

EUGENIO MANGIA, ANDREANA PES

## **ASPETTI PSICOLOGICI DELLA IMPASSE NEGLI STUDI UNIVERSITARI: UNA RICERCA PILOTA TRA GLI STUDENTI DELL'ATENEO CAGLIARITANO**

Negli ultimi anni si è assistito ad una radicale trasformazione dell'Università italiana in conseguenza di un quadro normativo che è mutato radicalmente. L'impianto dei corsi di laurea è stato riformato e adeguato agli standard esistenti nei paesi europei, così da favorire e rendere effettiva la libera circolazione degli studenti e dei ricercatori all'interno dell'Unione Europea.

Tuttavia, pur in questa forma rinnovata, la nostra università ha continuato a mostrare una fondamentale inadeguatezza a fronteggiare la dispersione, nonostante quella stessa riforma avesse riconosciuto nella lotta all'abbandono proprio uno degli obiettivi da perseguire.

Il problema dell'abbandono degli studi universitari è stato di recente al centro di numerose ricerche, condotte allo scopo di approfondire lo studio e la classificazione del rischio *drop out*. Da molte di esse emerge come molti studenti abbandonano gli studi senza conseguire la laurea, alcuni addirittura già al primo anno di studi. Infatti è proprio nella delicata fase iniziale che si concentra il numero più elevato di abbandoni: il gestire una situazione nuova, come quella rappresentata dalla vita universitaria, amplifica le difficoltà motivazionali, emotive e cognitive preesistenti.

L'organizzazione degli studi in un percorso forse eccessivamente flessibile, che non prevede scadenze obbligate ma che sembra potersi dilatare quasi all'infinito, costituisce una sorta di rete a maglie larghe che finisce con l'offrire poche reali possibilità di accoglimento e sostegno. Un sottile, strisciante, senso di vuoto pervade il vissuto di molti studenti: così mentre i futuri sbocchi lavorativi sembrano allontanarsi sempre di più, l'esperienza presente rischia di perdere concretezza e pregnanza.

Nelle università che accolgono un elevato numero di studenti "fuori sede" o "pendolari" queste problematiche appaiono ulteriormente aggravate, dato che ai processi separativi propri dello sviluppo si affiancano altre e concrete separazioni, vissute nel mondo esterno, che tendono a stabilizzare meccanismi di scissione spesso dolorosi e mutilanti.

Il compito del mondo accademico riveste dunque un ruolo importante, teso com'è al conseguimento di un duplice obiettivo: se da una parte, infatti, suo compito primario è quello di attendere ai processi formativi del soggetto, curando gli aspetti didattici e promuovendo azioni in grado di favorire

l'integrazione dello studente con il proprio ambiente o creando le condizioni per garantire nel futuro la spendibilità del titolo acquisito sul fronte del mercato del lavoro, dall'altra, all'università è anche demandato il delicato compito di dotare le sue strutture interne di servizi ed attività tali da rendere accoglienti, efficaci e flessibili tali processi, onde evitare di frenarli e arrestarli per sempre.

Ma in che modo l'università può rispondere a tale mandato? E soprattutto, che cosa fa sì che uno studente subisca un rallentamento nel corso dei propri studi universitari, o che un altro si blocchi proprio in prossimità di quella laurea per il cui conseguimento si era tenacemente impegnato fino a quel momento?

Sono questi alcuni degli interrogativi che ci hanno spinto ad intraprendere questa ricerca ed a cui cercheremo di dare risposta nell'ambito del presente lavoro.

#### *Introduzione alla ricerca*

L'indagine è stata condotta nella città di Cagliari ed il campione è costituito da un gruppo di venti studenti, alcuni dei quali avevano subito un rallentamento negli studi e non si erano ancora laureati, altri che si erano laureati dopo avere subito un rallentamento negli studi.

La metodica utilizzata è di tipo narrativo ed ha previsto l'uso dell'intervista narrativa quale strumento atto a raccogliere informazioni sulla storia universitaria degli studenti che hanno subito una impasse nel corso dei loro studi.

Il materiale utilizzato è rappresentato da una serie di interviste con domande aperte, registrate su magnetofono, raccolte tra gli studenti dell'università di Cagliari, ai quali era stato precedentemente riferito che il colloquio avrebbe avuto un carattere esplorativo e conoscitivo e che i contenuti emersi sarebbero stati utilizzati a fini di ricerca.

Al fine di valutare la validità dello schema delle domande e la loro efficacia ad esplorare le aree da indagare e in virtù della necessità di adottare una tecnica di intervista che favorisse l'emergere nell'intervistato di ricordi, associazioni, pensieri e affetti, sono state svolte una serie di interviste preliminari allo scopo di meglio tarare lo strumento di indagine.

Le interviste hanno avuto una durata media di una/due ore circa e sono state svolte con l'ausilio di una traccia, al cui interno le diverse tematiche sono state suddivise secondo aree più generali.

Gli intervistati provenivano da facoltà diverse con una leggera prevalenza di quelli iscritti nei corsi di laurea in psicologia; essi sono stati reperiti con il sistema della catena: ad ogni soggetto intervistato è stato gentilmente chiesto

di suggerire i nominativi di altri studenti da contattare successivamente.

I dati raccolti sono stati quindi esaminati e suddivisi per aree e le riflessioni qui presentate vanno intese come ipotesi da verificare e non come conclusioni di un discorso psicologico, sia perché questo lavoro è da considerarsi una ricerca pilota, sia poiché il numero dei casi considerati non è assolutamente rappresentativo dell'universo degli studenti che hanno subito un rallentamento negli studi universitari.

*La scelta del proprio corso di studi tra progetto e vincoli: spinte familiari, motivazioni realistiche e progettualità inconscia*

Quando si arriva al termine del corso di scuola superiore, gli studenti che intendono proseguire negli studi, si trovano nella condizione di dover scegliere la facoltà cui iscriversi. Ogni studente sa quanto tale scelta sia gravosa, sottesa com'è da spinte familiari, da interessi di tipo culturale e scientifico, da considerazioni di tipo utilitaristico che debbono tenere necessariamente conto delle concrete prospettive occupazionali e delle reali possibilità di inserimento lavorativo, da motivazioni legate al soddisfacimento di esigenze più interne e connesse a quella che è la propria progettualità inconscia.

Sono frequenti i casi di studenti che, pur ben dotati, sono afflitti da quello che si presenta come un dubbio, persistente, ostinato e apparentemente irrisolvibile, sulla scelta della facoltà. Esiste poi un certo numero di giovani che, ormai da anni, effettua una specie di migrazione da una facoltà all'altra, scegliendo ognuna di esse con un iniziale entusiasmo, quasi a volere *assaggiare* un po' di tutte, per ripartire quindi, immancabilmente, nell'incessante e irresistibile ricerca di un "altrove impossibile".

Altri giovani sembrano essere quasi attraversati dal progetto di *un altro*, quasi fossero portatori, più o meno consapevoli, della realizzazione di un "desiderio per procura". In questi casi è possibile evidenziare la complessa interazione di dinamiche interpersonali, in cui si intrecciano moti silenziosi di ribellione e profondi sensi di colpa. A volte queste problematiche sono rese più complesse e gravose dalla presenza di fantasie e progetti fortemente investiti di riscatto sociale.

*... mio padre avrebbe voluto che io facessi l'avvocato e quindi mi ha spinto... un poco perché nell'immaginario collettivo la laurea in giurisprudenza era quella che poi apriva più strade alla collocazione nel mondo del lavoro e dava una formazione specifica particolare... un poco trainato da altri amici e compagni di scuola che si erano indirizzati su giurisprudenza.*

(Vincenzo, laureato in giurisprudenza, 41 anni)

Così molti studenti, nella decisione dell'itinerario da percorrere, da una parte tenderanno di costruire il proprio progetto di vita tenendo conto delle spinte familiari, delle esigenze poste da un esame di realtà, dall'altra, potrebbero cercare di soddisfare il desiderio di risolvere quanto nel proprio mondo interno c'è ancora di inespresso e di confuso, nella speranza - comunque spesso soltanto illusoria - di trovare una risposta al proprio disagio ed eventualmente gli strumenti per comprenderlo o risolverlo.

La possibilità che lo studente ha di scegliere una determinata facoltà, con la conseguenza di studiare le materie preferite e non altre, contrariamente a quanto accadeva nelle scuole superiori, può fare nascere in lui una sensazione di trionfo e di onnipotenza, derivante dalla speranza/certezza di non dover fare più continuamente i conti con il senso di frustrazione che si manifesta ogni qual volta ci si confronta con contenuti di apprendimento sviliti dalla mancanza di una peculiare attitudine o di uno specifico interesse.

