera lavoro in una pizzeria fino a tardi per mantenermi agli studi e per questo ho ritardato un po’: non mi sembra un peccato mortale!”; “Mi è sempre capitato che i professori arrivassero con forte ritardo rispetto all’orario previsto e allora mi sono adeguata per risparmiare energie!”.

Uno studente, ipotizza addirittura che l’inizio delle lezioni, previsto per le otto della mattina, rappresenti una crudeltà da parte dei conduttori, un modo per mettere gli allievi alla prova, testando la loro motivazione a partecipare al Laboratorio. Anche il silenzio, a detta di alcuni partecipanti, non rappresenta un indicatore significativo di come si sta costruendo la relazione nell’aula: “Il nostro silenzio non deve essere demonizzato. Non è passività. Non è detto che se uno sta zitto stacca i contatti con il resto del mondo. Certo, potrebbe essere una via di fuga, un rimanere nell’anonimato ma bisogna andare a vedere, non fermarsi qui”; “Ci serve trovare analogie fra noi e gli adolescenti? Ormai noi siamo fuori da quell’età!”.

Molti allievi si lamentano dell’organizzazione universitaria, del Corso degli studi, delle modalità previste per gli esami, che denotano il disinteresse della componente accademica e di quella amministrativa rispetto alle esigenze e ai problemi della componente studentesca. Qualcuno, infatti, afferma che rimane in silenzio perché cerca di capire che cosa il professore si aspetta da loro. Altri spiegano che con lo stesso spirito si recano talvolta a “visionare” i compiti degli esami scritti in cui hanno ottenuto un voto insufficiente. Emerge una tendenza a usare nei compiti le stesse parole scritte dal professore nel libro di testo consigliato perché ciò “*garantisce il*

*passaggio dell'esame*". Alcuni studenti spiegano che sono venuti "a vedere" come si svolge la lezione per decidere se partecipare o meno: i Corsi sono tanti e non si sa quale valga veramente la pena di essere frequentato. Un paio di studenti, con il consenso dell'aula, spiegano di sentirsi senza potere di fronte a professori che arrivano in ritardo o propongono lezioni troppo autoreferenziali: "Non possiamo fare nessuna critica perché sono loro che poi dovranno valutarci all'esame. Se li irritiamo, poi ce la faranno pagare!". Un ragazzo spiega che, parlando in aula, si corre il rischio di "sputtanarsi" di fronte a professore e collaboratrici, "professionisti competenti". Abbiamo così modo di rilevare e di condividere con gli studenti la presenza nel gruppo di fantasie persecutorie e depressive che vengono fronteggiate attraverso una cultura dell'adempimento e la strutturazione di una modalità adesiva in cui si imita il professore per comporre ogni possibile e temuto conflitto: non vi è spazio per contrattare con il gruppo e con i conduttori del Laboratorio gli obiettivi del Corso di lezioni. Sembra che gli studenti possiedano solo due categorie per leggere e controllare le relazioni in aula: da una parte quella della sottomissione ad un potere violento ("Ce la faranno pagare!"), oppure della complementare pretesa, che sostanzia una posizione contro dipendente, che il professore faccia lezione senza disturbare lo studente invitandolo a svolgere una funzione attiva; dall'altra parte, viene frequentemente utilizzata la dimensione valutativa: il ritardo, ad esempio, è considerato come uno scarto rispetto ad un modello ideale di condivisione fra allievi e conduttori. La dimensione valutativa favorisce la costruzione di categorie per posizionare gli individui all'interno del gruppo: "i puntuali" e "i ritardatari"; "i rispettosi" e "gli irriverenti", "chi si espone e chi si difende", "chi scrive i resoconti e chi no". La dimensione valutativa sembra bloccare, almeno a un primo impatto, qualsiasi possibilità di confronto e scambio: l'altro non è percepito come un interlocutore in grado di proporre spunti e occasioni utili all'acquisizione di competenze ma come uno scrutatore da cui è necessario nascondersi e proteggersi. Non si pongono domande tese a chiarire il senso di quanto comunicato dal professore o dal collega studente: ci si limita a considerarlo un dato di fatto che qualifica l'altro senza tenere conto della relazione che si sta sviluppando nel e con il Laboratorio. Emerge una sostanziale difficoltà ad avviare un processo di conoscenza del rapporto individuo-contesto prendendo spunto da ciò che l'altro sembra chiedere al laboratorio.

