



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



APPROCCIO
RETICOLARE E SISTEMICO
ALLA PROMOZIONE DEL
BENESSERE PSICOFISICO DELLA
POPOLAZIONE STUDENTESCA

Il coraggio del ben-essere

a cura di Marianna Pace



UniorPress

Il coraggio del ben-essere

a cura di
Marianna Pace



UniorPress
Napoli 2025

UniorPress, Napoli 2025
ISBN 978-88-6719-353-0



Creative Commons Attribution 4.0 International License

UniorPress, Nuova Marina 59 - 80133 Napoli

Indice

<i>Introduzione</i> , di Marianna Pace	5
<i>Università come comunità biografica: sfide identitarie e prospettive educative per il benessere studentesco</i> , di Chiara Maggiore e Flavia Serio.....	13
<i>Vulnerabilità psichica. Stati psicotici sottosoglia e vita universitaria</i> , di Lucia Ionta.....	35
<i>Arte del Contatto: nell'esperienza dei processi psicocorporei con giovani e adulte</i> , di Diana Magri.....	51
<i>Riprogrammare la felicità. Programmazione Neurolinguistica e architettura del benessere</i> , di Gianluca Loffredo	69
<i>Il senso e il significato di responsabilità nell'uomo autore di violenza: la prospettiva esistenziale sulla violenza di genere</i> , di Gabriella Restifo	97
Appendice teorico-applicativa:	
<i>PNL per docenti universitari</i> , di Gianluca Loffredo	111
<i>PNL per studenti universitari</i> , di Gianluca Loffredo.....	149

Introduzione

Il progetto Proben_APP Benessere “Approccio reticolare e sistemico alla promozione del benessere psicofisico della popolazione studentesca” (d’ora in poi, Progetto Proben_APP benessere) di cui è parte l’Università di Napoli “L’Orientale”, vede il coinvolgimento, in qualità di capofila, dell’Università degli Studi di Napoli Federico II e di altri otto partner: l’Università degli Studi del Sannio, l’Università degli Studi della Campania “Luigi Vanvitelli”, l’Università degli Studi di Napoli Parthenope, l’Università degli Studi di Salerno, l’Università degli Studi Suor Orsola Benincasa oltre alla Scuola Superiore Meridionale, l’Accademia di Belle Arti di Napoli e il Conservatorio di San Pietro a Majella.

Dal punto di vista dei finanziamenti e degli obiettivi, si tratta di un progetto sostenuto dal MUR con risorse destinate alla promozione del benessere psicofisico, al contrasto dei fenomeni di disagio psicologico ed emotivo e alla prevenzione delle dipendenze patologiche della popolazione studentesca.

Il progetto presentato dalla rete regionale delle istituzioni universitarie e AFAM della Campania mira allo sviluppo di un senso di appartenenza dell’intera comunità studentesca ed ambisce a costruire un “luogo” dove i momenti di difficoltà e disagio siano compresi e accolti, trasformando possibili ostacoli che possono emergere durante gli anni della vita studentesca lungo i tre livelli della formazione (triennale, biennale e dottorato) in opportunità per il futuro. In particolare, l’intento è rilevare precocemente le criticità psicologiche per rendere più facile, immediato e diretto l’accesso a un ventaglio eterogeneo di forme di supporto, diversificate e personalizzate sulla base di attitudini e preferenze dei singoli studenti attraverso un lavoro di sensibilizzazione ed educazione rivolta sia agli studenti che alle diverse figure professionali che lavorano presso gli Atenei (es. personale amministrativo, docenti).

Questo senso di comunità, nel corso di svolgimento del progetto si è posto come un elemento chiave per facilitare l’adattamento degli studenti alla vita universitaria e per promuovere il loro benessere psicologico, fisico ed esistenziale.

Gli assi portanti del Progetto Proben_App sono stati i seguenti:

- Ricerca-intervento, mediante la mappatura del livello di consapevolezza del benessere psicofisico tra gli studenti, con l’analisi di fattori di rischio e protettivi;

- Potenziamento dei servizi di counseling e laboratori territoriali, per fornire strumenti di supporto innovativi e inclusivi;
- Validazione di buone pratiche, basata su modelli di intervento basati sull'evidenza scientifica;
- Co-costruzione docenti-studenti, per diffondere una cultura della salute psicologica attraverso un modello partecipativo.

Nell'ambito di tali assi, l'Ateneo "L'Orientale" ha promosso una serie di azioni che si sono sostanziate nella realizzazione di:

- **Attività di ricerca si sono sviluppate intorno a due assi paralleli:** Asse 1. Benessere psico-esistenziale con l'obiettivo di mappare lo stato di salute (in termini di benessere fisico, psicologico e socio/relazionale) degli studenti dell'Ateneo; Asse 2. I saperi umanistici per il benessere psico-fisico e psico-esistenziale, con l'obiettivo di esplorare come i saperi umanistici propri delle specificità dell'Università di Napoli "L'Orientale", in un'analisi interdisciplinare e multidimensionale possono rappresentare, seppur in modo trasversale agli interventi di supporto e counseling psicologico, strumenti di resilienza creativa.
- **Due servizi di counseling psicologico** che hanno preso in considerazione due prospettive del disagio universitario, al fine di individuare e intercettare i casi di disagio profondo che meritano un approccio clinico: il disagio psico-esistenziale e il disagio accademico legato al ritardo rispetto ai tempi di laurea.
- **Sette laboratori**, che sono stati pensati per rispondere a tre necessità in particolare: 1. Sviluppare e implementare capacità e competenze trasversali che possono andare a migliorare la percezione del proprio benessere psicofisico; 2. Contrastare l'isolamento sociale e il senso di vergogna che derivano dal disagio personale, offrendo spazi di condivisione, relazione e inclusività; 3. In un'ottica di prevenzione secondaria, intercettare possibili forme importanti di disagio personale, così da inviarle agli sportelli di ascolto. I laboratori sono stati così declinati:

Laboratorio per lo sviluppo e potenziamento delle risorse individuali, a cura della dottoressa Dimitra Tsekou, il laboratorio ha mirato a promuovere lo sviluppo dell'autostima, del senso di autoefficacia e scoperta delle proprie risorse interne, utilizzando la fragilità come punto di partenza.

Laboratorio di arte terapia interculturale, laboratorio realizzato di concerto con Accademia di Belle Arti a cura della dottoressa Diana Magri. Il

laboratorio ha avuto come obiettivo, attraverso la condivisione interpersonale, lo sviluppo di meta-cognizione rispetto alla propria storia di vita tramite il processo di metamorfosi simbolica.

Laboratorio VibraCare, il laboratorio realizzato di concerto con Conservatorio di San Pietro a Majella a cura del dottor Fabio Ianniello e del Maestro Giuseppe Lettieri, si è focalizzato sulla bioregolazione energetica attraverso esercizi corporei grazie all'utilizzo del suono percussivo, della meditazione e dell'analisi musicale.

Laboratorio Multivoices Lab, anche questo laboratorio realizzato di concerto con Conservatorio di San Pietro a Majella è stato finalizzato alla creazione di un percorso di canto corale mirato alla scoperta di linguaggi, tradizioni e sonorità diverse. Il coro è stato diretto dal Maestro Russo e accompagnato dal pianista Maestro Pappalardo con il contributo delle esperte linguistiche reclutate dall'Università di Napoli L'Orientale: dottoressa Camilla Nappi (per la lingua francese), dottoressa Valeria Uva (per la lingua spagnola), dottoressa Marianna Zeno (per la lingua inglese).

Laboratorio sul Tempo. Come scoprire che ogni giorno consiste in 24 ore nuove di zecca, a cura della dottoressa Gabriella Restifo. Il laboratorio ha mirato a sviluppare, nei destinatari, l'aumento della capacità di comprendere e vivere il proprio tempo esistenziale in relazione al tempo convenzionale in un'ottica di costante riscrittura della propria identità attraverso le scelte progettuali.