La facoltà scelta verrà dunque in parte idealizzata, sulla spinta di una serie di motivazioni inconscie e, in taluni casi, offrirà allo studente l'illusione di avere trovato uno spazio nel quale specchiarsi, perdersi o ritrovarsi. Gli esiti di tale processo possono essere comunque molteplici, spaziando dalla esperienza di avere effettivamente rispettato le richieste poste dalla parte più autentica del proprio sé, cui si accompagna una sensazione di pienezza, di integrità e di coesione del proprio mondo interno o, al contrario, alla impressione di avere tradito le motivazioni più profonde per fare posto a una scelta più rispondente ad esigenze di tipo concreto, come la possibilità di "trovare con maggiore facilità un lavoro", o connesse alla impossibilità a sottrarsi alla *tradizione di famiglia*, come nel caso di figli di professionisti (avvocati, medici, notai, etc.) cui è demandato il compito di proseguire e mantenere un'attività, spesso uno studio professionale, avviata dai rappresentanti delle generazioni precedenti.

Spesso a manifestarsi nel corso dei propri studi universitari è una sorta di delusione, la cui comparsa è da attribuire e da mettere in relazione a quella che era stata una eccessiva idealizzazione del significato e della valenza attribuita ad un certo settore di studi, soprattutto nei casi in cui a tale scelta erano connesse aspettative di tipo messianico, come la comprensione o la risoluzione dei propri conflitti interni (come accade spesso nel caso della scelta della facoltà di psicologia)

*... La migliore caratteristica per essere un buon psicologo è aver risolto determinati problemi, determinati blocchi, quelli che l'hanno inserito in questo mondo di studio...*

(Cristiano, studente di Psicologia, 30 anni)

o la possibilità di *assistere*, *guarire* e *curare* il prossimo (come nel caso della scelta delle scuole di servizio sociale, della facoltà di medicina o di psicologia):

R. *Aiutare gli altri, psicologia intesa in quel modo... infatti io ho voluto fare psicologia...all'inizio avrei voluto fare l'assistente sociale, siccome mi è sempre piaciuto studiare, ci tenevo a laurearmi, ho voluto scegliere psicologia perché magari poteva aiutarmi a farlo in modo più professionale.*

D. *Si è mai chiesta da cosa nasce questa sua voglia di aiutare gli altri?*

R. *Dal fatto che provo piacere e soddisfazione nel farlo, vengo gratificata quando riesco a fare qualcosa che può aiutare qualcuno...*

D. *Cosa intende per aiutare?*

R. *Mettere qualcun altro nelle condizioni di stare meglio e di stare sereno*

D. *Quand'è nata questa sua passione per aiutare gli altri?*

R. *Da sempre, da quando ero piccola...*

D. *Le è mai capitato di mettere in pratica...*

R. *Io da quando sono piccola ho sempre frequentato nel mio paese il gruppo riferito alla chiesa, ho fatto parte dell'azione cattolica ed è lì che magari ho iniziato a frequentare queste riunioni, sono cresciuta lì e una volta che ho finito il mio percorso ho continuato facendo l'educatrice, ho partecipato a dei campi scuola dove comunque ti metti a disposizione degli altri, devi cercare di insegnare agli altri ciò che prima ti è stato insegnato... ho fatto del volontariato qui a Cagliari, ho aiutato un ragazzo cerebroleso a prendere la licenza media... e poi nient'altro.*

(Claudia, studentessa di Psicologia, 26 anni)

o di fare trionfare i *diritti* (per esempio: dei consumatori, degli extracomunitari, dei deboli e degli indifesi) o una *giustizia*, attaccata dalle "forze del male" (organizzazioni criminali, poteri occulti, holding finanziarie, etc.) o vilipesa e calpestata da coloro i quali di fatto la rappresentano e la gestiscono (è il caso della scelta dei corsi di studio in materie giuridiche) o sulla base di un processo di identificazione con alcuni di quei magistrati che hanno contribuito a mantenerne alto il nome:

*... Giurisprudenza perché francamente non sapevo cosa fare [ride], poi quando mi sono iscritta in giurisprudenza stava iniziando il boom di manipolite, quei magistrati e mi sono lasciata affascinare da queste figure emblematiche poi, fondamentalmente ho iniziato a seguire qualche lezione e mi mancava la terminologia della giurisprudenza insomma il codice chi lo conosceva, non riuscivo a ricordare le leggi e poi più che altro bisognava studiare a memoria, e quindi ho evitato...*

(Marta, laureata in Psicologia, 32 anni)

R. *Si, è stata una delusione enorme... non è in questo momento assolutamente un rimorso... sono contenta della strada che comunque ho fatto... però è un sogno che si è infranto nel giro di una settimana... cioè è stato molto brutto per me scoprire che non ce l'avrei fatta...*

D. *Che cosa le piaceva della magistratura?*

R. *Eh... erano gli anni delle morti di Falcone, Borsellino... quindi presa un po' da questa idea di giustizia a tutti i costi... tra l'altro io sono sempre stata molto attratta dal sud Italia, tutto il sud Italia e in particolar modo la Sicilia... per cui ero fissata con l'idea che dovevo andare lì... cioè io dovevo salvare la Sicilia secondo me! [Ironizza]), poi è ovvio che non era per me... però anche se non fosse stato quello... cioè dovevo essere per forza una... nella mia idea... dovevo fare qualcosa che aiutasse gli altri [...] però non lo so... era una idea mia... sono stata sempre molto idealista... molto sognatrice... e l'anno il sogno si è infranto... ho ripiegato... cioè in realtà la facoltà di lettere per me è stata un ripiego... non sapevo che cosa fare... allora ho fatto il classico... ho detto: "proviamo lì", forse anche le altre crisi sono state per quello...*

D. *E quindi... questa idea del magistrato...*

R. *Per debellare la prepotenza... credo che fosse così... perché in realtà subivo una prepotenza... c'era qualcuno che decideva per me...*

(Nicoletta, studentessa di Lettere 28 anni)

o la scelta di coloro i quali ritengono di potere magicamente affrancarsi da quelle figure genitoriali vissute come responsabili della propria condizione di marginalità culturale e, su un piano più interno, disprezzate ed attaccate. In questi casi l'impressione che se ne ricava è quella di potere, una volta raggiunta la laurea, appartenere ad un mondo idealizzato ed evitare il confronto con i sentimenti penosi elicitati dal permanere all'interno di una situazione familiare vissuta come degradante, mortificante e fonte di vergogna, senza naturalmente che a questa impressione possa accompagnarsi una più profonda presa di coscienza dei reali e più profondi conflitti sottostanti:

*... io fin da piccolino ricordo che invidiavo le persone che appartenevano a un ceto culturale superiore e questo addirittura da quando avevo otto-nove anni e comunque parlavo per strada, guardavo i telegiornali pensando: sarò anch'io così importante, saprò usare una terminologia corretta, saprò fare discorsi, ecc, e quindi mi allenavo per strada imitando i personaggi della televisione. Quindi, ho sempre rinnegato quella che era la condizione culturale della mia famiglia anche perché, quando andavo fuori, dagli amichetti delle superiori, vedevo la differenza anche nelle più piccole cose, entravi in*

*una casa e vedevi una libreria piena di libri, vedevi che una determinata terminologia loro la possedevano automaticamente senza impegnarsi moltissimo per ricercarla oppure, vedevo una casa piena di quadri e allora dico: ma perché ci sono tanti quadri, perché c'è tanta musica e a casa mia no? A casa mia non c'è niente e allora, sono rimasto sempre in questo conflitto".*

(Cristiano, studente di Psicologia, 30 anni)

L'attività dello studiare può assolvere, sempre sotto il profilo psicodinamico, ad un'ulteriore importante funzione, che si esplica nella costituzione di uno spazio-rifugio atto a permettere la sospensione dell'azione, l'assenza di investimenti affettivi e ad evitare il confronto con gli aspetti più dolorosi del proprio mondo interno: "Talvolta la funzione di contenimento è svolta, oltretutto dalla rigida modalità di studio, da un'intensa attività del fantasticare, con connotati di autoerotico sostentamento, che ad esso si associa. Come ho già detto, la caratteristica di questo tipo di studio è quella di saturare con la sua presenza ogni spazio. Gli studenti, ad esempio, non seguono le lezioni universitarie e in una sorta di sospensione dell'azione vivono come fuori dal tempo. Sembra che esistano in un involucro entro al quale, grazie alla costanza dell'oggetto-libro esplicano la loro reale opera trovando, in questo modo, un luogo in cui stare tranquilli evitando ogni contatto significativo con un esterno minaccioso ed, ancor più, con un interno da inimmaginabili angosce" (Vitiello L., 2000, p. 245).