La valutazione ci sembra svolgere un'importante funzione difensiva: consente infatti di circoscrivere ed esaurire l'altro in un giudizio preconstituito; di controllare, cioè, le potenzialità ansiogene evocate dalla sua diversità, immettendo quest'ultima in una sintetica e quanto mai superficiale etichetta. Ad esempio, nell'aula, attraverso una serie di scambi piuttosto conflittuali, emerge la contrapposizione tra il gruppetto degli studenti-adulti (genitori e insegnanti) e gli studenti-giovani adulti, che si rappresentano, reciprocamente, rispetto al potere esercitato dal sistema universitario, come portatori della protesta velleitaria oppure della conservazione compiacente. Allo stesso tempo, operando una scissione, gli studenti si riferiscono di continuo all'aspettativa che il gruppo sia unito e aconfittuale, che funzioni bene a priori e garantisca appartenenza e affiliazione. Si evoca, collusivamente, una posizione sdifferenziata, un patto tra pari. Gli studenti cercano in questo modo di uscire dalla penosa sensazione che l'"aula" sia solo la somma di tanti individui isolati e narcisisti che faticano a costruire un processo di condivisione degli obiettivi e delle strategie con cui conseguirli: ai silenzi, infatti, si alternano momenti di discussione senza fine, in cui ciascuno porta la sua opinione senza curarsi di quelle degli altri, "come se si fosse - dice uno studente - in un talk show". Ciascuno sembra impigliato in un'emozione idiosincratice a quella degli altri: è difficile sospendere l'agito e fermarsi a riflettere sulle questioni emerse per attribuirgli una funzione sociale, un senso che possa essere condiviso. Ci domandiamo se il mantenimento di queste dimensioni relazionali che sembrano derivate dalle precedenti esperienze scolastiche rappresenti un modo per aggirare la fatica di una proposta formativa che non prevede, come nella lezione ex cathedra, la presenza di un potere forte del docente-insegnante ma che è piuttosto caratterizzata da un continuo lavoro di costruzione di senso degli elementi che via via emergono nella relazione formativa stessa. Gli studenti, infatti, sembrano spiazzati - qualcuno afferma di sentirsi "come dentro un labirinto"<sup>20</sup>: viene meno la

---

<sup>20</sup> Siamo abituati a considerare il labirinto come un luogo dove ci si perde ma, secondo i paleontologi, come ci ricorda Kern (1981), l'immagine originaria del labirinto era quella di un luogo in cui ci si perdeva e ci si ritrovava: ci si perdeva come bambini e ci si ritrovava come adulti. Il labirinto era quindi un luogo elettivo di rinascita psicologica che veniva proposto a cavallo della crisi puberale (arrivo del menarca e della capacità

possibilità di aderire e conformarsi ad un mondo adulto rassicurante, che sa cosa è giusto e cosa è sbagliato e che propone una tecnica da apprendere e utilizzare in modo invariante<sup>21</sup>. Si trovano confrontati, invece, con l'utilità di dare senso a ciò che accade nel qui e ora, senza avere certezze, ma riformulando e costruendo continuamente ipotesi di lettura della realtà vissuta nel contesto del Laboratorio. Si torna spesso, infatti, a parlare del ritardo e più in generale dell'uso del tempo all'università: il ritardo può solo essere giustificato e compreso, oppure etichettato come roba da maleducati? Quanto senso può avere lo stare sulle buone maniere, sulla precisione e il rispetto degli orari e quanto invece è possibile prendere un accordo, condividendo e prospettando regole del gioco utili al gruppo per poter lavorare? Dove si può ritrovare il giovane adulto passivo, o contro dipendente, che si sente controllato e vittima del sistema, e dove lo psicologo in formazione che prova a organizzare tempi e spazi per favorire il proprio percorso di apprendimento?

c) *Assenza di una dimensione "terza": narcisismo e de-contestualizzazione*

In questa prima fase del lavoro la difficoltà degli studenti di trovare un potere forte a cui conformarsi svela la presenza nel gruppo di una fragilità narcisistica: è difficile soggettivarsi, rappresentare il proprio funzionamento psichico e si ricorre frequentemente all'agito, alla realtà concreta. Allo stesso tempo, la vulnerabilità della stima di sé porta una profonda dipendenza dall'apprezzamento da parte degli altri. Gli studenti, con le loro pretese, sembrano proporre una condizione psichica di adolescenza illimitata, ove le difese narcisistiche suppliscono alle carenze di elaborazione psichica. Notiamo che il confronto che gli studenti attivano fra di loro e con noi sembra non poter fare riferimento a una dimensione "terza"<sup>22</sup>, cioè un oggetto di interesse comune che consenta di orientare e dare senso al confronto stesso. I ragazzi, infatti, agiscono le loro emozioni senza riuscire ad ancorarle all'oggetto del corso, cioè all'adolescenza e al disagio degli adolescenti. All'interno dei primi resoconti, il cui intento dichiarato è quello di rendere chiaro alle persone assenti durante le lezioni ciò che in esse avviene, compaiono parole come *fatica, sforzo, difficoltà nel riempire uno spazio bianco*: indizi rispetto all'ambivalenza che i ragazzi vivono nella relazione fra di loro e con i conduttori, nella difficoltà di individuare e perseguire obiettivi comuni. Inizialmente, i resoconti sono usati come una sorta di diario personale che serve a sfogarsi, cioè a evacuare le proprie emozioni. La difficoltà di individuare delle categorie psicologico-cliniche per dare senso a quanto è successo e di fare una scelta fra un evento e un altro, fra un'interpretazione e un'altra, motiva gli studenti a scrivere tutto quello che è successo, cioè a descrivere dei fatti; oppure a decontestualizzare, cioè a presentare contributi fantastici, che sono del tutto sganciati da ciò che è avvenuto nell'aula. Decontestualizzare ciò che emerge e generalizzare le tematiche trattate all'interno del Laboratorio ci sembrano indizi della difficoltà di integrare aspetti che vengono scissi: l'adolescenza come modo di stare in un contesto e l'adolescenza come fase attraversata da cambiamenti corporei e psicologici (processo evolutivo); ma anche il modello dell'analisi della domanda e gli specifici contesti organizzativi che vengono rappresentati come non adatti alla sua applicazione.