Laboratorio di co-costruzione per docenti-studenti di programmazione neuro-linguistica, a cura del dottor Gianluca Loffredo. Il laboratorio è stato finalizzato allo sviluppo della capacità di auto-distanziamento dalla propria storia personale e dal proprio sistema di credenze orientata all'efficacia nella relazione con l'altro a partire dalla sua percezione del mondo.

Laboratorio Info-Mood, a cura del dottor Ettore De Lorenzo, giornalista della Rai. Il laboratorio, sulla scorta dell'organizzazione di 4 workshop esperienziali, ha mirato a fornire agli studenti strumenti pratici e teorici per gestire i fenomeni dell'infodemia ed infomania, fenomeni dal grande impatto sullo stato psico-esistenziale e fisico dei più giovani come evidenziato dai più recenti studi in materia. Attraverso il percorso dei quattro incontri, inoltre, i partecipanti hanno imparato a discernere le fonti affidabili, a sviluppare un approccio critico all'informazione, e a utilizzare le competenze del giornalismo televisivo per comunicare in modo etico e responsabile.

- **Nove eventi di disseminazione** che hanno visto la partecipazione attiva degli studenti coinvolti:

Evento di lancio delle attività Proben Unior dal titolo *Il Coraggio del “Ben-Essere”*
“Il suono del corpo - Dialogo con Ciccio Merolla tra ritmo, emozione e benessere”,
evento svolto di concerto con il Conservatorio di San Pietro a Majella

“In multis sacris linguis”, evento di restituzione delle attività svolte dal Coro
Multivoices svolto di concerto con il Conservatorio di San Pietro a Majella

Ciclo di 4 eventi workshop-esperenziali InfoMood che, collegato all’omonimo laboratorio, ha coinvolto i partecipanti in un dibattito attivo con docenti dell’Ateneo, ospiti esterni provenienti dal mondo dello spettacolo, dell’arte, della musica, dell’imprenditoria, mettendo al centro l’esperienza pratica e l’apprendimento attivo dei partecipanti al fine di sviluppare un approccio critico all’informazione e una cultura dell’informazione più consapevole e resiliente

Seminario di presentazione del MOOC dal titolo *“Prevenzione e contrasto della violenza nei confronti delle donne attraverso un percorso esperienziale e psico-esistenziale”*

- Due prodotti di disseminazione erogati in open access su piattaforma web del progetto <https://www.staichill.it/appbenessere/pubblicazioni/>: 1. Il presente Volume; 2. Un MOOC dal titolo *“Prevenzione e contrasto della violenza nei confronti delle donne attraverso un percorso esperienziale e psico-esistenziale”*

Nell’ambito della realizzazione delle attività promosse, e su esposte, dall’Università di Napoli “L’Orientale”, il presente Volume nasce dalla volontà di dare conto di alcune riflessioni emerse nel corso delle stesse da alcuni membri del personale esterno reclutato, riflessioni che si presentano quale spunto utile anche per la realizzazione delle attività che vedranno impegnato l’Ateneo nel successivo Progetto sostenuto dal MUR nell’ambito della stessa linea di finanziamento e dal nome *Proben_Prima*.

In particolare, il Volume si apre con il contributo delle dottoresse Chiara Maggiore e Flavia Serio, entrambe psicologhe e psicoterapeute, dal titolo *“Università come comunità biografica: sfide identitarie e prospettive educative per il benessere studentesco”* che si concentra sull’esperienza universitaria quale crocevia fondamentale nel percorso di crescita, ma è anche un’arena in cui gli studenti affrontano sfide complesse che ne modellano l’identità e il modo in cui si posizionano nel ruolo di studenti. Dalle pressio-

ni accademiche all'incertezza per il futuro, dalla costruzione di nuove relazioni alla gestione dell'autonomia, l'università è il luogo in cui si negozia costantemente il proprio posizionamento. Questo contributo esplora tali sfide, evidenziando come l'ateneo, inteso come comunità, possa assumere un ruolo cruciale nel facilitare la condivisione e la gestione delle difficoltà incontrate. Attraverso un'analisi della letteratura di settore e una riflessione sulle tematiche e le esigenze emerse dal lavoro del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo (SCPA), l'articolo si propone di delineare il potenziale dell'università come spazio di supporto, dialogo e co-costruzione di percorsi di benessere, capaci di sostenere gli studenti nel loro processo di sviluppo personale e accademico

Segue l'ampia riflessione della dottoressa Lucia Ionta, psicologa e psicoterapeuta, dal titolo "Vulnerabilità psichica. Stati psicotici sottosoglia e vita universitaria" che si concentra su di un aspetto specifico, spesso non considerato, nell'immediata lettura del vissuto dello studente universitario, ovvero, quello della diagnosi oncologica, vissuta direttamente o attraverso un familiare che spesso cagiona l'interruzione della continuità del mondo negli studenti, generando fratture esistenziali e stati borderline transitori. Emergono derealizzazione, depersonalizzazione, sospensione temporale e perdita dell'evidenza naturale, con angosce persecutorie, regressioni difensive e iper-investimenti simbolici che sovraccaricano un Sé in formazione. La pressione accademica e il confronto con la finitezza aumentano la vulnerabilità al "lutto della progettualità". La riflessione si conclude con l'individuazione della necessità di interventi basati sulla narrazione, la regolazione emotiva e la ricostruzione dei legami quali strumenti in grado di restituire senso e continuità all'esperienza.

Nella logica delle soluzioni possibili che si possono adottare al fine del superamento dei disagi psico-esistenziali, si colloca il contributo della dottoressa Diana Magri, psicologa e psicoterapeuta, dal titolo "Arte del Contatto: nell'esperienza dei processi psicocorporei con giovani e adulte". L'arte è il più antico strumento di esplorazione, espressione ed integrazione dell'umano, dove accogliere e dialogare con l'inaudito, il non-detto, l'invisibile. L'articolo affronta questi argomenti, mettendoli in relazione ai grandi temi dell'identità, del femminile e dei contesti. Negli ambiti sociali, terapeutici ed artistici con giovani e adulte, la danza e le arti plastiche, narrative e pittoriche diventano esperienze di connessione fra mondo interno e mondo esterno, di esplorazione e attivazione di nuove potenzialità trasformative personali e

gruppali, di fuoriuscita dalla solitudine. Nello scritto si evidenzia come sia centrale il contatto con la propria soggettività psicocorporea e quella altrui, dando così forma alle immagini interne ed al sentire personale in relazione a sé, agli altri e nell'ambito della creazione d'insieme. Il corpo, considerato in modo meccanico e come oggetto, si trasforma in corpo vivo e vissuto.

Nello stesso senso, il contributo del dottor Gianluca Loffredo, formato come Counselor Gestalt in Argentina e Master Trainer di PNL nell'Università di Santa Cruz in California, nonché ipnotista nella scuola di Ipnosi Costruttivista di Torino, nel suo contributo dal titolo "Riprogrammare la felicità. Programmazione Neurolinguistica e architettura del benessere", esplora come la Programmazione Neurolinguistica (PNL) possa trasformare la percezione della felicità, partendo dalla constatazione che il cervello umano ci fa agire meccanicamente seguendo schemi appresi, confondendo l'automatismo con l'autenticità. La PNL, creata negli anni '70 a Palo Alto da Bandler e Grinder, dimostra che possiamo riprogrammare i nostri circuiti neurali attraverso il linguaggio, sfruttando la neuroplasticità cerebrale. La felicità non è un oggetto da ottenere ma un processo interno: non è cosa affrontiamo ma come lo affrontiamo a fare la differenza. L'articolo sostiene che non è la realtà esterna a creare infelicità, ma la nostra interpretazione di essa, e che possiamo modificare le nostre risposte automatiche creando nuovi percorsi neurali, liberandoci dagli schemi limitanti per scegliere consapevolmente.