In taluni casi lo studiare può rappresentare una sorta di luogo nel quale rifugiarsi per difendersi dal rischio della frammentazione: in questi casi il giovane può mettere in atto qualcuno dei molteplici meccanismi difensivi ben descritti da Steiner e da questi suggestivamente chiamati "rifugi della mente" (Steiner, 1993). Come ben descritto nel retro della copertina del volume, "i rifugi della mente" sono luoghi (mentali) in cui ci si ritira quando si vuole sfuggire a una realtà insostenibile perché angosciosa. Per le donne, un rifugio può essere un mondo romantico e fiabesco, dove tutto è idealizzato; per gli uomini, la masturbazione con uso di materiale pornografico. Si tratta di zone della mente in cui trionfa l'onnipotenza e, in fantasia, qualunque cosa è permessa. Il sollievo che si ricava dal ritirarsi in questi rifugi comporta però il rischio dell'isolamento e quindi della compromissione delle relazioni con gli altri, ed una perdita di contatto con la realtà, che diventa gravissima nel caso di soggetti con un'organizzazione patologica della personalità".

Essi rappresentano delle "organizzazioni patologiche della personalità", un gruppo di sistemi difensivi caratterizzati da difese estremamente rigide che hanno la funzione di aiutare il paziente a evitare l'angoscia evitando il contatto con gli altri e con la realtà.

Come rilevato da Steiner "il modo in cui il paziente vede il proprio rifu-

gio appare nelle sue descrizioni, e anche dalle fantasie inconscie che si rivelano nei sogni, nei ricordi e nei racconti della sua vita quotidiana, che forniscono una descrizione o una rappresentazione del suo modo di vivere, inconsciamente, il rifugio. Immagini tipiche sono quelle di una casa, una grotta, una fortezza, un'isola deserta o luoghi simili, visti come zone di relativa sicurezza. Oppure il rifugio può assumere una forma interpersonale, di solito quella di una organizzazione di oggetti o di oggetti parziali che offre sicurezza. Può essere rappresentato come un'organizzazione d'affari, un collage, una setta religiosa, un regime totalitario, una gang mafiosa" (Steiner, op. cit. p.18).

*... Con la laurea perdi lo status di studente che ti protegge... finire l'università è un momento di crisi, ti si ribalta la vita perché non hai più questo status che ti protegge, perché quando sei all'università sai cosa devi fare, hai il tuo materiale e un percorso già strutturato. La condizione di studente è uno status, un'identità... un rifugio da tutto quello che c'è fuori, da tutto quello che ti aspetta dopo.*

(Francesco, laureato in Psicologia, 30 anni)

*... La condizione di studente è poco reale... è una specie di finta vita...cioè, è molto protetta, molto riparata... fai delle cose, però sempre molto al riparo... il tuo obiettivo è il conseguimento della laurea e quindi tutte le energie sono canalizzate in questo...ed è come se il mondo ti proteggesse da altri percorsi... il tuo percorso è chiaro [...] un percorso forte che io, con grande perizia ho sfaldato e reso molto meno dritto".*

(Vanni, studente di Psicologia, 32 anni)

Sempre Steiner ci mostra come il sollievo assicurato dal rifugio sia comunque ottenuto al prezzo di isolamento, ristagno e ritiro, situazione che è vissuta da alcuni pazienti come particolarmente penosa, tanto da lamentarsene. Altri tuttavia la accettano con rassegnazione, con sollievo e, talvolta, con un atteggiamento di sfida o di trionfo. Altre volte il rifugio è vissuto come un luogo crudele, e il paziente riconosce la micidiale negatività della situazione, ma più spesso viene idealizzato e rappresentato come un asilo piacevole e addirittura come un luogo ideale. Il paziente resta aggrappato alla sua area protetta, idealizzata o persecutoria, e la preferisce a stati anche peggiori che è persuaso siano le uniche alternative possibili.



*I disagi degli studenti fuori sede connessi all'inserimento nel tessuto socio-relazionale di una nuova città*

L'accesso agli studi universitari, sebbene nel nostro paese non sia accompagnato da una separazione fisica dalla famiglia d'origine come avviene invece in altri paesi, può in taluni casi segnare un radicale cambiamento nell'ambiente e nello stile di vita. Accade spesso, infatti, che chi decide di proseguire gli studi debba affrontare ulteriori difficoltà rispetto a quelle implicite nel dovere operare un cambiamento così importante: sono i casi in cui la facoltà che si decide di frequentare si trova in una città diversa da quella di appartenenza, e a doversi confrontare con questo surplus di difficoltà sono i cosiddetti studenti fuori sede, una schiera di universitari che, oltre a dover affrontare i processi separativi propri dello sviluppo, sono costretti al doloroso confronto con il distacco materiale e concreto dai luoghi noti e da tutto il proprio ambiente di vita; separazioni che in alcuni casi tendono a stabilizzare meccanismi di scissione spesso dolorosi e mutilanti.

Spesso, comunque, per questi studenti trasferirsi da un centro ad un altro può rappresentare un'importante occasione di crescita, in quanto consente di fare esperienze di tipo diverso che porteranno a nuove conoscenze e ad un allargamento dei propri orizzonti di vita.

*... Il pensare di dovermi trasferire era traumatico, perché pensare di dover andare lontano da casa, tutti gli amici erano lì... poi tutto sommato non è andato malissimo, era tutto nella mia mente, pensare a queste cose che sembravano enormi, problemi, il distacco dalla famiglia e dalle amicizie...*

(Alessandra, studentessa di Scienze Dell'Educazione, 26 anni)

Tuttavia, nonostante gli innumerevoli vantaggi che può comportare un'esperienza di questo tipo, non bisogna sottovalutare che il trasferimento dal proprio luogo d'origine ad un altro, e nella fattispecie al luogo in cui si trova la facoltà da frequentare, provoca una dolorosa frattura con il passato, tale da minacciare in casi estremi, l'identità stessa del soggetto, i suoi punti di riferimento interni ed esterni. Spesso questo cambiamento può provocare una profonda crisi di appartenenza che gli studenti fuori sede si trovano a dover affrontare in assoluta solitudine e che si manifesta in forme di acuto disagio psichico, quali sentimenti di spaesamento e di solitudine, impossibilità di inserimento e relative difficoltà di apprendere.

Questo disagio psichico si manifesta sotto una forma che può essere assimilabile al sentimento di sradicamento che accompagna l'esperienza dell'emigrazione, circostanza che va ad aggravare ulteriormente il senso di solitudine e di perdita che spesso caratterizzano l'adolescenza.

*... Ho vissuto male il trasferimento dal mio paese a Cagliari, perché non ero pronta ad affrontare una cosa del genere... non avevo mai vissuto fuori dalla mia stanza... figuriamoci se potevo cambiare città... tra l'altro i miei genitori mi hanno portata qui e mi hanno lasciata... non avevo telefono né niente... quindi ho dovuto cavarmela da sola per tutto... è stato molto difficile... ci ho messo almeno due anni ad abituarli.*

(Nicoletta, studentessa di Lettere, 28 anni)

La sofferenza psichica che si trova a dover affrontare lo studente fuori sede ha a che vedere sia con il vissuto di aver abbandonato - non solo fisicamente - luoghi e oggetti d'amore del passato, ma anche con il fatto che la sua situazione emotiva è resa più complessa dalla circostanza che la trasformazione richiesta in questi casi si ammanta di aspetti che non si configurano come dotati di transitorietà e gradualità, ma che risultano essere piuttosto definitivi e profondi.

L'allontanamento da luoghi e persone familiari è sostenuto, in molti casi, da un implicito, anche se conflittuale, rifiuto che enfatizza gli aspetti irreversibili dei processi separativi collegati alla crescita, laddove il processo dell'*andarsene* può assumere il significato di un "crescere per non tornare mai più".

Per molti studenti la laurea, vissuta come una sorta di riscatto sociale ed economico, acquista il significato profondo di una emancipazione definitiva dai genitori, un distacco che può essere percepito nei termini di un "averli superati".