In questa prima fase del processo i resoconti utilizzano un linguaggio, un gergo, poco comprensibile agli assenti e sono ricchi di opinioni personali e di generalizzazioni che evocano, nostalgicamente, i miti delle teorie forti (Bion, Winnicott, Carli, etc.) e, depressivamente, i problemi della società. Gli studenti stessi paragonano i resoconti a uno *scritto poetico*, oppure a un *discorso politico che evidenzia una mission ideologica*, o anche a un *trailer con super effetti*. Inoltre, i resoconti sembrano diventare il pretesto per legittimare i tentativi di giudizio del comportamento altrui; allo stesso tempo, in modo complementare, chi ascolta esprime valutazioni

---

erettiva) a ragazze e ragazzi per aiutarli a ridefinirsi e a ricollocarsi nella gerarchia sociale, a ri/identificarsi come adulti.

<sup>21</sup> Ci sembra non casuale che nell'ultimo, commovente, role playing gli studenti mettano in scena una ragazza che ha appena perso il padre. Il gruppo vive un'intensa emozione che ci pare connessa alla necessità di elaborare il lutto per la perdita della posizione passiva di studente e del professore idealizzato.

<sup>22</sup> Con dimensione "terza", intendiamo una dimensione esterna ed estranea alla relazione collusiva fondata sulla condivisione di emozioni: ad esempio, l'apprendimento come obiettivo della relazione fra studenti e conduttori del Corso. Quando la "cosa terza" viene "vista" dagli attori sociali coinvolti nella relazione può essere utilizzata per verificare gli esiti, più o meno produttivi, della stessa relazione entro il contesto organizzativo.

su quanto viene scritto. Nei primi resoconti vengono messe in atto dinamiche aggressive nei confronti della situazione di passività che investe gli studenti durante la lezione, nonché dinamiche competitive nei confronti del docente e delle collaboratrici. E vengono esplicitate emozioni controllanti nei confronti del corretto svolgimento della lezione. Gli studenti provocano i conduttori, si giustificano, oppure tornano a valorizzare il potere della tecnica: “Io che mi sono sempre limitata ad ascoltare e osservare non credo di aver perso nulla, mi sono sentita ugualmente coinvolta e mi sento comunque arricchita”; “Il fatto di non parlare non è un non volersi implicare: ognuno sceglie di stare nella relazione con un resoconto, o partecipando al role playing, o con il silenzio”; “Alla fine delle lezioni è presente una verifica ed in qualsiasi forma essa si presenti verrà valutata da qualcuno come idonea o non idonea, giusta o sbagliata”; “Se il modello dell’analisi della domanda dice che non esistono pazienti “dati” come si fa a lavorare con una paziente anoressica o bulimica?”; “Chiamare il corso “Laboratorio sul disagio adolescenziale” non è in contraddizione con il modello proposto? Non si poteva semplicemente chiamarlo “Laboratorio sul disagio?”; “Ma qui facciamo lezione o psicoterapia?”; “Se noi non siamo gli studenti ideali, allora cambiate qualcosa!”.

Sono provocate anche le collaboratrici del professore chiamate a volte dottoresse, altre volte tirocinanti e, persino, vallette. Gli studenti dicono di non essere d’accordo con i loro interventi (“Voi avete in mente qualcosa e cercate ciò che conferma le vostre ipotesi!”), e portano la fantasia che siano le dottoresse, e non loro, a giocare il role playing per dimostrare come si fa a essere bravi psicologi. Gli studenti sembrano usare la giovane età delle collaboratrici per non trattare la questione delle loro funzioni. Ipotizziamo, cioè, che le collaboratrici del professore siano provocate perché rappresentano una posizione formativa intermedia fra i giovani studenti del Laboratorio, passivi e scoraggiati, e il professore, adulto idealizzato e “intoccabile”. Le dottoresse, quindi, sono minaccianti perché propongono una rappresentazione nuova ed estranea del mondo giovanile, un modo di essere giovane che non è necessariamente svuotato di ogni competenza e risorsa, né è mancante di prospettive. L’incontro con le dottoresse mette in allarme gli studenti perché prospettarsi la possibilità di essere competenti e riconoscersi risorse significa lavorare per svilupparle. E rinunciare a delegare agli adulti la funzione, magica, di farti crescere.

Tuttavia, la stesura dei resoconti introduce un fare che nella formazione universitaria dello psicologo, di solito, rimane in sospeso e facilita la costruzione di un contenitore che raccolga le proprie emozioni, pensieri e fantasie. Gli studenti, infatti, cominciano a riconoscersi come soggetti narranti/pensanti e a parlare di Sé e del proprio Sé: “Io ho provato, ho sperimentato questo e quest’altro”. Il resoconto è anche un oggetto culturale: un medium, allo stesso tempo reale e simbolico, che raccoglie investimenti comuni e che è attraversato da una tensione fra il soggettivo e l’oggettivo. Infatti, gli studenti cominciano a sviluppare la consapevolezza che le emozioni a cui stanno dando parole possono essere messe in connessione con l’esperienza che stanno facendo in aula e possono dunque essere utilizzate come organizzatori dell’esperienza stessa. Il più delle volte questo non riguarda ancora la relazione gruppale ma quella, duale, fra studente e docente, che può essere più facilmente individuata attraverso le esperienze–modello dei precedenti ordini scolastici.