A chiudere le riflessioni, il contributo della dottoressa Gabriella Restifo, psicologa e psicoterapeuta, dal titolo "Il senso e il significato di responsabilità nell'uomo autore di violenza: la prospettiva esistenziale sulla violenza di genere" nel quale si fa il punto su di un tema molto sentito all'interno dei saperi dell'Ateneo "L'Orientale": la violenza nei confronti delle donne e le radici psico-culturali e psico-sociali di tale fenomeno. In tale cornice, il contributo esplora un aspetto peculiare in chiave esistenziale, ovvero, il senso ed il significato di responsabilità nell'uomo autore di violenza, indagando le radici ontologiche dell'agire violento. In particolare, si analizza in che modo l'elusione del senso di responsabilità, intesa come la capacità di rispondere di sé e delle proprie scelte, giochi un ruolo nell'origine e nella perpetuazione della violenza di genere, attraverso meccanismi di giustificazione, disimpegno e spostamento degli indici referenziali. Tale evasione sembrerebbe derivare da un rapporto compromesso con la libertà, dalla difficoltà a sostenere l'angoscia esistenziale della scelta e dall'incapacità di riconoscere limiti e alterità. Attraverso un approccio fenomenologico-esistenziale, l'articolo pro-

pone una lettura della responsabilità come movimento di riappropriazione del proprio progetto di sé, condizione necessaria per interrompere la reiterazione della violenza e per aprire spazi di cambiamento autentico.

Il Volume si chiude, infine, con un'Appendice teorico-applicativa dal titolo "PNL per docenti e studenti universitari", a cura del dottor Gianluca Loffredo dove vengono forniti strumenti pratici di implementazione delle tecniche di PNL nella comunicazione al fine dello sviluppo personale per raggiungere obiettivi personali, migliorare le relazioni e risolvere problemi, analizzando il rapporto tra pensieri (neuro), linguaggio (linguistica) e comportamenti (programmazione).

Una breve ma sentita riflessione conclusiva. In una logica di tutela giuridica, è fuori discussione che la tutela alla salute sia di estrema importanza: è un diritto fondamentale, che prescinde da qualsiasi caratteristica personale dell'individuo. Il diritto alla salute viene esplicitamente menzionato da strumenti internazionali sui diritti umani così come nelle Costituzioni di quasi tutti gli Stati della Comunità internazionale ed è divenuto nel panorama giuridico internazionale un diritto fondamentale. Eppure, la dimensione mentale della salute non è così facile da trovare negli strumenti internazionali e nella loro applicazione giurisprudenziale: infatti, ha storicamente occupato una posizione marginale nel discorso giuridico, spesso oscurata da approcci medicalizzanti e stigmatizzanti. In tal senso, i disturbi della salute mentale (psichiatrici o psicologici) sono stati giuridicamente associati alle disabilità, come lo dimostra anche la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità. Solo di recente c'è stata una evoluzione della tutela della salute individuale e collettiva, che non può escludere quella mentale. Ciò è particolarmente importante anche alla luce del contesto internazionale attuale caratterizzato dall'aumento dei conflitti armati, delle migrazioni forzate, delle disuguaglianze sociali e delle crisi umanitarie, ed è proprio qui che la sanità mentale assume una rilevanza centrale e viene messa più a rischio soprattutto in relazione ai soggetti in condizioni di particolare vulnerabilità. Un contesto internazionale di fronte al quale nessuno di noi escluso, come cittadini del mondo così come nell'esercizio ciascuno del proprio ruolo, può ritenersi libero da responsabilità.

È innegabile affermare che la salute mentale sia un diritto umano che deve essere tutelato a tutti i livelli. In assenza di un'effettiva garanzia del benessere psicologico, è compromessa non solo il diritto alla salute ma anche il

pieno esercizio degli altri diritti fondamentali: dall'istruzione al lavoro, dalla partecipazione sociale alla protezione giuridica effettiva. La tutela della salute mentale, in conclusione, non è a uno stato embrionale ma presenta ancora molti margini di miglioramento, positivamente auspicabili all'interno dei sistemi giuridici, internazionali e nazionali, e a cui i sistemi di istruzione, a tutti i livelli, sono chiamati a dare la priorità con l'obiettivo di rendere il benessere psicologico un tema centrale nelle strategie di accoglienza universitaria. Questo risponde alla crescente necessità di integrare la cura del benessere psicologico all'interno dei percorsi formativi e di inclusione in generale, rendendo l'università un luogo dove la crescita psicologica/personale individuale non può prescindere da quella collettiva.

Marianna Pace

Referente scientifico dell'Università di Napoli L'Orientale per il Progetto Proben_App Benessere "Approccio reticolare e sistemico alla promozione del benessere psicofisico della popolazione studentesca"

Università come comunità biografica: sfide identitarie e prospettive educative per il benessere studentesco

Chiara Maggiore e Flavia Serio

1. L'università come crocevia biografico

L'esperienza universitaria tra crescita, transizioni e posizionamento identitario

L'ingresso nel mondo universitario rappresenta una soglia critica nel percorso evolutivo di un giovane: un crocevia biografico in cui si intrecciano trasformazioni personali, nuove sfide sociali e l'attivazione di significati identitari¹. L'università, infatti, non è solo un contesto formativo nel quale si apprendono *contenuti*, ma si configura sempre più come uno spazio di transizione esistenziale, in termini *processuali*, in cui lo studente sperimenta un processo di ridefinizione del sé, tra continuità e discontinuità rispetto al passato. Sostanzialmente, si lascia alle spalle un'adolescenza non ancora del tutto conclusa, e si muove verso un'adulità non ancora definita. Un 'luogo biografico' che assomiglia ad un cantiere e occorre scegliere con premura gli elementi che andranno a sostanziarlo.

Dalla prospettiva interazionista, tale esperienza va letta come un processo situato e co-costruito: l'identità studentesca non è un dato acquisito, ma prende forma all'interno di interazioni significative, pratiche quotidiane e posizionamenti dialogici tra individuo, pari e contesto (culturale, educativo, politico, ecc.).

In tale prospettiva, difatti, il sé è concepito come un processo dinamico e relazionale, che si costruisce nella trama delle interazioni sociali². Quindi, l'identità studentesca non è un'entità fissa ma prende forma all'interno di cornici situate e mutevoli, attraverso i ruoli che l'individuo assume e interpreta nei diversi contesti della vita quotidiana³. In questo senso, lo studente

¹ M. Migliavacca, A. Rosina, *Il posto dei giovani tra presente e futuro*. Politiche Sociali, 1, gennaio-aprile, Bologna: Il Mulino, 2022.

² G.H. Mead, *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

³ E. Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books, 1959.

è chiamato a negoziare una pluralità di ruoli: figlio, partner, lavoratore, cittadino, utente dei servizi, e al tempo stesso soggetto in formazione, impegnato nella costruzione di un progetto personale e professionale. Ciascuno di questi ruoli si accompagna a specifiche attese sociali, norme implicite, responsabilità e potenziali conflitti, che rendono l'identità studentesca un campo di tensione e articolazione costante.

Richiamando la dimensione dialogica di Bakhtin⁴, il sé dello studente può essere inteso come una *polifonia di voci* interne ed esterne che coesistono, si interpellano, si contraddicono e si rinegoziano nel tempo. Le voci dell'“allievo modello”, del “figlio riconoscente”, del “cittadino precario”, del “giovane adulto autonomo” o del “fuori sede disorientato” possono convivere in uno stesso individuo, generando talvolta dissonanze o sentimenti di inadeguatezza. Il posizionamento identitario, in questo quadro, è un lavoro continuo di selezione, esclusione e composizione di tali voci, alla ricerca di una coerenza temporanea tra ciò che si è, ciò che si vuole essere e ciò che si è autorizzati ad essere.

Il contesto universitario diventa così una *cornice di possibilità e vincoli*: uno spazio in cui si può esplorare, trasformare, ma anche entrare in collisione con le richieste normative dell'istituzione. Se da un lato l'università può offrire opportunità significative di crescita e autoaffermazione, dall'altro può rivelarsi un contesto frammentato, iper-competitivo, o scarsamente sintonizzato con i bisogni evolutivi dei suoi studenti. La capacità dell'ateneo di *contenere e dare senso a questa complessità* – attraverso dispositivi relazionali, ambienti inclusivi, spazi di ascolto e riconoscimento – rappresenta oggi una delle sfide più rilevanti per promuovere benessere, appartenenza e sviluppo.