Il fatto che questi studenti vivano il distacco come un qualcosa di definitivo, associando a questo il desiderio ma anche l'angoscia di un mutamento immaginato come radicale e irreversibile, dà vita a vissuti di profondo sradicamento e di solitudine.

Accade che essi possano trovarsi a vivere una situazione di immobilità e di angoscia, combattuti tra la difficoltà di proiettarsi in avanti e proseguire lungo la strada intrapresa e l'impossibilità di dare spazio a sentimenti di nostalgia e rimpianto per ciò che si è lasciato, in quanto tali sentimenti verrebbero vissuti come una debolezza, come qualcosa che attrae verso un impossibile ritorno indietro che può assumere la valenza di un fallimento del proprio progetto.

Tuttavia sono molti i casi in cui il soggetto, dopo un iniziale momento di spaesamento, può elaborare il distacco dai propri luoghi di origine e dai propri affetti ed intraprendere un percorso di emancipazione e di autonomizzazione.

Spesso a favorire una transizione positiva da un luogo e all'altro e a facilitare il processo di stabilizzazione concorre il sostegno offerto dal gruppo,

nello specifico il gruppo di coloro i quali, tra i propri compaesani, vivono già da qualche tempo nel luogo di approdo e vi hanno già costruito una rete di relazioni sociali e di amicizie:

*... Non ho avuto grossi problemi anche perché sono andata subito ad abitare con persone del mio paese più grandi di me che sapevano già come muoversi a Cagliari, che sapevano già cosa voleva studiare e vivere fuori da casa, quindi da quel punto di vista non ho avuto problemi; mentre all'inizio ne sentivo la mancanza e dopo massimo due settimane tornavo a casa perché mi mancava, adesso invece è stato difficile rientrare a casa perché un po' mi sono abituata qui a stare per conto mio, a stare da sola, ad avere i miei spazi, ad abituarmi al mio modo di fare, quindi rientrare a casa dopo sei anni è brutto perché ti devi adattare al modo di fare di tua madre, al modo di fare di tuo padre, ed è brutto... è bello tornare a casa perché è bello stare con loro ma non sono più abituata.*

(Claudia, studentessa di Psicologia, 26 anni)

D. *Questo trasferimento è stato traumatico?*

R. *Assolutamente no, anche molto soddisfacente anche perché ero aperto a nuove esperienze, alla conoscenza di nuove persone, avevo uno spazio mio privato, quindi molto entusiasta.*

(Cristiano, studente di Psicologia, 30 anni)

D'altra parte il distacco dai propri luoghi d'origine non è mai radicale, tanto che molti fuori sede sono soliti trascorrere i week-end e i periodi di vacanza o festività nei loro paesi di provenienza. In questi casi il distacco è vissuto come parziale, "a metà", così che l'impressione che alla fine se ne ricava è quella di un arricchimento del proprio bagaglio esperienziale e di un incremento della propria rete di relazioni sociali.

Esistono altri casi in cui, invece, l'allontanamento appare maggiormente connesso a vicissitudini familiari e alla volontà del soggetto di prenderne le distanze. Frequente è il caso, infatti, degli studenti la cui scelta di andare a studiare e a vivere in un'altra città si accompagna alla ricerca di uno spazio che possa offrire una maggiore garanzia di serenità ed una diversa condizione di tranquillità. Spesso ciò è legato ad una condizione di sofferenza di qualcuno dei familiari, per lo più per la malattia di qualcuno di essi, o alla presenza di un *clima familiare* non favorevole allo sviluppo e alla crescita (continui e frequenti litigi dei genitori, convivenza nello stesso nucleo familiare di altri parenti, insofferenza di qualcuno dei genitori nei confronti del proprio lavoro con la conseguente assunzione di un atteggiamento improntato alla rivendicatività o alla insoddisfazione, etc.).

R. *Ero contentissima, felicissima, era la cosa... cioè mi era capitato qualcosa di meraviglioso che neanche io riuscivo a capire cosa fosse perché mi sono trasferita... però per metà settimana in effetti, mi sono trasferita a Cagliari quindi diciamo che ogni fine settimana rientravo a Sassari per andare a lavorare al collegio dei ragionieri, quindi è stato un distacco metà e metà, a Cagliari ho imparato tantissimo, ho imparato tutto [...]*

D. *Perché vedeva così positivamente il fatto di trasferirsi da Sassari a Cagliari, cos'è che le piaceva così tanto?*

R. *Scappavo da una situazione familiare pesante, a parte che gliel'ho detto, io interpretavo questo fatto che mio padre mi avesse detto di sì come il fatto che mi volesse preservare dal dolore di vedere la sofferenza e quindi ero fisicamente lontana dalla sofferenza, poi molto inconsapevole... gliel'ho l'ho detto io a vent'anni non avevo ancora superato la fase adolescenziale, ero ancora una bambina, non mi sapevo difendere, cioè da ciò che era all'esterno mi sapevo difendere, tipo una persona che non mi piaceva non la facevo avvicinare, la classica droga non... in quel senso lì ero matura, però non ero matura per altre cose e quindi, comunque sia, sono riuscita a lasciare fuori parte della sofferenza.*

(Marta, laureata in Psicologia, 32 anni)

*Le problematiche di natura emotivo-affettiva che interferiscono con i processi di apprendimento*

Come ci ha mostrato la psicoanalisi in questi anni, le difficoltà di apprendimento non sembrano essere esclusivamente legate a situazioni di handicap derivanti da patologie organiche, bensì esse risultano spesso riconducibili al più ampio mondo emozionale e affettivo dell'individuo. Infatti, se il nostro modo di percepire e conoscere dipende dall'organizzazione del nostro mondo interno, allo stesso modo le difficoltà ad apprendere dipenderanno non solo da fattori razionali e consapevoli, ma dovranno essere ricondotte a problematiche di ordine affettivo e relazionale.

Osservare il fenomeno dell'apprendimento secondo la prospettiva psicoanalitica consente di prendere in considerazione la dimensione affettivo-emotiva implicata nell'apprendimento; in particolare, la possibilità dell'individuo di apprendere dall'esperienza è fortemente influenzata dalla modalità con cui l'Io si struttura sulla base delle fantasie e dei vissuti inconsci che si organizzano nella realtà interna del soggetto a partire dalle prime relazioni con le figure genitoriali.

Klein ha messo in evidenza come il bambino molto piccolo impegnato nella relazione con la madre, che rappresenta per lui il primo referente della

realtà, abbia una visione non realistica di essa in quanto in lui sono presenti dei sentimenti contrastanti, difficili da tenere vicini dentro di sé; infatti nel bambino prevalgono, nei confronti della madre, sentimenti di invidia, odio e intolleranza alla frustrazione, che in alcuni casi possono impedire l'emergere di sentimenti di amore e riconoscenza verso di essa.

L'apparato mentale deve essere in grado di elaborare e contenere anche i sentimenti più distruttivi di questa esperienza emotiva, poiché in caso contrario tali sentimenti renderanno saturi gli spazi e i processi della conoscenza al punto che non si avrà più la possibilità di trovare uno spazio dentro di sé che consenta di vivere l'apprendere dall'esperienza.

*... Non potevo trattenerlo, la memoria a breve termine funzionava perfettamente, nell'esposizione ero sempre il più lucido, però poi dimenticavo completamente tutto. Dicevo: "ma non è possibile", mi dicevano: "dai Cristiano, ripetilo" e io rispondevo che non lo sapevo, e loro mi dicevano: "ma che cavolo non lo sai, ma se l'hai ripetuto...". Questo è spaventoso perché dicevo: "cavolo, io sto studiando il doppio e poi non c'è la possibilità di riprenderlo dalla memoria per poi dirtelo". Non so, o non l'avevo capito bene, ma avevo capito bene; perché le cose sono due: o non lo capisci e allora è impossibile conservarlo oppure proprio non te lo vuoi ricordare.*

(Cristiano, studente di Psicologia, 30 anni)

Nella misura in cui le emozioni negative quali invidia, odio, etc., raggiungono un livello elevato nel mondo interno, si avrà il manifestarsi di depressione, distruttività e senso di colpa, con la conseguenza di un rafforzamento degli ostacoli ai processi di pensiero e di apprendimento, nel tentativo di rifuggire dalla sofferenza psichica correlata. Anche in ambito scolastico si può riscontrare la presenza di tali dinamiche cognitive e relazionali, per esempio quando gli allievi si mostrano insofferenti rispetto al compito che dovrebbero svolgere, o quando manifestano atteggiamenti oppositivi rispetto all'aiuto che l'insegnante vorrebbe dare loro.