In questa prima fase, in altre parole, la funzione è quella di costruire conoscenza sul funzionamento dei singoli in rapporto al gruppo. La fantasia di possedere un modello psicologico d’intervento “forte” riemergerà a più riprese nel corso delle prime lezioni come difficoltà di contestualizzare quanto va emergendo in aula, per esempio durante i role playing. La difficoltà sembra essere quella di utilizzare gli indizi che emergono nel discorso del cliente per mettersi in gioco: gli studenti intervengono troppo, senza lasciare spazio ai discorsi del cliente, oppure rimangono troppo silenziosi, come assenti. Nei commenti all’andamento delle simulate parlano di “modelli da applicare”, di “concetti masticati e non ancora digeriti”, della “paura di colludere con il cliente”, e di “farsi travolgere dalle emozioni”. Sembrano in difficoltà nell’individuare una distanza dal cliente che consenta di sperimentare uno scambio: si coinvolgono troppo, dando per scontati significati che ancora non sono stati esplicitati nella relazione, rapportandosi ad un “oggetto soggettivo”; oppure rimangono fuori dall’*hic et nunc* della relazione ancorandosi a qualcosa di esterno all’esperienza attuale (la teoria, le opinioni personali, il credo); dimensioni che vengono nuovamente evocate come mito che svolge una funzione valutativa di se stessi e dell’altro. In questo modo le emozioni vissute non possono essere utilizzate come strumenti per comprendere

quanto va accadendo. Uno studente dice di essersi sentito nel role playing “come un maestrino con la bacchetta”; un altro, “un paladino della giustizia che cercava di proteggere l’adolescente dall’intervento autoritario dei genitori e di trovare soluzioni dove nessuno può”; un terzo, come un vigile che doveva separare i contendenti, proponendo al figlio e ai genitori colloqui distinti”.

Nel role playing il ruolo dello psicologo è quello più temuto: non è un caso se c’è sempre difficoltà a individuare un volontario che lo interpreti. Tuttavia, se da un lato sembra emergere la rappresentazione di uno psicologo che elude la relazione con i propri clienti facendo riferimento a una tecnica “data”, dall’altro, parallelamente alla capacità di riflettere sulle relazioni che organizzano l’esperienza degli studenti all’interno del Laboratorio, si sviluppa la possibilità di pensare alle relazioni che “legano” lo psicologo ai contesti di intervento e ai clienti che a questi contesti afferiscono.

#### *d) Rappresentazioni dell’adolescenza*

In questa prima fase del processo gli studenti condividono l’utilità di pensare a certi aspetti contestuali (gestione del tempo, agiti durante il role playing) ma non quella di riportarli alla categoria adolescente. Sembra che l’adolescenza sia una categoria da cui è necessario difendersi. Questa fase del ciclo vitale è rappresentata, infatti, come un momento triste e negativo dell’esistenza e viene svalutata nel confronto con un mondo adulto sentito come ideale, lontano e irraggiungibile: “Gli adolescenti di oggi sono più consumisti e incapaci di quanto eravamo noi alla loro età e noi eravamo già peggio di quello che erano da adolescenti i nostri genitori!”; “Da un po’ di tempo ho cominciato a mostrare incomprensione verso alcuni atteggiamenti degli adolescenti e percepisco una grande distanza: mi sembrano superficiali e molto incoerenti”; “Sono impulsivi, portati allo scontro, depressi, non sanno dove collocarsi, la loro difficoltà è quella di passare dall’emozione al pensiero, agiscono emozioni”. Per altri, invece, l’adolescenza rappresenta: “semplicemente un adattamento dell’individuo alle regole della società, al conformismo. L’adolescente deve adattarsi al gruppo maggioritario se non vuole essere fatto fuori”. Il criterio usato per definire l’adulto sembra essere la dipendenza o l’indipendenza dai genitori. Si pensa a un’indipendenza concreta: Si vive fuori di casa? Ci si mantiene da soli? “Per i fuori sede - dice uno studente - diventare adulto è più facile!”.

I ragazzi citano le statistiche secondo cui un grande numero di giovani adulti ancora vivono con i genitori e parlano di fattori economici e politici di fronte ai quali si vivono rassegnati: “Ci sono pochi soldi, è difficile trovare lavoro, è inutile persino studiare perché oggi vanno avanti solo i figli di papà e i raccomandati”. Solo uno dei partecipanti parla di una caratteristica psicologica specifica dell’adulto: “il raggiungimento di un equilibrio”.