In un orizzonte di crescente complessità sociale, culturale ed economica, il tempo dell'università si colloca all'interno di quella fase definita come *adulthood emergente*⁵, caratterizzata da esplorazioni, sospensioni progettuali e transizioni ritardate. Le traiettorie individuali si presentano sempre meno lineari e sempre più plurali⁶, segnate da forme di oscillazione tra dipendenza e autonomia, tra aspirazioni di realizzazione e timori legati alla precarietà

⁴ M.M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press, 1981

⁵ J.J. Arnett, *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2015.

⁶ J.E. Côté, *Youth Studies: Fundamental Issues and Debates*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

del futuro. In questo scenario, la costruzione dell'identità diventa un processo instabile e negoziale, spesso frammentato, che si articola nel dialogo tra mondo interno e riconoscimenti sociali.

In uno scenario come quello descritto, l'università si configura allora come *snodo transizionale* tra ciò che è stato e ciò che può diventare. Un luogo in cui il sé prende forma nell'incontro tra vulnerabilità e potenzialità, tra pressioni sociali e desideri soggettivi, tra vincoli strutturali e libertà progettuale. E, proprio qui, abitare il ruolo di studente significa non solo apprendere nozioni, ma attraversare un'esperienza trasformativa che interpella l'intera persona – cognitivamente, emotivamente, socialmente – e che può fungere da leva generativa per il futuro non solo per trovare ma per costruire il proprio posto nel mondo.

2. Abitare il ruolo di studente oggi: sfide, pressioni e incertezze

Pressioni accademiche, futuro, autonomia e relazioni

Abitare oggi il ruolo di studente universitario significa collocarsi all'interno di uno spazio attraversato da richieste molteplici, spesso eterogenee e talvolta contraddittorie. L'esperienza universitaria non si configura più come un segmento relativamente protetto e circoscritto del ciclo di vita, ma come un territorio complesso in cui convergono pressioni formative, aspettative sociali, vincoli istituzionali e interrogativi profondamente biografici. In questo senso, il ruolo di studente non può essere letto esclusivamente in termini funzionali o prestazionali, ma va compreso come un ruolo esistenziale, che implica un lavoro continuo di posizionamento rispetto a sé, agli altri e al futuro⁷.

Sul piano accademico, la letteratura recente mette in evidenza come l'università si presenti sempre più come un contesto ad alta densità valutativa. Esami, crediti, tempi di completamento, medie e ranking non costituiscono soltanto strumenti di misurazione del percorso formativo, ma diventano dispositivi simbolici attraverso cui lo studente è costantemente chiamato a definire il proprio valore. In questo scenario, la *prestazione* tende a occupare una posizione centrale nell'organizzazione dell'esperienza universitaria, con il rischio di una progressiva riduzione del ruolo di studente a *funzione*

⁷ G.H. Mead, *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934; E. Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books, 1959.

performativa. L'attenzione si sposta così dall'apprendimento come processo esplorativo e trasformativo alla necessità di dimostrare competenza, efficienza e adeguatezza, spesso in tempi compressi e secondo standard percepiti come rigidi e standardizzati in una vera e propria rappresentazione della performance, con tanto di ruoli assegnati⁸.

Diversi studi condotti nel contesto italiano evidenziano come tale assetto contribuisca alla diffusione di vissuti di ansia da prestazione, paura del fallimento e auto-svalutazione, soprattutto nei momenti di transizione o di difficoltà. In questa cornice, il disagio non riguarda soltanto l'esito delle prove valutative, ma investe il significato stesso dell'essere studenti: il mancato superamento di un esame, il rallentamento del percorso o l'uscita dai tempi "previsti" possono essere vissuti come segnali di inadeguatezza personale più che come eventi fisiologici del processo formativo. Dal punto di vista interazionista, tali vissuti si costruiscono nella relazione tra aspettative istituzionali, confronti tra pari e narrazioni sociali di successo e meritocrazia, configurando cornici interpretative che incidono profondamente sull'esperienza soggettiva⁹.

A queste pressioni si intreccia in modo sempre più marcato l'incertezza rispetto al futuro. Il percorso universitario non rappresenta più una traiettoria relativamente lineare verso l'inserimento professionale e l'autonomia adulta, ma si colloca all'interno di scenari occupazionali frammentati e instabili. Come evidenziato da Migliavacca e Rosina (2022), i giovani si trovano oggi a investire nella formazione in un contesto in cui il legame tra titolo di studio, lavoro e riconoscimento sociale appare indebolito e disallineato. L'università diventa così, per molti, uno spazio ambivalente: da un lato luogo di investimento sul futuro, dall'altro contesto in cui l'orizzonte progettuale resta incerto, sospeso o continuamente rinviato¹⁰.

In questo scenario, il tempo universitario rischia di trasformarsi in un tempo di attesa più che di progettualità. La prosecuzione degli studi, l'accumulo di titoli o la scelta di percorsi formativi ulteriori possono assume-

⁸ *Ibidem*

⁹ G.H. Mead, *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934; A. Salvini, *Psicologia clinica*. Padova: Upsel Domeneghini Editore, 2004.

¹⁰ M. Migliavacca, A. Rosina, *Il posto dei giovani tra presente e futuro*. Politiche Sociali, 1, gennaio-aprile, Bologna: Il Mulino, 2022.

re il significato di strategie difensive di fronte a un futuro percepito come poco governabile. La letteratura sull'adulthood emergente e sulle transizioni giovanili sottolinea come tali dinamiche possano contribuire a forme di sospensione decisionale, in cui la costruzione dell'identità adulta procede per tentativi, aggiustamenti e rinvii, piuttosto che attraverso scelte definite e stabilizzanti¹¹. In questa cornice, l'esperienza universitaria si carica di un compito ulteriore: non solo formare competenze, ma sostenere il lavoro di senso necessario a immaginare un avvenire possibile.

Accanto alle dimensioni della prestazione e del futuro, abitare il ruolo di studente implica un confronto diretto con il tema dell'*autonomia*. L'università presuppone un elevato grado di autodeterminazione nella gestione dei tempi, delle responsabilità e delle scelte, ma tale richiesta non sempre si accompagna a dispositivi di accompagnamento adeguati. L'autonomia richiesta appare talvolta come un requisito dato per scontato, più che come un processo da costruire e sostenere. Questo divario può generare vissuti di solitudine decisionale, disorientamento e sovraccarico, soprattutto nei momenti di passaggio o in presenza di vulnerabilità preesistenti.

Per molti studenti, in particolare quelli fuori sede, l'università coincide anche con una riorganizzazione radicale della quotidianità: gestione della vita domestica, delle risorse economiche, delle relazioni familiari e sociali. Queste dimensioni, spesso considerate marginali rispetto al percorso formativo, influiscono invece in modo significativo sull'esperienza complessiva e sul benessere psicologico. L'autonomia, in questo senso, non si riduce a un tratto individuale, ma si configura come una pratica situata, sostenuta o resa fragile dalle condizioni materiali e relazionali in cui lo studente è inserito¹². Non sono da sottovalutare le difficoltà economiche emergenti che portano i giovani a fare i conti con una *povertà* economica e biografica che, talvolta, mette in crisi il percorso accademico e la sua prosecuzione.

La costruzione di nuove relazioni rappresenta un ulteriore asse critico dell'esperienza universitaria. Se da un lato l'ateneo può offrire occasioni di

¹¹ J.J. Arnett, *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2015; J.E. Côté, *Youth Studies: Fundamental Issues and Debates*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

¹² A. Salvini, *Psicologia clinica*. Padova: Uppes Domeneghini Editore, 2004.

incontro, confronto e appartenenza; dall'altro la struttura stessa dei contesti accademici – caratterizzati da grandi numeri, frammentazione dei percorsi e scarsa continuità relazionale – può ostacolare la formazione di legami significativi. La letteratura evidenzia come la mancanza di reti relazionali stabili in ambito universitario sia associata a maggiori livelli di isolamento, ritiro e disagio, incidendo sulla qualità dell'esperienza formativa e sulla permanenza nel percorso di studi. Le relazioni con i pari, così come quelle con docenti e figure di riferimento, assumono pertanto una funzione cruciale nel contenere le pressioni e nel favorire processi di riconoscimento e appartenenza¹³.