Secondo questo punto di vista, stati mentali primari, caratterizzati dalla incapacità del soggetto a tollerare il disagio insito nel percorso di apprendimento, incrementano le difficoltà di apprendimento. Secondo Meltzer e Harris (1983), quando gli aspetti psichici infantili prendono il sopravvento esaltando sentimenti negativi quali, odio, disperazione, sfiducia, confusione, etc., significa che vi è una mente che utilizzerà funzioni mentali di carattere prettamente proiettivo per cercare di difendersi e allontanare da sé vissuti di pericolo.

Una mente che funziona in maniera eccessivamente proiettiva indebolisce le sue potenzialità cognitive e crea inoltre disturbi relazionali. Infatti, facendo riferimento all'allievo, il suo spazio relazionale viene investito da senti-

menti distruttivi che non sono più in relazione con la mente del soggetto che li ha prodotti, al punto che egli potrebbe non riconoscersi più come colui che li ha generati.

Quando stati mentali primari prendono il sopravvento, alcune doti individuali possono non emergere e non essere utilizzate a scopo costruttivo dal soggetto; infatti può accadere che vissuti distruttivi e invidiosi blocchino alcune attitudini del soggetto, tanto che a queste viene impedito di svilupparsi attraverso relazioni costruttive con insegnanti riconosciuti come modelli nell'apprendimento, vivendo come imm modificabile la distanza che separa dal maestro e dal sapere. In una situazione del genere, la sfiducia e il senso di inadeguatezza dell'allievo nei confronti dell'insegnante aumentano, tanto che quest'ultimo, che è possessore del sapere, non viene visto come colui da cui si può apprendere, bensì come colui che con la sua superiorità vuole asservire e umiliare l'allievo. Lo spazio di apprendimento dell'allievo è così completamente occupato dall'odio e dall'invidia al punto da rendere impossibile il fruire di un modello di relazione e di pensiero.

R. *Ah sì, il professore XXX, mi fa incazzare, mi fa incazzare perché sicuramente ha avuto la disponibilità all'interno della sua famiglia di essere seguito, di essere seguito in maniera molto... insomma, completamente, da tutti i punti di vista.*

D. *Che cosa glielo lo fa pensare?*

R. *Me lo fa pensare ...l'ho seguito molto bene alle lezioni, me lo fa pensare perché gli è stata proprio trasferita la passione per lo studio a 90 gradi, completamente, ma non sui libri, anche sulla musica, sull'arte, qualsiasi cosa, gli hanno fatto praticamente apprezzare tutto questo. Chiaro che il professore XXX ha una mente molto superiore alla mia, però questa si poteva assolutamente compensare.*

D. *Cosa vuole dire, che ha avuto un ambiente favorevole?*

R. *Direi proprio di sì, mi fa incazzare quello.*

(Cristiano, studente di Psicologia, 30 anni)

R. *Gli avrei rubato la testa, mi piaceva proprio, ero molto affascinata, per la sua grande cultura, una persona molto intelligente, mi piaceva proprio, ne ero proprio coinvolta mentalmente, andavo alle sue lezioni proprio contenta, infatti con lui ho dato tre esami, mi piaceva proprio. Il professore YYY sì... ma gli altri proprio no.*

D. *C'è qualcuno che le ha fatto paura?*

R. *Il professore YYY naturalmente! Certo... mi sentivo proprio piccola piccola.*

(Donatella, studentessa di Scienze dell'Educazione, 35 anni)

Inoltre si possono incontrare altri allievi per i quali i sentimenti di intolleranza per la frustrazione del non sapere è maggiore, in quanto nel loro mondo interno alberga la fantasia di insegnanti o genitori particolarmente esigenti e che, come tali, vengono vissuti come persecutori. Tali allievi si presentano come ordinati e disciplinati, ma superficiali e impermeabili a ogni interesse e approfondimento. Ciò che l'allievo cerca di fare è allontanare le complicazioni emotive che fanno parte di ogni processo di apprendimento in cui il docente è percepito alla luce di figure interne persecutrici; in questi casi l'apprendimento causa disagio e confusione, in quanto impone un confronto con figure che sono vissute come pericolose e oppressive.

In altri termini, le difficoltà di apprendimento hanno a che vedere con il prevalere di percezioni negative che portano ad atteggiamenti di difesa e di chiusura verso il nuovo, vissuto come ignoto e minaccioso.

Si è visto come il soggetto tende ad evacuare i vissuti che generano difficoltà nell'apprendimento, in quanto violenti e distruttivi, con la conseguente perdita della possibilità di poter essere pensati ed espressi in forme narrative che possano rendere comprensibile il disagio a sé stessi e agli altri.

L'insegnante, alla stregua della madre del bambino molto piccolo, in presenza di difficoltà di apprendimento dell'allievo, deve poter riconoscere lo stato d'animo e i bisogni di questo, deducendoli dai comportamenti e dalle strategie messe da lui in atto nelle attività scolastiche, e cercare di contenere l'eccessiva ansia che può presentarsi nei momenti di particolare tensione.

Cercare di comprendere quelle che sono le fantasie e i vissuti che sovente gli allievi tentano di comunicare può portare gli insegnanti a comprendere in quali luoghi si sia rifugiata la loro mente, fornendo loro qualche strumento in più per aiutare gli allievi, almeno per quel che riguarda l'ambito del compito scolastico.

### *Lo studente di fronte alla laurea e le resistenze al cambiamento*

La laurea, come ogni nuova situazione della vita che andiamo a sperimentare per la prima volta, può essere vissuta da taluni studenti come un evento particolarmente ansiogeno e tale da determinare il riaffiorare di alcune ansie del passato. In questi casi, la nostra capacità di affrontarle e di farne buon uso è strettamente correlata alla nostra stabilità interna, ossia da quanto nel passato siamo stati in grado, in assenza di situazioni o persone esterne conosciute, di sviluppare un senso di sicurezza più o meno profondo.

In particolare, vi sono alcuni fattori che rendono l'inizio di una nuova esperienza particolarmente ansiogena; per esempio, può accadere che alcuni soggetti abbiano maturato una certa sfiducia nell'affidabilità della protezione

da parte di un adulto, in quanto nell'infanzia hanno subito cambiamenti frequenti nel ricevere le cure materne. Ancora, può accadere che l'aver sperimentato separazioni traumatiche a causa della morte o della malattia di un genitore, faccia nascere un sentimento di sfiducia nella forza o nella capacità di sopravvivenza della persona amata in assenza del soggetto.

Un altro motivo per cui alcuni soggetti all'inizio di una nuova impresa possono sentirsi particolarmente ansiogeni, dipende dal fatto che non sono stati in grado di interiorizzare un'esperienza abbastanza buona perché: o la loro madre non è stata capace di fornire loro un ambiente di contenimento sufficientemente sicuro, oppure perché da bambini sono stati talmente intolleranti verso ogni frustrazione al punto che ogni allontanamento della madre si è tramutato per loro nella distruzione del ricordo della buona speranza; entrambi questi motivi possono aver portato i soggetti a non aver acquisito alcun bagaglio interno di sicurezza. I bambini e gli adulti che si trovano in una situazione di questo tipo cercheranno di aggrapparsi ad una situazione esterna statica in quanto per essi ogni cambiamento equivale a un disastro.

Infine, ci sono persone che hanno subito una perdita o una separazione poco prima della nuova situazione, per cui in quel particolare momento sono già psichicamente provate (Salzberger-Wittenberg,1993).

Quando si è in prossimità dell'inizio di una nuova esperienza possono intervenire una serie di aspettative/problemi e il timore di sentirsi persi e confusi: ogni inizio, infatti, rappresenta una situazione nuova che coinvolge chi partecipa nel modo più profondo, dal momento che implica un porsi di fronte a qualcosa di comunque ignoto o solo relativamente prevedibile. La nuova situazione può, infatti, avere tratti in comune con le esperienze precedenti o essere totalmente diversa e sorprendente.

Ogni nuova esperienza si configura sempre, quindi, come una situazione di incertezza che genera gradi più o meno intensi di ansia e di angoscia. In tali circostanze, infatti, non solo si attivano fantasie, speranze, aspettative, ma anche e contemporaneamente paure e timori assortiti, i primi dei quali riguardano appunto i cambiamenti possibili cui si va incontro.