Sottolineiamo, ancora una volta, la difficoltà che gli studenti hanno a stare in contatto con le proprie emozioni, a implicarsi nel lavoro di gruppo. Una studentessa evoca allora vissuti più personali: “A casa mi sento sempre la più piccola, i miei genitori mi fanno venire l’ansia dicendo che adesso siamo noi giovani a dover costruire una società che è tutta da rifare, mi proiettano così in un dopo, in un futuro che mi spaventa: non si sa cosa ci aspetta”. Il gruppo inizia discorsi sull’essere attivi politicamente, sui ricordi relativi al primo voto dei 18 anni, vissuto come più o meno implicante. Una studentessa-insegnante parla del suo impegno per aiutare i suoi studenti a farcela da soli. L’indipendenza, sembra dire, è un processo da costruire, non uno status da acquisire.

Il resoconto di uno studente che propone l’obiettivo comune di “imparare a vedere gli aspetti adolescenziali che attraversano il gruppo” viene vissuto dai partecipanti al Laboratorio come un importante passo avanti. Un altro studente parla della loro pretesa che qualunque cosa facciano vada bene e la definisce “un retaggio del periodo adolescenziale in cui le cose non hanno un gran senso per se stessi e si fanno perché si devono fare, o magari non si fanno; non c’è la considerazione dei costi delle proprie azioni e la motivazione personale è ancora piuttosto confusa. Un periodo in cui la domanda di realtà è come lasciata in secondo piano. Ed allora non si vede oltre l’esame da sostenere”. Un terzo si chiede: “Il mio essere ancora adolescente è solo un fardello o è una risorsa per trattare clienti adolescenti come psicologo?”.

Si discute della funzione del linguaggio (il gergo degli adolescenti ma anche la terminologia usata dai medici, dagli infermieri e dagli psicologi) che permette di creare appartenenza e riconoscersi in un gruppo accorciando i tempi di un’esplorazione dell’estraneità. Al linguaggio dei medici, specialistico e poco accessibile ai profani, che conferisce potere, gli studenti contrappongono

quello, più comprensibile, degli psicologi, che però, a loro parere, contribuisce a rappresentare la professione come debole e perdente sul piano del prestigio sociale.

Seconda fase: la relazione comincia a essere analizzata attraverso il pensiero asimmetrico-logico-dividente: si ri-conoscono se stesso e gli altri.

L'analisi critica delle fantasie illusorie di possedere modelli forti e riferimenti "intoccabili" che consentono di dominare la realtà ha permesso al gruppo degli studenti di deludersi, incontrandosi con i propri limiti ma anche con le proprie risorse. Il conflitto fra vecchie e nuove immagini di Sé ha consentito di elaborare le fantasie di un'adolescenza eterna e di slegare e rilegare gli investimenti psichici. In questa seconda fase, infatti, il gruppo si muove più decisamente dagli assunti di base al gruppo di lavoro orientandosi verso l'utilizzo professionale di quello che sta accadendo nella relazione fra sé e le altre persone che partecipano al contesto. I resoconti si ancorano maggiormente ai dati di realtà e vi è una graduale emergenza del "noi" e di una posizione di ruolo: compaiono dati sul contesto gruppale, le funzioni e gli obiettivi: chi sei tu qui? e cosa vuoi? che cultura stiamo esprimendo insieme? quali sono i vissuti che emergono e cosa rappresentano? quali le funzioni? Una studentessa, ad esempio, propone un parallelo tra la classe rappresentata in un role playing e la loro: "Ci sentiamo un gruppo, un insieme di persone che con il professore e le collaboratrici costruiscono una competenza? Oppure individui disgiunti, che pretendono di avere già delle competenze ed evitano di confrontarsi con i problemi che emergono?". Un altro studente scrive che, entrando in aula, "*lascia Morfeo fuori dalla porta*". Il gruppo lo tratta come un indicatore di una loro maggiore disponibilità a esserci, a diventare committenti del processo formativo, e ad abbandonare la posizione di studente passivo che delega a chi sta in cattedra il potere di trasmettergli sapere e competenza. Infine, vi è un uso più esplicito di categorie psicologico cliniche per dare senso all'esperienza emozionale che si va facendo nell'aula: "Il ritardo è una maniera per tirarsi fuori dal gruppo classe nella speranza di arrivare quando gli altri membri sono già dentro, impegnati in una relazione"; "Forse avevo scelto di stare fuori perché dall'esterno si vede meglio, forse perché stare fuori mi dava la sensazione di stare sopra e quindi di avere un maggiore controllo della situazione"; "L'idea è che quando si sta fuori dal role playing, seduti al proprio posto, sia facile vedere; mentre quando ci si trova dentro, e cioè seduti sulla sedia che scotta, implicati, emozionati, si sia ciechi davanti ad alcune dinamiche che anche se ci vengono spiattellate dal cliente non vengono colte. Le emozioni sono vissute come ostacolo anziché come risorse o indicatori di come un cliente si pone nel rapporto con noi e con gli altri"; "L'essermi fermata a pensare al fastidio che provavo quanto entravo in ritardo mi ha dato modo di capire che non mi davo ancora la possibilità di partecipare pienamente ai lavori".