Letto in chiave interazionista, l'insieme di queste dimensioni contribuisce a definire i modi attraverso cui lo studente costruisce il proprio posizionamento identitario e attribuisce senso all'esperienza universitaria. Pressioni accademiche, incertezze progettuali, richieste di autonomia e dinamiche relazionali alimentano narrazioni di sé che possono oscillare tra *competenza* e *inadeguatezza*, *agency* e *ritiro*, *fiducia* e *disorientamento*. Tali narrazioni non sono espressioni esclusivamente individuali, ma si producono all'interno di contesti che legittimano alcuni vissuti e ne marginalizzano altri, orientando le possibilità di azione e di significazione¹⁴.

In questo quadro, l'esperienza universitaria emerge come uno spazio ad alta intensità biografica, in cui il ruolo di studente diventa luogo di negoziazione costante tra aspettative istituzionali e bisogni evolutivi. Comprendere queste dinamiche non significa patologizzare l'esperienza studentesca, ma riconoscerne la complessità e le ambivalenze. È proprio a partire da tale riconoscimento che si rende possibile interrogare il ruolo dell'ateneo non solo come luogo di trasmissione del sapere, ma come contesto capace di incidere in modo significativo sul benessere (quindi sulla Salute), sui processi di costruzione identitaria e sulla qualità delle traiettorie di vita degli studenti.

¹³ H.J.M. Hermans, H.J.G. Kempen, *The Dialogical Self: Meaning as Movement*. San Diego: Academic Press, 1993.

¹⁴ G.H. Mead, *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934; H.J.M. Hermans, H.J.G. Kempen, *The Dialogical Self: Meaning as Movement*. San Diego: Academic Press, 1993.

3. L'Ateneo come snodo generativo di comunità

Dalla pluralità delle voci alla promozione del benessere e dello sviluppo biografico

Alla luce delle dinamiche descritte, l'università può essere letta non soltanto come luogo di formazione e trasmissione del sapere, ma come uno snodo cruciale di relazioni, pratiche e significati che incidono in modo rilevante sulla qualità della vita individuale e collettiva. In questa prospettiva, l'ateneo assume il ruolo di vera e propria *agenzia educativa complessa*, chiamata a operare non solo sul piano cognitivo e professionale, ma anche su quello relazionale, identitario e comunitario. La funzione dell'università supera così la dimensione istruttiva per configurarsi come spazio di costruzione di senso, appartenenza e responsabilità condivisa.

Riprendendo una lettura già sviluppata in ambito educativo, l'università può essere intesa come una *comunità di pratiche e di significazione*, abitata da una pluralità di soggetti che concorrono, in modi differenti, alla produzione dell'esperienza universitaria.

In questa prospettiva, risulta particolarmente rilevante distinguere tra una logica puramente *stakeholder* e una logica autenticamente *communityholder*¹⁵. Nel primo caso, i diversi soggetti che abitano l'università vengono considerati principalmente come portatori di interessi, bisogni o diritti specifici: studenti come utenti dei servizi formativi, docenti come erogatori di contenuti e valutatori, personale amministrativo come garante del funzionamento organizzativo. Seppur necessaria sul piano gestionale, questa lettura rischia di frammentare l'esperienza universitaria in compartimenti funzionali, riducendo la complessità delle relazioni a un insieme di prestazioni e adempimenti.

La prospettiva *communityholder*, al contrario, consente di considerare studenti, docenti e personale tecnico-amministrativo come soggetti implicati in un destino formativo condiviso, corresponsabili della qualità del contesto e delle ricadute che esso produce. In questa logica, non si tratta soltanto di rispondere a bisogni individuali o a obiettivi istituzionali, ma di riconoscere che ciascun attore contribuisce, attraverso le proprie pratiche quotidiane, alla costruzione dell'ambiente relazionale, simbolico e educativo dell'ate-

¹⁵ S. De Aloe, C. Ferri, *Communityholder engagement: Oltre lo stakeholder per generare sostenibilità e coesione sociale*. Maggioli SPA, 2001.

neo. Il passaggio da *stakeholder* a *communityholder* implica dunque un cambiamento di paradigma: dall'università come erogatrice di servizi all'università come spazio di appartenenza, cura e responsabilità reciproca.

In questa cornice, la comunità universitaria non si presenta come un'entità omogenea, ma come una configurazione polifonica, attraversata da ruoli, posizionamenti e aspettative differenti. Gli studenti portano istanze legate alla formazione, al benessere e alla costruzione del futuro; i docenti si muovono tra compiti di insegnamento, ricerca e valutazione, spesso esposti a pressioni istituzionali e carichi emotivi non trascurabili; il personale amministrativo e tecnico svolge una funzione imprescindibile di mediazione tra struttura e persone, incidendo in modo significativo sull'accessibilità, sulla fruibilità e sulla qualità dei servizi. Riconoscere questa pluralità significa accettare che l'esperienza universitaria non è il prodotto di un'unica voce, ma il risultato di un delicato equilibrio tra dimensioni organizzative, relazionali e simboliche.

Anche il tema della *sofferenza* assume una configurazione articolata e non riducibile a categorie univoche. La sofferenza che attraversa il contesto universitario non si presenta infatti come un fenomeno omogeneo o esclusivamente clinico, ma come una *molteplicità di vissuti soggettivi*, di narrazioni implicite ed esplicite, che si intrecciano con le traiettorie biografiche, le condizioni materiali e i vincoli istituzionali. Disagio, fatica, disorientamento, solitudine, senso di inadeguatezza o sovraccarico non rappresentano necessariamente segnali di patologia, ma possono costituire espressioni di un difficile lavoro di adattamento a contesti complessi e in trasformazione¹⁶.

Dal punto di vista interazionista, la comunità universitaria può essere letta come uno spazio profondamente dialogico, in cui narrazioni, pratiche e cornici interpretative si intrecciano orientando i modi di pensare, sentire e agire dei soggetti che la abitano. Le modalità attraverso cui l'istituzione si racconta e viene raccontata, i linguaggi che legittima, così come le forme di riconoscimento o di *invisibilizzazione* di determinati vissuti, contribuiscono a definire ciò che, all'interno del contesto universitario, è considerato possibile, dicibile e socialmente accettabile. In questo senso, l'ateneo non costitu-

¹⁶ G.P. Turchi, *Manuale Critico di Psicologia Clinica*. EdISES, 2017.

isce uno sfondo neutro rispetto alle esperienze individuali, ma agisce come un attore attivo nella costruzione dei significati attribuiti alla formazione, al successo, alla difficoltà e al benessere.

È all'interno di queste stesse trame relazionali e simboliche che anche i vissuti di sofferenza prendono forma e significato. La sofferenza non si configura, dunque, come una dimensione esclusivamente individuale o privata, ma come un fenomeno che interroga il funzionamento complessivo della comunità universitaria: i suoi linguaggi, le sue pratiche quotidiane e i suoi spazi di ascolto. In questa prospettiva, parlare di benessere e salute in ambito universitario non significa semplicemente intervenire sul disagio, ma creare le condizioni perché i vissuti di fatica, disorientamento o vulnerabilità possano essere nominati, condivisi e compresi, senza essere immediatamente ridotti a deficit personali, normalizzati o medicalizzati¹⁷.