*D. Ritiene che pur nella gioia del raggiungimento di un traguardo possa esserci nella laurea qualcosa che può spaventare o creare ansia?*

*R. Sì, per me è il buio, nel senso che non riesco ad immaginare cosa verrà dopo... finché sto studiando ho un percorso da seguire e va tutto bene, poi dopo non so cosa farò.*

*D. Che cosa intende per " buio"?*

*R. Qualcosa di cui ho paura, paura del buio. Paura che magari...di non andare avanti, di non trovare qualcosa che mi interessi, che mi sproni, che mi stimoli... ho paura che non ci sia niente, di non avere opportunità... non*



*lo so, buio per me è non riuscire ad immaginarmi quello che potrà accadere, forse anche paura di quello che potrà accadere, non lo so spiegare.*

D. *In che senso “ paura di quello che potrà accadere”?*

R. *Paura di non... non lo so, paura di affrontare situazioni particolari e di non riuscire a risolverle.*

D. *Tipo?*

R. *Non lo so, in generale, paura di trovare ostacoli e di non riuscire a superarli, in generale.*

(Alessandra, studentessa di Scienze dell'Educazione, 26 anni)

*... però, l'atteggiamento che mostro nei confronti del cambiamento... sono un po' in difficoltà perché non lo accetto volentieri, perché devi affrontare molte sfide e giunto a questa età mi accorgo che le sfide non le voglio affrontare, vorrei restare sempre in un clima di pace, sono un po' in difficoltà, combattuto [...] molta paura di queste sfide future, guardo un po' al futuro e dico che non sono ancora pronto a superare queste sfide, come faccio? Quindi, il cambiamento per me significa essere in balia degli eventi, balia perché ci devono capitare, non anticipo, non li affronto in base alla mia personalità, ma sono gli eventi che vanno a strutturare la mia personalità in maniera passiva.*

(Cristiano, studente di Psicologia, 30 anni)

R. *Un po' di terrore... io mi perdo... sono molto terrorizzata dai... assolutamente atterrita dai cambiamenti...*

D. *In che senso?*

R. *Nel senso che quando mi abituo ad una condizione non mi va di cambiarla...*

(Nicoletta, studentessa di Lettere 28 anni)

Come ben ci mostrano i testi di queste interviste, ad ogni importante e nuova esperienza di vita si accompagna il problema e il timore di un cambiamento che nella realtà dei fatti potrà esserci o meno, ma il cui fantasma è attivato dall'avvento stesso della nuova situazione. In altri termini, ogni volta che si profila un mutamento, in concomitanza ad esso fanno inesorabilmente la loro apparizione resistenze, ansie di vario genere ed intensi timori.

R. *Adesso per esempio che mi devo laureare sono molto felice per il fatto che mi devo laureare ma sono terrorizzata dal fatto che poi cambierò vita e non so che vita farò...*

D. *Come se la rappresenta... come la immagina?*

R. *Penso che sarà bella perché almeno avrò finito di studiare, almeno avrò*

*concluso qualcosa insomma...però mi terrorizza il fatto di trovare lavoro, il fatto di... oppure di trovare lavoro e di non essere all'altezza, di non essere in grado di farlo... questo mi fa molta paura... e poi mi fa paura il fatto che quando avrò finito, avrò il mio lavoro, mettiamo anche che sia in grado di farlo... devo organizzare la mia vita diversamente.*

(Nicoletta, studentessa di Lettere, 28 anni)

Tuttavia, rispetto ad un'esperienza nuova vengono mobilitate anche delle speranze: il cambiamento, infatti, può piacere ed essere ricercato; piace quando suscita attese di nuovi e arricchenti momenti di vita, quando c'è l'aspettativa che attraverso una nuova esperienza vi sia la possibilità di soddisfare i propri bisogni e desideri. Se nel proprio passato personale, nella propria storia infantile, non si sono patite frustrazioni troppo dolorose, tali da impedire di poter avere un minimo di fiducia, l'arrivo di nuove situazioni di vita può essere ricercato e vissuto favorevolmente.

Al contrario, dal momento che ogni nuova esperienza riattiva quelle precedenti, se nel passato ci sono stati momenti più critici, questi si ripropongono ostacolando la possibilità di fruirne in modo soddisfacente e arricchente.

Un interessante contributo al tema del cambiamento, alle sue diverse modalità di realizzazione e alle ansie che vi sono connesse, ci è fornito da Bion (1962), lo psicoanalista che ha formulato il concetto di "cambiamento catastrofico" e che ha messo in rilievo gli aspetti maggiormente violenti e potenzialmente esplosivi del processo di trasformazione.

Con il termine *cambiamento catastrofico*, Bion indica una "congiunzione costante" di fatti la cui realizzazione può incontrarsi in campi diversi, fra i quali la mente, il gruppo, la seduta psicoanalitica e la società. I fatti ai quali si riferisce la congiunzione costante possono essere osservati quando compare un'idea nuova in qualcuna delle aree menzionate.

L'idea nuova contiene, secondo Bion, una forza potenzialmente distruttiva, che sconvolge in grado maggiore o minore la struttura del campo nel quale si manifesta (per esempio, una nuova scoperta sconvolge la struttura di una teoria preesistente). Una struttura si trasforma in un'altra attraverso momenti di disorganizzazione, dolore e frustrazione e la possibilità di crescita è in funzione di queste vicissitudini.

La paura del cambiamento catastrofico mette in moto una serie di *resistenze* e di *difese*: esse si manifestano ogni qualvolta si profila l'eventualità di un passaggio dall'apprendimento e dall'elaborazione del noto (K) all'affrontamento dell'informe e dello sconosciuto (O). «[...] ogni ricordo - scrive Bion - costituisce un caso particolare di conservazione (possesso) di una teoria conosciuta (sospettata) per falsa, al fine di evitare lo sconvolgimento psicologico inseparabile dallo sviluppo mentale [...]. La resistenza allo svi-

luppo è endopsichica ed endogregaria; essa è associata con la turbolenza presente nell'individuo e nel gruppo al quale appartiene l'individuo che si sviluppa» (Bion W. R, 1970, pp. 49-50). Anche nell'individuo, dunque, l'emergere di un nuovo pensiero, la possibilità dell'esperienza diretta della propria realtà mentale sconosciuta (O) provando paura e tumulto psicologico e l'acuirsi delle difese: «Lo stato emotivo che accompagna le trasformazioni in O è prossimo al terrore» (Bion W. R , op. cit., p. 66).

*... certo, quando entri in un posto diverso, in un mondo diverso... quando esci dalle superiori ti chiedi se sarai in grado di affrontare l'università e quando esci dall'università ti chiedi se sarai in grado di affrontare il mondo del lavoro... sono ambiti che non conosci, che non hai mai frequentato e ti chiedi se l'università ti abbia preparato per tutto questo, è l'università che molte volte non ti prepara... quindi quando tu ti trovi a stare dietro una scrivania ad adempiere ai tuoi doveri o obblighi che ti impone il tuo datore di lavoro, il tuo... sarò in grado di adempiere ai miei doveri? Non lo so, io ero impanicata persa i primi giorni perché molte cose non le sapevo fare, alla fine il titolo ce l'avevo, ma la pratica? E' inutile sapere tutta la teoria e niente pratica, all'inizio è difficile...vedi gli altri come fanno le cose, alla fine le capisci perché hai studiato, ma se non hai una guida non sei assolutamente preparata per il mondo del lavoro per lo meno, nel mio ambito io ritenevo di non essere preparata e per fortuna ho avuto la mia guida, l'aiuto, perché da sola non ce la fai.*

(Stefania, laureata in Economia e Commercio, 30 anni)

Altra situazione paradigmatica è quella rappresentata dall'impossibilità di completare il corso di studi in prossimità dell'ultimo esame o magari della tesi di laurea, per la massiva presenza di ansie e conflitti connessi alla *realizzazione* e al *successo*. Parallelamente, può verificarsi il caso di studenti in cui è attiva una fantasia, mortificante eppure fortemente investita, di dover realizzare un rendimento solo parziale e comunque molto al di sotto delle proprie capacità. Altri all'opposto sembrano bloccati in un'originaria fantasia di eccezionalità, da "genio mancato", che non riesce a cedere il posto ad un più realistico e meno onnipotente percorso.