La dimensione valutativa può essere vista criticamente: "Non esiste un role playing giusto e uno sbagliato, dicotomia questa con cui sono stata abituata a confrontarmi nella mia formazione pre-universitaria e con la quale mi ritrovo a scontrarmi continuamente nella vita quotidiana". E il gruppo può contestualizzare ciò che emerge nell'aula: "Prima il resoconto era come un compito per casa, un adempimento. Da qui la difficoltà di trovargli un'utilità, una funzione; si manifestavano antipatie e ci si confrontava talvolta con la sua assenza. Ora un'evoluzione la si è sperimentata: il resoconto ha acquisito una funzione di restituzione, di ri-narrazione dell'esperienza per dargli senso"; "Ho riflettuto sul significato del resoconto e sulle sue finalità; e mentre una di queste è il mettermi in relazione con un interlocutore l'altra è quella di rendermi conto, di sviluppare un pensiero sull'esperienza emozionale vissuta, pensiero che non sarebbe stato possibile se non mi fossi implicata emozionalmente e quindi se non avessi provato un po' di confusione". Il gruppo sembra anche riconoscere che il cambiamento dallo stato adolescenziale a quello adulto non è dato, cioè raggiunto una volta per tutte, ma avviene attraverso un processo non lineare: "Non saprei specificare adesso quando si può dire che uno è adulto; mi viene da pensare che uno magari può non smettere di essere adolescente seppur crescendo". "Sentivo l'adolescenza come una fase ormai lontana ed esterna, come altro da me, e ora mi ritrovo a scrivere come l'idealizzazione, la pretesa, la confusione siano aspetti che vivono ancora in me"; "Ora penso al nostro percorso all'interno del Laboratorio in parallelo al processo di separazione-individuazione e ai vari compiti evolutivi dall'adolescenza in poi; "Mi sono trovata spiazzata di fronte al caso proposto perché non faceva parte delle rappresentazioni che avevo in mente"; "Non

posso più permettermi di giocare a fare la psicologa, di aspettare di attivare un pensiero sulla mia professionalizzazione”; “Mi ritrovo a fare i conti con una fase adolescenziale del mio pensare la formazione”; “Il Laboratorio è stato un evento critico nella mia formazione che mi ha permesso di vedere meglio il contesto in cui sono inserita”.

Ma, soprattutto, vi è una progressiva integrazione del cliente “esterno” nella formazione universitaria. L’incontro con il cliente, cioè, non è più vissuto con impotenza e frustrazione ma con interesse per i problemi che pone allo psicologo. Pensiamo che questo importante cambiamento sia dovuto al fatto che attraverso l’esperienza di resocontare e di “giocare” e analizzare il role playing gli studenti abbiano cominciato ad evocare il loro cliente (il “cliente del cliente”), cioè abbiano ridimensionato la fantasia di essere loro gli unici clienti in campo e, parallelamente, quella eccessiva concentrazione su di sé e sul proprio operato che non consentiva loro di vedere l’interlocutore. Ciò consente di muoversi da una dimensione di relazione organizzata dal possesso verso una dimensione di scambio, e dal narcisismo verso l’oggettività.

### *Conclusioni*

Il lavoro svolto ha aiutato gli studenti a fare il lutto con le illusioni dell’adolescenza, ancora in parte informate da quelle infantili, ad apprendere la capacità di negoziare il conflitto, sia interno che esterno e a fare un deciso passo avanti verso il conseguimento di uno stato adulto. Noi li abbiamo continuamente invitati a esplorare e ridiscutere i loro assetti difensivi e abbiamo promosso e facilitato nuove rappresentazioni del Sé sul loro funzionamento psicologico; al contempo abbiamo cercato di sostenere lo sviluppo di una motivazione alla riuscita professionale e all’individuazione di risorse entro il contesto di relazione universitario. La nostra rinuncia alla posizione ex-cathedra ha consentito agli studenti di esprimere e di analizzare un transfert nei confronti di professore e collaboratrici che potremmo chiamare istituzionale, perché comprensivo di diverse fantasie relative alla relazione con l’università.

Gli studenti, come abbiamo avuto modo di descrivere, hanno agito manovre di dipendenza, attacco-fuga e accoppiamento compiacente, sottese da vissuti schizoparanoici nei confronti del contesto universitario ma anche del ruolo dello psicologo e della sua clientela, rappresentati come insidiosi e inaffidabili. Controtransferalmente abbiamo percepito la fatica di confrontarci con la tendenza degli studenti ad agire le proprie emozioni piuttosto che a pensarle: i lunghi silenzi dell’aula, libere associazioni che sembravano sconnesse le une dalle altre, oppure intrecciate in modo confuso e apparentemente illeggibile, gli sfoghi dei singoli che mettevano in piazza apertamente i loro problemi personali, cercando di convocarci sul piano dell’interpretazione individuale<sup>23</sup> sono stati considerati indicatori di un oggetto in stato di tensione e quindi sfuggente e imprevedibile. Abbiamo anche sostenuto la fatica di sostenere attacchi da parte degli studenti che in alcuni momenti hanno creato un’atmosfera pesante, da cui sembrava non si potesse uscire; ma anche quella di non aderire al tentativo degli studenti di proteggersi, e proteggerci, dall’irruzione di elementi aggressivi sentiti come ingestibili e distruttivi: come quando ci hanno detto, in un simbolico gesto di pacificazione, che noi non eravamo come gli altri professori perché arrivavamo in orario, eravamo disposti ad accogliere e discutere le critiche e dicevamo cose interessanti. Sul piano controtransferale abbiamo sperimentato e fatto fronte alla tendenza a colludere con gli studenti nella critica al sistema universitario della nostra Facoltà, che offriva realmente, sia a loro che a noi, condizioni ambientali caotiche e contraddittorie.