Alla luce di quanto detto, ogni soggetto che abita l'università può essere pensato come una potenziale *sentinella del disagio*. Docenti, personale amministrativo e studenti stessi, nella quotidianità delle interazioni, si trovano spesso in posizione privilegiata per intercettare segnali di fatica, ritiro, disorientamento o sofferenza che emergono nelle pratiche ordinarie: in aula, negli uffici, nei corridoi, nei momenti informali. Riconoscersi come sentinelle non implica assumere ruoli clinici o specialistici, ma sviluppare una sensibilità relazionale e una responsabilità diffusa nei confronti del contesto.

Questa idea chiama in causa una concezione della *responsabilità* che non è né delegata esclusivamente a servizi dedicati né caricata sulle spalle dei singoli individui in difficoltà. Al contrario, la responsabilità diventa un fatto collettivo, che si esprime nella capacità della comunità universitaria di attivarsi, di orientare verso risorse adeguate, di non lasciare soli i vissuti problematici. L'università, in quanto comunità, può così funzionare come rete di contenimento e di attivazione, in cui il disagio non produce esclusione ma diventa occasione di presa in carico condivisa.

È proprio in questo orizzonte che si configura il nesso tra responsabilità personale e responsabilità istituzionale: la possibilità per ciascun attore di

¹⁷ G.P. Turchi, G.P., C. Della Torre, (a cura di) *Psicologia della Salute. Dal modello bio-psico-sociale al modello dialogico*. Armando Editore, 2007.

riconoscere e segnalare una difficoltà si intreccia con la presenza di contesti, dispositivi e culture organizzative capaci di accogliere tali segnalazioni. In questo senso, la promozione del benessere universitario non è riducibile a interventi puntuali, ma richiede una visione sistemica che tenga insieme persone, pratiche e significati.

Assumere la dimensione comunitaria come elemento centrale implica anche interrogarsi sulle *ricadute dell'esperienza universitaria sulla collettività più ampia*. L'università non forma solo professionisti competenti, ma cittadini chiamati a muoversi in contesti sociali caratterizzati da complessità, incertezza e trasformazioni rapide. La qualità dei processi educativi e relazionali che si sviluppano al suo interno incide pertanto sulla capacità dei soggetti di partecipare in modo consapevole e responsabile alla vita sociale, lavorativa e civile. In questa prospettiva, il benessere universitario non può essere considerato una questione privata o marginale, ma un investimento che riguarda il tessuto sociale nel suo insieme.

È proprio in questo quadro che l'università può porsi come *agente generativo di competenze trasversali fondamentali*, in particolare quelle legate alla gestione dell'incertezza e allo sviluppo biografico. Le esperienze universitarie, se adeguatamente accompagnate, possono offrire agli studenti non solo conoscenze disciplinari, ma strumenti per orientarsi in contesti instabili, per leggere criticamente la realtà, per tollerare l'ambiguità e per costruire traiettorie di vita flessibili e sostenibili. Tali competenze non riguardano esclusivamente la sfera professionale, ma coinvolgono la capacità di attribuire senso alle transizioni, di integrare esperienze frammentate e di immaginare il proprio futuro come un processo aperto e negoziabile.

In questa direzione, anche il ruolo di docenti e personale amministrativo assume una valenza educativa più ampia. Le pratiche quotidiane di insegnamento, di valutazione, di comunicazione e di gestione dei servizi contribuiscono a modellare il clima relazionale dell'ateneo e a offrire – o limitare – occasioni di apprendimento implicito sulla cooperazione, sulla responsabilità e sulla cura del contesto. L'università diventa così uno spazio in cui si apprendono non solo contenuti, ma modalità di stare insieme, di gestire i conflitti e di attraversare le difficoltà in modo condiviso.

Considerato in questi termini, l'ateneo si configura come *luogo privilegiato della salute*, intesa non come assenza di disagio, ma come capacità di soste-

nere percorsi di sviluppo coerenti, riconosciuti e abitabili. Salvaguardare e promuovere il benessere nella comunità accademica significa allora investire nella qualità delle relazioni, nella leggibilità dei contesti, nella possibilità di nominare le difficoltà senza ridurle a fragilità individuali. Ed è in questa prospettiva che l'ateneo può contribuire alla costruzione di traiettorie biografiche e professionali non soltanto performanti, ma anche sostenibili, generative e socialmente responsabili.

È a partire da questa concezione dell'università come *comunità corresponsabile*, attraversata da vulnerabilità e risorse, che diventa possibile pensare interventi orientati non solo alla presa in carico del disagio, ma alla promozione di salute come processo collettivo, situato e generativo.

4. Analisi delle Esigenze: Il Contributo del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo (SCPA)

Riflessioni e tematiche emerse dal lavoro con gli studenti

Il Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo (SCPA) si è configurato sin da subito non solo come uno spazio di intervento, ma anche come un prezioso osservatorio delle sfide e delle esigenze che caratterizzano la vita della comunità studentesca. L'analisi delle narrazioni emerse durante i colloqui offre uno spaccato vivido delle tensioni, delle risorse e dei processi di costruzione identitaria che gli studenti attraversano. Adottando un approccio metodologico fondato sulla psicoterapia interazionista, il lavoro dell'SCPA si è discostato da un inquadramento clinico-diagnostico tradizionale. L'obiettivo non è stato quello di etichettare una sofferenza, ma di comprendere la funzione che una determinata configurazione problematica svolge nel contesto di vita dello studente e di co-costruire insieme narrazioni alternative, più ricche di possibilità e che aumentassero il senso di sentirsi autrice/autore del proprio percorso universitario.

In questa cornice, è cruciale la distinzione tra la *richiesta* e l'*esigenza* portata dallo studente. La richiesta è il "precipitato" del processo, la formulazione esplicita del problema ("*non riesco a dare esami*", "*soffro d'ansia*"). L'esigenza, invece, è la modalità conoscitiva sottostante, il processo che definisce ciò che manca per generare un cambiamento.

Lavorare sull'esigenza significa non limitarsi a soddisfare la richiesta immediata, ma incrementare l'efficienza della gestione degli aspetti critici che

la richiesta porta con sé, costruendo la possibilità che si generino “domande di salute” che permettano allo studente di impegnarsi nella costruzione di un presente oltre il problema, dichiarando quello che vorrebbe e non quello che non vorrebbe. Questo capitolo intende esplorare le principali esigenze emerse dal lavoro dell’SCPA, raggruppandole in macro-aree che riflettono le sfide più significative portate dagli studenti.

Una delle aree di maggiore sofferenza riguarda la *gestione del percorso di studi*. Le richieste che gli studenti portano sono spesso formulate in termini di sintomi o di difficoltà specifiche: “*non riesco a dare esami*”, “*ho l’ansia*”, “*non trovo un metodo di studio che funzioni*”, “*non so quale indirizzo scegliere*”. Tuttavia, queste richieste costituiscono il precipitato di esigenze più articolate, che riflettono la modalità conoscitiva sottostante e si dispiegano su almeno tre dimensioni interconnesse.

La richiesta più comune pervenuta al servizio è quella di superare un blocco, gestire l’ansia o trovare un metodo di studio efficace. Nelle narrazioni portate dagli studenti, l’esperienza di disagio è spesso espressa attraverso il ricorso al costrutto di “ansia”, e inquadrata attraverso nessi discorsivi causali. Ciò implica che sovente le narrazioni seguano una logica secondo cui gli studenti fanno “scena muta” e si dimenticano le nozioni perché “hanno l’ansia” e, specularmente, avere l’ansia causa la scena muta e il conseguente insuccesso all’esame. L’ansia è dunque configurata come una condizione personale e un dato di fatto che gli studenti posseggono. Questa reificazione del problema lo rende un fatto privato disfunzionale con ricadute sulla vita universitaria, che gli studenti finiscono per subire. A fronte di ciò, in fase di analisi è stata colta come esigenza prioritaria quella di *Promuovere un processo di presa in carico da parte dello/a studente/ssa della situazione di “blocco scolastico”, imparando a gestire le proprie reazioni di blocco in sede di preparazione e di valutazione, superando l’etichetta dell’“ansia” come entità totalizzante.*

Un’altra esigenza emersa dal lavoro di ascolto e analisi delle storie degli studenti è quella di *Promuovere l’acquisizione della competenza di praticare la responsabilità delle proprie scelte, disgiungendo il valore personale dalla misura valutativa esterna e risignificando l’errore da causa di un fallimento identitario a risultato situato e occasione di apprendimento.* L’università, infatti, con la sua dimensione valutativa, è raccontata dagli studenti come un’arena in cui la performance si trasforma in una misura del valore personale. L’imposizione

di non fallire, per non vedere la propria identità compromessa, genera un conflitto interno tra l'obiettivo di fare una performance perfetta, che a sua volta porta alla procrastinazione e al blocco, e quello di prendersi cura del proprio processo di studio, della preparazione e dello svolgimento dell'esame al meglio delle proprie possibilità, senza tentare di controllare il giudizio o le variabili esterne.