### *Il passaggio dalla scuola media secondaria all'università*

Nel passaggio dal ciclo della scuola media secondaria all'università il giovane è spinto dalla situazione a rivedere i criteri su cui ha fondato l'esperienza scolastica precedente, investendo in questa operazione notevoli

energie, sia cognitive che psicologiche, e sperimentando sentimenti contrastanti circa la possibilità di dimostrarsi all'altezza delle richieste dell'istituzione scolastica. Il far fronte al compito di sviluppo, che potremmo definire "transizione fra cicli di studio", costituisce per il giovane un'occasione per verificare le proprie capacità ed il superamento delle difficoltà incontrate rassicura il soggetto circa il fatto di essere all'altezza delle richieste poste dalla nuova situazione. Ne deriva una conferma in termini di autostima che incrementa la fiducia di essere in grado di affrontare con successo ulteriori compiti che si presentano.

Un'esperienza problematica in fase di avvio può comportare una perdita di fiducia rispetto alle proprie capacità di far fronte alla nuova situazione in modo soddisfacente e può avere riflessi sulle modalità con cui il giovane si pone di fronte ad altri compiti, fino al punto da compromettere, in alcuni casi, l'andamento dell'intera esperienza universitaria.

Alla fine della scuola secondaria, la decisione concernente il proprio futuro accademico o lavorativo, rappresenta il momento culminante di un processo di riflessione su se stesso elaborato progressivamente dal soggetto nel corso della propria storia.

Il momento della scelta obbliga il giovane a riflettere su di sé (in termini di caratteristiche personali, di risorse, di competenze, di interessi ed aspirazioni) e lo spinge ad esplicitare, almeno a se stesso, le proprie aspettative per il futuro. Non sempre le aspettative riescono a tradursi in progetti articolati: sulla possibilità per il giovane di giungere a progetti realistici (non velleitari) per il proprio futuro incidono esperienze individuali pregresse e influenze dirette esercitate da persone significative presenti nel suo ambiente di vita, in primo luogo la famiglia, la scuola frequentata, il gruppo dei pari.

Al giovane del primo anno di università è richiesto, inoltre, il compito di gestire in modo adeguato il rapporto con i nuovi colleghi e soprattutto con i nuovi docenti; nei confronti di questi ultimi egli deve spesso modificare lo stile di relazione collaudato con quelli delle superiori. Il numero degli insegnanti aumenta e lo sforzo dello studente per differenziare le strategie di comportamento in funzione delle richieste rivoltegli cresce proporzionalmente.

Chiunque di noi si trovi a dover affrontare una nuova situazione che comporta in qualche modo la messa in gioco delle nostre abilità, sarà soggetto al confronto con sentimenti contrastanti che oscilleranno tra la gioia e l'angoscia poiché, per quanto fiduciose siano le nostre attese, nutriamo sempre paura rispetto al nostro futuro e, rispetto alle incertezze che ogni nuovo percorso custodisce. In questi casi non è insolito porsi la domanda: "ce la farò?":

*... c'è sempre questa paura di non riuscire, di non essere all'altezza... molto*

*spesso tendo ad evitare di fare qualcosa per paura di sbagliare, perché così posso dire "non l'ho fatto quindi non ho sbagliato"... ho paura di fare qualcosa che magari potrebbe non venirmi bene e allora evito di farlo...*

(Claudia, studentessa di Psicologia, 26 anni)

*... secondo me c'è un approccio difficile con l'università che nasce dal fatto che uno che viene dalla scuola... i programmi di studio sono completamente diversi rispetto a quelli universitari... i programmi sono impressionanti rispetto a quelli che tu hai studiato, perché già le prime materie sono programmi di 800-900 pagine, cosa alla quale tu non sei assolutamente abituato... quindi hai intanto una difficoltà a leggere e memorizzare 850 pagine di libro.*

(Vincenzo, laureato in giurisprudenza, 41 anni)

*... alcune volte mi sono sentita demotivata, e lo riporto sempre e comunque alla lunghezza dei programmi... mi demotivava... mi è venuta la disperazione... mi ritiro... non mi dava l'input per presentarmi davanti al docente... cioè mi perdevo... e quindi mi scoraggiavo... mi scoraggiavo... alle scuole superiori non accadeva... per me era andare a scuola tutte le mattine... prendere il mio sette... non è che mi costasse chissà quale fatica...*

(Nicoletta, studentessa di Lettere, 28 anni)

Un altro problema connesso al passaggio dal mondo delle medie all'università è rappresentato dalla diversa distanza del docente nei confronti dell'allievo. Proprio come una madre troppo presente e intrusiva impedisce la costruzione di una sana personalità, così un docente che non sappia rispettare l'allievo può diventare persecutorio e danneggiarne lo sviluppo. Allo stesso modo, come una madre troppo lontana induce angosce di abbandono e separazione e quindi favorisce lo sviluppo di un falso sé, così un docente incapace di contatto emotivo ed empatico profondo con i propri allievi farà insorgere il sentimento di essere lasciati soli, indurrà paura e non contribuirà ad aiutarli a costruire un solido senso di sé sotto forma di fiducia nelle proprie capacità di apprendere, crescere, autocorreggersi.

Dunque, così come è necessaria una madre che abbia capacità di contenere (Winnicott chiama questa funzione "holding") per potere aiutare la strutturazione del Sé, nei processi educativi occorre che l'insegnante sia in grado di svolgere, oltre alle funzioni strettamente cognitive, anche funzioni emotive di contenimento, ossia quando, entrando in contatto con le emozioni dell'allievo e con le proprie, egli sia in grado di elaborarle e farle elaborare senza negarle, rimuoverle o, peggio, ridicolizzarle:

*... Secondo me a scuola si instaura un rapporto con il professore, con i*

*compagni... l'università è diversa perché sei un numero in mezzo ad un mare di persone... un professore che non ti conosce... mentre a scuola il professore ti conosce... può pensare che tu hai avuto un blocco o che magari non hai studiato... ma che hai una conoscenza della materia... secondo me c'è un approccio difficile con l'università che nasce dal fatto che uno... intanto uno che viene dalla scuola e che ha un rapporto diretto con il professore che bene o male ti conosce... che si è consolidato negli anni... con un professore che tu conosci da anni sai che cosa pensa quando ti fa una domanda, quando ti dice qualcosa... il professore universitario non lo conosci, non sai chi è, non sai cosa pensa... questo atteggiamento dei professori totalmente disinteressati mi dava molto fastidio... questo fatto di essere un numero, un carcerato, come si definisce un carcerato che è un numero, e questo ha, secondo me, contribuito al rallentamento nei miei studi.*

(Vincenzo, laureato in Giurisprudenza, 41 anni)

*... Il passaggio dalla scuola secondaria all'università è stato difficile... io venivo da una realtà molto piccola per cui il rapporto con il professore era quasi familiare, ci trattava un po' come figli... all'università mi sono trovata con un'entità... il professore era un'entità... era una cosa non tangibile per me... un mito... lo vedevo passare... come quando si vede un attore... Ah! L'ho visto!*

(Nicoletta, studentessa di Lettere, 28 anni)

### *Il diniego dello scorrere del tempo: lutto ed impasse negli studi universitari*

L'esperienza del lutto può portare il giovane ad un vero e proprio impasse evolutivo, che può essere superato soltanto attraverso un lungo e doloroso processo di elaborazione. Qualora tale evento colpisca uno studente durante il suo percorso universitario, l'impasse evolutivo si può trasformare in un blocco negli studi.

È il caso di quegli studenti universitari la cui interruzione degli studi si presenta come sintomo manifesto di un più profondo impasse evolutivo determinato da una perdita, per lo più nel mondo familiare. Tale esperienza porta il giovane a un drammatico contatto con la realtà e alla necessità di fare i conti con un trauma reale che, in molti casi, diviene così invasivo da occupare tutto lo spazio del pensare. Il dolore può essere così intollerabile, da rendere *impensabile* e *non elaborabile* la propria sofferenza, così che l'esperienza del lutto, non metabolizzata, sotteraneamente e subdolamente, rema contro il processo di crescita e di individuazione del giovane.