Lo sforzo di far uscire gli studenti dalla passività e dal conformismo per pensare le emozioni piuttosto che agirle è stato condiviso con i docenti degli altri laboratori del Corso di laurea. Pensiamo che la maggiore capacità dei nostri studenti di collaborare fra loro nel perseguimento dei loro obiettivi professionali sia stata acquisita anche sperimentando, per così dire in presa

---

<sup>23</sup> Una delle difficoltà delle ‘lezioni emozionate’ riguarda il ‘dosaggio’ delle interpretazioni che devono essere sempre rivolte al gruppo e all’individuo come parte di un gruppo. A nostro parere, la tendenza dei singoli a esplicitare i propri problemi personali in maniera scissa rispetto a quello che sta vivendo l’aula non va incoraggiata: non solo perché il setting è diverso da quello della psicoterapia propriamente detta ma anche perché queste irruzioni emozionali rappresentano una sorta di ritorno al narcisismo con cui lo studente evita di confrontarsi con i problemi della relazione con il contesto di riferimento e quindi con la necessità di decentrarsi e di collaborare con i conduttori e il gruppo dei pari. .

diretta, la nostra posizione di forte coerenza con un progetto promosso, sostenuto e condiviso dal presidente e dagli altri docenti del Corso di laurea. In altre parole, il nostro 'corpo a corpo' con gli studenti è stato possibile perché continuamente trapiantato da una posizione 'terza', discussa e condivisa con i nostri colleghi.

Possiamo concludere dicendo che abbiamo cercato di rendere il Laboratorio un "sito analitico allargato", che Donnet (1985) definisce come un luogo occupato da un insediamento umano, che fornisce le risorse locali necessarie alla vita quotidiana e al suo miglioramento. Un luogo in cui, come spiega Monniello (2004), che riprende e sviluppa il concetto dell'autore francese, "si creano le condizioni per un incontro fra l'adolescente in cerca di soggettivazione e la geografia di un luogo istituzionale che ha la sua storia e i suoi abitanti...il cui controtransfert, ma forse sarebbe più esatto dire transfert, può essere reso funzionale ai possibili movimenti transferali del singolo adolescente".

### Bibliografia

- Alleon, A.M., Lebovici, S., & Morvan, O. (1985). *Adolescence terminée, adolescence interminable*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Augè, M. (2006). Intervista. Retrieved from [www.griseldaonline.it/percorsi/auge.htm](http://www.griseldaonline.it/percorsi/auge.htm)
- Bignamini, S., & Comazzi, D. (2004). La fine dell'adolescenza e il giovane adulto. In A. Maggiolini, G. Pietropolli Charmet (Eds.), *Manuale di psicologia dell'adolescenza*, 203-215. Milano: FrancoAngeli.
- Blos, P. (1962 - 1971). *L'adolescenza: Un'interpretazione psicoanalitica*. Milano: Franco Angeli.
- Blos, P. (1976). When and how does adolescence end?: Structural criteria for adolescent closure. *J. Phila. Assn. Psychoanal.*, 3.
- Blos, P. (1979- 1988). *L'adolescenza come fase di transizione*. Roma: Armando.
- Cahn, R. (1998 - 2000) *L'adolescente nella psicoanalisi: L'avventura della soggettivazione*. Roma: Borla.
- Carbone, P. (1998). L'incidente in adolescenza: Una ricerca intervento. In E. Masina, & G. Montinari, (Eds.), *Parlare con gli adolescenti*. (pp.99-104 ). Roma: Risco.
- Carbone, P. (2003). *Le ali di Icaro: Rischi e incidenti in adolescenza*. Torino: Boringhieri.
- Carbone, P. (2004). Giovani, adulti e rischio: Punti di vista a confronto. *Quaderni Osservatorio Nazionale sui Giovani e l'Alcool*, 16, (57-167).Tivoli: Risa.
- Carbone, P. (2005). *Adolescenze*. Roma: Magi.
- Carbone, P. (2007). Linee d'ombra: Il giovane adulto nella metafora del grande viaggio. *Adolescenza e Psicoanalisi*, 2, 17-28.
- Carbone, P., Masina, E., Petruccioli, L., & Rovai, M. (2000). Young People and Risk in Italy. In E. Tempesta (Ed.), *Monitoring Risk in Young people (Quaderni dell'Osservatorio Nazionale sui Giovani e l'Alcool*, 13, 57-211). Tivoli: Risa.
- Carli, R., Grasso, M., & Paniccia, R.M. (2007). *La formazione alla psicologia clinica: Pensare emozioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Copley, B. (1993- 1996). *Il mondo dell'adolescenza*. Roma: Astrolabio.
- Cordella, B., Latini, C., & Pennella, A.R. (2007). Il processo formativo come prassi psicologico clinica: Il laboratorio di analisi della domanda. In R. Carli, M. Grasso, R.M. Paniccia (Eds.) *La formazione alla psicologia clinica* (pp.160-185). Milano: FrancoAngeli.