“Avverto un blocco negli esami. [...] Potrebbe essere radicato nel perfezionismo, se non ho abbastanza tempo per prepararmi, io non lo do l'esame, interrompo la preparazione.”
(Studente, 22 anni)

Questo stralcio esemplifica come la richiesta di “sbloccarsi” nasca da un'esigenza non soddisfatta di sentirsi adeguati. Come nel caso di una studentessa che descrive il suo approccio allo studio con la metafora di uno “zaino troppo pesante”, la richiesta di “sapere tutto” è il precipitato della pretesa di controllare tutto per placare la paura di essere giudicata inadeguata.

L'intervento dell'SCPA, quindi, non si è limitato a fornire strategie per migliorare la performance (rispondendo solo alla richiesta), ma ha lavorato sull'esigenza sottostante. In questo caso l'obiettivo è stato quello di de-costruire la connessione tra voto e valore, trasformando la narrazione del fallimento in un'opportunità di apprendimento. Si è lavorato per sviluppare una “bussola interna”, un sistema di autovalutazione che permettesse allo studente di riconoscere il proprio impegno e le proprie competenze al di là del risultato dell'esame.

Un'altra dimensione cruciale riguarda le esigenze di orientamento e di sviluppo di competenze di scelta. Gli studenti portano richieste come “*non so se questo è il percorso giusto per me*”, “*vorrei capire cosa fare dopo la laurea*”, “*non riesco a decidere quale esame dare*”. Queste richieste nascono da un'esigenza più profonda: quella di *sviluppare la capacità di fare scelte coerenti con i propri valori, le proprie competenze e i propri obiettivi, costruendo narrazioni che connettono le decisioni accademiche a più ampie trame di vita e aspirazioni personali*.

Saper scegliere non significa semplicemente “trovare la risposta giusta”, ma sviluppare una competenza riflessiva che permetta allo studente di orientarsi in contesti di incertezza, di anticipare le implicazioni delle proprie scelte e di assumersi la responsabilità delle decisioni intraprese. In un contesto di adultità emergente, caratterizzato da transizioni ritardate e traietto-

rie non lineari, questa competenza diventa fondamentale per la costruzione di un progetto personale e professionale che sia autentico e sostenibile.

Strettamente connessa alle esigenze precedenti è l'esigenza di *sviluppare un metodo di studio che sia in linea con le proprie inclinazioni e risorse e con le richieste del contesto accademico*. La richiesta di “trovare il metodo giusto” spesso è espressione di un'esigenza più profonda: quella di *riconoscere il proprio stile di apprendimento, di sviluppare strategie che siano funzionali al proprio modo di pensare e di imparare, e di costruire una narrazione personale di competenza e autoefficacia*. Non si tratta di applicare una ricetta universale, ma di co-costruire con lo studente un “metodo” che sia espressione della sua unicità e che lo posizioni come soggetto attivo e responsabile del proprio processo di apprendimento.

Tutte queste esigenze si intrecciano con un'esigenza di gestione delle emozioni, spesso etichettata come “ansia”. Tuttavia, l'ansia non è un nemico da sconfiggere, ma un'informazione preziosa sul sistema relazionale e identitario dello studente. L'esigenza è quella di *sviluppare competenze di riconoscimento e gestione attiva delle emozioni, di imparare a tollerare l'incertezza e l'imperfezione, e di trasformare l'ansia da segnale di inadeguatezza a segnale di impegno e di cura verso i propri obiettivi*.

Si tratta di passare da una logica di “eliminazione del sintomo” a una di “convivenza”, dove l'emozione diventa una compagna di viaggio da gestire attivamente piuttosto che un ostacolo da aggirare.

Strettamente connessa alla gestione della performance è la sfida della costruzione di un senso di sé integrato. Le richieste in quest'area sono spesso formulate in termini di ricerca di cause (“*voglio capire perché sono così*”) o di soluzioni a stati emotivi negativi (“*voglio smettere di sentirmi triste*”). Narrazioni, insomma, in cui emergono voci o posizionamenti identitari contrastanti rispetto al perseguimento degli obiettivi dell'interlocutore.

In tal senso, una possibile esigenza a cui dar risposta potrebbe essere quella di *dare spazio, legittimità e conoscenza ad aspetti di sé percepiti come scissi o in conflitto*, costruendo una narrazione di sé coerente, dotata di significato e di cui la persona possa sentirsi autrice e protagonista.

Molte storie sono caratterizzate da fratture narrative, “ampi buchi di trama” o discontinuità (es. periodi di malattia, lutti, transizioni migratorie complesse, etc.) con conseguente vissuto di frammentazione (es. “prima e dopo”): ad esempio, c'è chi oppone il racconto di un passato “luminoso” con-

tro un presente “bloccato”, o chi, invece, oscilla tra posizionamenti identitari incompatibili (la studentessa capace vs. l’incapace).

La richiesta di “*tornare come prima*” o di “*eliminare la parte sbagliata di sé*” è stata perseguita sia attraverso la costruzione di nuove descrizioni retoriche di sé, modificando l’uso che la persona faceva della propria teoria di sé per organizzare la conoscenza e l’azione, sia attraverso l’ampliamento della comprensione di specifici eventi dirompenti.

Lo studente ha bisogno di tessere un filo che colleghi le diverse parti della sua storia in un racconto dotato di senso. In questa prospettiva, l’intervento non consiste nel fornire una spiegazione causale del problema, ma nel co-costruire con lo studente una narrazione che integri le contraddizioni, che riconosca le risorse nascoste nelle difficoltà e che lo posizioni come autore della propria storia.

Un’altra tematica ricorrente è l’agentività. Esempio di questa categoria tematica è la richiesta di validazione e orientamento di una studentessa che chiede di “*capire se sto facendo bene*” mentre attribuisce il suo benessere all’assunzione di uno psicofarmaco. La richiesta implicita - “*come posso mantenere questo stato di benessere anche senza lo psicofarmaco?*” - è espressione dell’esigenza di fare proprie competenze ora attribuite al farmaco e, più in generale, di *Sentirsi autrice del proprio benessere piuttosto che consumatrice passiva di soluzioni farmacologiche*. Rispondere alla richiesta di validazione senza affrontare l’esigenza di agentività significherebbe confermare lo studente nel suo ruolo di mero destinatario e consumatore di soluzioni esterne. Il lavoro del counseling ha mirato a spostare il focus attentivo dall’esterno all’interno, aiutandola a riconoscere le azioni e le competenze che metteva in atto “grazie” al farmaco, e a riappropriarsene. Posizionarsi da protagonisti attivi del proprio tempo significa sentirsi responsabili del proprio processo di cambiamento, di riconoscere le proprie competenze e di costruire una narrazione di sé come persona capace di influire sulla propria vita.

Il percorso universitario si intreccia inevitabilmente anche con la ridefinizione dei legami. Le richieste in quest’area sono spesso focalizzate sulla gestione di conflitti specifici (“*come faccio a dire a mio padre che...*”, “*come gestisco la gelosia nella mia relazione*”) o sulla risoluzione di un senso di isolamento (“*vorrei avere più amici*”). Ancora una volta, queste richieste sono il precipitato

di un'esigenza più ampia: quella di *Negoziare un equilibrio funzionale tra autonomia e appartenenza*.