*... Il primo blocco proprio all'inizio... io mi sono iscritta nel 1992/93 e mio*

*padre è morto a giugno del 1993 [...] fine giugno, questo è successo il 23 giugno, e sono rimasta così, non avevo più voglia di niente. Ma in questo momento dico “portavo a spasso il mio corpo”, cioè succedeva come se...fossi in balia del vento, allora qualsiasi cosa mi succedeva a me andava bene, cosa ne so... mia madre mi diceva “fai questo”, d’accordo lo facevo, un’altra persona mi diceva “non fare questo”, non lo facevo. Cioè ero morta, sembrava che...si, proprio morta, sembrava che una parte non reagisse. Dopodiché in quel periodo stavo preparando fondamenti anatomico-fisiologici, quindi insomma un esame abbastanza mazzoso, stavo preparando quello però mi sono resa conto che non sarei riuscita a darlo [...] tentavo di dare questo fondamenti e non andava avanti, niente, sono rimasta un anno bloccata [...]. L’anno che è morto mio padre mi si sono abbassate le difese immunitarie in una maniera bestiale, quindi ogni settimana avevo l’influenza, cioè ogni settimana, ogni 15 giorni stavo male, avevo febbre e influenza, poi sono caduta in una sorta di anoressia-bulimia mangiavo e vomitavo, finché non lo so cosa è successo... poi sono tornata quasi normale, boh!*

(Marta, laureata in Psicologia, 32 anni)

In alcuni casi la impasse può essere conseguente ad un lutto causato dalla separazione e dalla perdita della persona amata e dal venire meno di quello che era un progetto di vita comune.

Freud ha evidenziato come inizialmente, nel lavoro del lutto, si attraversi un periodo di “estraniamiento dalla realtà” legato al bisogno “di prolungare l’esistenza dell’oggetto perduto”, di negarne la morte. In questa prima fase del lutto, la mente, i pensieri, i sentimenti sono occupati dall’oggetto perduto e lasciarlo andare, significa abbandonarlo al suo triste destino. È la fase in cui predominano angosce persecutorie ed il senso di colpa, intollerabile, impensabile, può essere espresso solo attraverso la sofferenza fisica. Il “sovravvissuto” continua a rivolgersi allo scomparso, a parlargli come se fosse ancora vivo.

Soltanto successivamente, dopo un certo lasso di tempo, l’imperativo dell’esame di realtà s’impone e decreta che l’oggetto non esiste più.

Pur di non separarsi dalla persona perduta, è inevitabile quindi transitare per un’iniziale identificazione con essa.

In questo periodo l’oggetto perduto sembra svolgere “il ruolo di un’autorità morale che è a favore della morte, e contro la vita” (Lagache, 1956) ed il soggetto sente che gli è precluso qualsiasi accesso al piacere ed al godimento. Inoltre, affinché si compia il lavoro del lutto, il soggetto, inevitabilmente, deve fare i conti con i propri aspetti sadici e l’odio per l’oggetto perduto. Come ci ricorda la Klein (1940), ogni perdita, a livello inconscio, è vissuta

dal soggetto come conseguenza della propria ambivalenza ed il pericolo maggiore per un'elaborazione normale e non troppo penosa del lutto, proviene dall'odio nei confronti della persona amata che s'è perduta:

*... Perché bene o male quando ti muore un familiare così, ti incazzi, ti incazzi molto con lui e... altrochè, e la rabbia, te l'ho detto, la mia rabbia non ne usciva fuori, non c'era consapevolezza di rabbia, e quindi io dovevo rivivere quello che mio padre mi aveva... tolto, pur non essendo una cosa felice però mi aveva tolto il gusto di vederlo morire, lo so che sembra... bene o male l'ho visto, però non era così che io lo immaginavo, non era così che doveva essere e quindi mi incazzo perché lui mi aveva tolto questa cosa, incazzatissima proprio, non era possibile.*

(Marta, laureata in Psicologia, 32 anni)

Un ulteriore contributo alla comprensione del processo di elaborazione del lutto ci viene da Steiner (op. cit.), il quale mette l'accento sull'importanza di affrontare ed elaborare il proprio sadismo attraverso cui si pretende di possedere e controllare l'oggetto, negando la realtà dell'alterità.

Egli sottolinea quanto nel lavoro del lutto vada affrontata la dolorosa ricognizione di ciò che appartiene all'oggetto e ciò che appartiene al sé. Ciò comporta la necessità di dover rinunciare al controllo sull'oggetto e indica come debba essere rovesciata quella tendenza precedente che mirava al possesso dell'oggetto e al diniego della realtà.

La realtà psichica del soggetto comprende il rendersi conto che il suo amore e i suoi desideri di riparazione sono insufficienti a preservare l'oggetto che deve essere lasciato morire, con le conseguenze di afflizione, disperazione e senso di colpa.

Sono processi che richiedono tempo. Solo lentamente ci si rassegna alla perdita, recuperando la relazione con il defunto con i suoi aspetti positivi, ma anche con i suoi limiti. Quando ciò avviene, l'elaborazione del lutto comporta l'acquisizione di nuove e feconde consapevolezze e di conseguenza trasformazioni di sé, grazie ad una ricostruzione del mondo interno, arricchito dalle identificazioni introiettive di aspetti positivi, vitali, dell'altro che non c'è più.

### *Considerazioni conclusive*

Il problema dell'abbandono degli studi universitari è stato di recente al centro di numerosi progetti e interventi promossi dalle stesse università per dare accoglienza e risposta al "disagio silenzioso" di molti studenti. Tali



iniziative, oltre che dalla esigenza di prevenire il fenomeno, in qualche caso sono state anche motivate dall'interesse a ricercare e approfondire lo studio e la classificazione del rischio *drop out*.

Generalmente, compito dei servizi di consulenza è quello di porre una particolare attenzione alle difficoltà o alle forme di disagio psicologico inerenti sia la sfera personale che quella relativa al percorso di studi. In particolare, il duplice obiettivo che tali servizi si pongono è, da una parte, quello di aiutare gli studenti a raggiungere gli obiettivi accademici attraverso l'individuazione e la presa di coscienza delle proprie attitudini e vocazioni, dall'altra, gli interventi sono volti a fornire un supporto per le situazioni di crisi, al fine di offrire agli studenti in difficoltà la possibilità di far fronte ai problemi di crescita, psicologici e relazionali.

L'approccio è quasi sempre di tipo psicologico più che clinico-psichiatrico e una specifica attenzione è rivolta agli aspetti comunicativi della relazione di consulenza e alla chiarificazione/risoluzione delle difficoltà esperite dagli utenti. Da questo punto di vista, lo spazio del counseling si configura come luogo di esplorazione, di osservazione, di riflessione intorno al "compiersi" dell'adolescenza ed ai possibili percorsi di passaggio alla vita adulta, alle strategie talora adottate per evitare o dilazionare tale passaggio.

A volte lo spazio dei colloqui è sufficiente a "risolvere" una semplice impasse evolutiva grazie a momenti di insight che nascono dal ripensarsi in modi e forme nuovi nell'hinc et nunc dell'esperienza dell'incontro. Altre volte si tratta di forme di sofferenza più consistenti e datate, dove lo spazio di incontro del counseling serve a gettare un ponte con sentimenti acutamente vissuti e mai pensati. In tali casi gli incontri costituiscono una prima esperienza di elaborazione che con il tempo può maturare in una richiesta di aiuto terapeutico stabile e continuativo. Ci si può anche trovare nella condizione di dovere utilizzare i colloqui di counseling per far fronte a situazioni di crisi acuta, dove il carattere di urgenza della domanda sottende l'attesa di soluzioni magiche, ma dove è proprio l'attualità della crisi e la sua gestione nei colloqui a permettere l'apertura a più consone e successive richieste di aiuto che altrimenti risulterebbero inaccessibili.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bion W.R., (1962) *Apprendere dall'esperienza*, Borla, Roma 1972.
- Bion W.R., (1970) *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma 1973.
- Klein, M. (1940) *Il lutto e la sua connessione con gli stati maniaco-depressivi*. In *Scritti (1921-1958)*, tr. it. Boringhieri, Torino 1978.
- Lagache D. (1956), *Le deuil pathologique*, La psychanalyse, 2, 45.
- Meltzer , D., Harris, M., (1983) *Il ruolo educativo della famiglia*, Centro Scientifico Editore, Torino.
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams P.G., Osborne E., (1983) *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli, 1993.
- Steiner, J. (1993) *I rifugi della mente*, Bollati Boringhieri, Torino, 1996.
- Vitiello L. (2000) *L'incanto delle sirene nel viaggio di Ulisse: la scelta della facoltà e progettualità inconscia*, in Ferraro F., Petrelli D. (a cura di), *Tra desiderio e progetto, Counseling all'università in una prospettiva psicoanalitica*, Franco Angeli, Milano.