- Dolcetti, F.R., & Battisti, N. (2007). Pensare le emozioni attraverso il testo. In R. Carli, M. Grasso, & R.M. Paniccia (Eds.), *La formazione alla psicologia clinica: Pensare emozioni* (pp. 211-236). Milano: FrancoAngeli.
- Donnet, J.L. (1985). Le site analytique et la situation analysante. In *Le divan bien temperé*. Paris: Dunod.
- Erikson, E. (1968). *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando.
- Ferraro, F., & Petrelli, D. (2000). *Tra desiderio e progetto: Counseling all'università in una prospettiva psicoanalitica*. Milano: FrancoAngeli.
- Fountain, G. (1961). Adolescent into adult: An inquiry. *J. Americ. Psychoanal. Assn.*, 9.
- Gutton, P. (1995). Entre pubertaire et idéologie: L'adolescent autrement. *Adolescence*, 26.
- Greenspan, S.I., & Pollock, G.H. (Eds.). (1991- 1997). *Adolescenza*. Roma: Borla.
- Guillamin, J. (2001). *Adolescence et désenchantement: L'esprit du temps*. Bordeaux: Le Bouscat.
- Hauser, S.T., & Greene, W.M. (1991- 1997). Il passaggio dalla tarda adolescenza alla prima età adulta. In, S. I. Greenspan & G. H. Pollock (Eds.), *Adolescenza* (pp. 419-453). Roma: Borla.
- Havighurst, R.J. (1953). *Human Development and Education*. London: Longmans, Green.
- Iaccarino, B., & Cocciante, S. (2002, 7-8 giugno). Alcuni nodi critici nel lavoro di Counselling Universitario: L'esperienza del Centro di Ascolto Psicologico dell'Università 'Roma Tre'. (Presentata al convegno *Ridefinirsi nell'esperienza: lo psicologo clinico nel counseling con studenti universitari*). Retrieved from: [host.uniroma3.it/uffici/ascolto/page.php?page=Archivio](http://host.uniroma3.it/uffici/ascolto/page.php?page=Archivio)
- Keniston, K. (1970). *Youth ad a stage of life. Human Life Cycle*. W. Sze, New York: Aronson.
- Kern, H. (1981). *Labirinti: Forme e interpretazioni: 5000 anni di presenza di un archetipo*. Milano: Feltrinelli.
- Khon, M.L. (1980). *Job complexity and adult personality*. In Themes of love and work in Adulthood. N.J. Smelser & E.H. Erikson Cambridge: Harvard University Press.
- Maggiolini, A., & Pietropolli Charmet, G. (Eds.). (2004). *Manuale di Psicologia dell'Adolescenza: Compiti e conflitti*. Milano: Franco Angeli.
- Masina, E. (2006). *Laboratorio sul disagio dell'adolescenza: Appunti di lavoro*. Roma: Kappa.
- Monniello, G. (2007). Psicoanalisi e giovane adulto. *Adolescenza e Psicoanalisi*, 2, 9-13.
- Monniello, G. (2004). Azioni terapeutiche nella psicoterapia psicoanalitica con gli adolescenti nelle istituzioni. *Adolescenza e Psicoanalisi*, 2, Retrieved from: <http://www.psychomedia.it/aep/2004/numero-2/monniello.htm>
- Novelletto, A. (1997). *Alunni e insegnanti: Potenzialità a confronto*. Manoscritto inedito.
- Novelletto, A. (2009a). Il giovane adulto. In P. Carbone, C. Lucantoni, G. Monniello, & G. Montinari (Eds.). *L'Adolescente* (pp.293-336). Roma: Astrolabio.
- Novelletto, A. (2009b). Sé, soggetto, soggettivazione. In *L'Adolescente* (pp. 9-64). Roma: Astrolabio.
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Giuliano, S., Terenzi, V., Bonavita, V., & Bucci F., et al. (2009). Cultura locale e soddisfazione degli studenti di psicologia: Una indagine sul corso di laurea "Intervento clinico" alla Facoltà di Psicologia 1 dell'Università di Roma "La Sapienza". *Rivista di Psicologia Clinica*, supplemento al n.1, 1-49.
- Piaget, J. (1977). The growth of logical thinking from childhood to adolescence. In H. E. Gruber & J.J. Voneche, (Eds.), *The essential Piaget: An interpretative reference and Guide*. New York: Basic Books.

Pietropoli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti*. Milano: Cortina.

Ritvo, S. (1971). Late adolescence: developmental and clinical considerations. *Psychoanal. Study Child*, 26.

Salvatore, S. (2006). Modelli della conoscenza e agire psicologico. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2/3, 121-134.

Staples, H.D., & Smarr, E.R. (1991). Un ponte verso l'età adulta: Fra i diciotto e i ventitre anni. In S. I. Greenspan, & e G. H. Pollock (Eds.), *Adolescenza* (pp.454-485). Roma: Borla, 1997.

Valerio, P. (2009). *C.C.P.S.U. Centro di Consultazione Psicologica per Studenti Universitari*, Retrieved from: [www.crui.it/HomePage.aspx?ref=1822#](http://www.crui.it/HomePage.aspx?ref=1822#)

White, R.W. (1952). *Lives in progress: A study of the natural growth of personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Winnicott, D.W. (1983). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.