“Fosse stato per me non avrei iniziato l'università a 18 anni, ma se non l'avessi fatta mio padre si sarebbe dispiaciuto.” (Studentessa, 24 anni)

“Vorrei capire come fare a tener testa a mio padre, a far valere le mie ragioni, ma non voglio alterare la mia pace interiore, sento che non ho le risorse per affrontarlo. Mi sono sentito da un certo punto di non essere autore della mia storia, appunto le decisioni le hanno prese loro per me, vorrei prendere il volante della mia vita”. (Studente, 22 anni)

Le richieste di gestire il rapporto con le figure genitoriali nascono da un'esigenza di *individuazione e di affermazione del proprio desiderio*, senza perdere il legame affettivo e costruendo un percorso di autonomia. Nelle storie di cui sopra l'esigenza non è semplicemente quella di “convincere il padre”, ma sviluppare la competenza di sostenere il proprio punto di vista e di tollerare il disaccordo all'interno di una relazione significativa, mantenendo l'integrità del legame. Allo stesso modo, la richiesta di “avere più amici” spesso maschera l'esigenza di *sviluppare competenze sociali, di superare la paura del giudizio e di costruire legami basati sull'autenticità e non sul confronto sociale*.

Lavorare sull'esigenza significa andare oltre la gestione del singolo episodio conflittuale. Significa aiutare lo studente a rendere esplicite le dinamiche relazionali in cui è inserito, a riconoscere i ruoli che interpreta e a sperimentare posizionamenti diversi. L'obiettivo è fornirgli gli strumenti per ridefinire i confini e i ruoli nel sistema relazionale, per comunicare in modo assertivo e per costruire una rete di supporto che nutra il suo percorso di crescita, rispondendo così alla sua fondamentale esigenza di autonomia e connessione.

Le tematiche emerse dal lavoro dello SCPA delineano un quadro complesso, in cui le difficoltà accademiche sono quasi sempre intrecciate a sfide identitarie e relazionali. Il “blocco” nello studio, l'ansia da esame o l'incertezza sul futuro, se letti come richieste, possono portare a interventi sintomatici e assistenzialistici. Se invece vengono intesi come la punta di un iceberg, come il “precipitato” di esigenze più profonde, aprono la strada a un intervento trasformativo.

Le esigenze che emergono dal lavoro dello SCPA si articolano quindi su più livelli: l'esigenza di una base di valore personale stabile; l'esigenza di sviluppa-

re competenze di scelta e orientamento; l'esigenza di costruire un metodo di studio personale e consapevole; l'esigenza di gestire attivamente le emozioni; l'esigenza di costruire una narrazione di sé coerente e di cui ci si sente autori o protagonisti; l'esigenza di negoziare un equilibrio funzionale tra autonomia e appartenenza. Tutte queste esigenze convergono verso un'esigenza ultima: quella di trovare un senso al proprio percorso, di costruire una narrazione di sé coerente e di valore, e di sentirsi autori della propria vita.

L'approccio dello SCPA, centrato sulla narrazione e sulla co-costruzione, si è rivelato particolarmente efficace nel rispondere a questa esigenza. Trasformando l'urgenza iniziale dello studente in una richiesta e poi, attraverso il dialogo, nell'esplorazione di un'esigenza e nella costruzione di un obiettivo di cambiamento negoziato, è stato possibile attivare le risorse personali e promuovere un senso di autoefficacia. L'università, attraverso servizi come lo SCPA, può così diventare non solo un luogo di formazione, ma una vera e propria "comunità biografica", uno spazio che riconosce la complessità dell'esperienza studentesca e offre strumenti per navigarla, sostenendo gli studenti nel compito fondamentale di costruire il proprio futuro.

5. Prospettive Educative: Verso la Co-costruzione di Percorsi di Benessere *Il potenziale dell'università come spazio di dialogo e sviluppo personale*

L'analisi delle sfide identitarie e delle pressioni accademiche che caratterizzano l'esperienza universitaria contemporanea (come discusso nei capitoli precedenti) rende evidente la necessità di un cambio di paradigma negli interventi di promozione del benessere. Se il disagio emerge dalla negoziazione complessa tra aspettative istituzionali, narrazioni sociali di successo e il posizionamento identitario dello studente¹⁸, la risposta non può limitarsi a un approccio riparativo e individualizzato. Al contrario, deve orientarsi verso la co-costruzione di un contesto universitario che sia intrinsecamente generativo di salute e coesione sociale.

¹⁸ E. Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books, 1959; G.H. Mead, *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

In linea con la psicoterapia interazionista e il costruzionismo sociale¹⁹, il benessere non è inteso come uno stato interno fisso, ma come un processo relazionale e dialogico, costantemente negoziato all'interno della comunità biografica universitaria. L'università, pertanto, ha il potenziale per trascendere il suo ruolo di mero erogatore di servizi formativi e diventare un laboratorio di significato, dove le narrazioni limitanti (come l'ansia da prestazione o la paura del fallimento) possono essere messe in discussione e sostituite da resoconti più ricchi e abilitanti. Questo approccio si focalizza sul contesto come principale leva di cambiamento, coinvolgendo attivamente l'intera comunità.

Le questioni ricorrenti rilevate – in particolare l'ansia da prestazione, l'incertezza sul futuro e la necessità di ri-significare il proprio percorso – richiedono interventi che agiscano direttamente sulla costruzione sociale della realtà universitaria, coinvolgendo attivamente studenti, docenti e personale tecnico-amministrativo (PTA).

Una delle esigenze più pressanti è relativa alla presa in carico della propria esperienza di “blocco” e quindi alla gestione delle emozioni (es. “ansia”), che affonda le radici nella costruzione sociale della meritocrazia e nella riduzione del ruolo di studente a mera funzione performativa. Per contrastare questa narrazione egemonica, si propone l'implementazione di Laboratori Narrativi e Dialogici (LND), aperti a studenti e docenti.

Questi laboratori, ispirati ai principi della Terapia Narrativa²⁰, non mirano a “curare” l'ansia, ma a de-costruire il racconto del fallimento come deficit individuale. Attraverso la condivisione guidata di esperienze e l'uso di strumenti autobiografici, si facilita l'emersione di narrazioni alternative che valorizzano il processo, la vulnerabilità e la pluralità dei percorsi. La partecipazione dei docenti è cruciale: essa permette di rendere esplicite le aspettative implicite del contesto accademico e di co-creare un linguaggio comune che riconosca il valore formativo delle difficoltà, trasformando l'esperienza universitaria da un percorso solitario e competitivo a un'impresa collettiva e co-responsabile.

¹⁹ K.J. Gergen, K.J., *Il costruzionismo sociale: dalla provocazione alla pratica. Intervista su Connessioni*, 2015.

²⁰ M. White, M., D. Epston, *Narrative means to therapeutic ends*. W. W. Norton & Company, 1990.

L'incertezza sul futuro e la difficoltà nel posizionamento identitario²¹ possono essere affrontate attraverso dispositivi che facilitano le transizioni e offrono modelli di riferimento più prossimi e meno idealizzati. In questo senso, i Programmi di Peer Support rappresentano un intervento pragmatico e fortemente coerente con l'approccio interazionista.

Esperienze come il coinvolgimento di Esperti in Supporto tra Pari (ESP) in contesti universitari²² dimostrano l'efficacia di un supporto orizzontale. Gli studenti senior o coloro che hanno attraversato e ri-significato momenti di disagio, possono agire come mentori biografici. Non si tratta di un supporto clinico, ma di un'attività di co-costruzione di significato²³, in cui l'esperienza vissuta viene trasformata in risorsa. Il peer offre un resoconto del mondo²⁴ che è immediatamente riconoscibile e che aiuta a normalizzare le difficoltà, contrastando l'isolamento e promuovendo il senso di appartenenza all'interno della comunità biografica.

Perché gli interventi diretti agli studenti siano sostenibili, è indispensabile agire sul contesto istituzionale. L'intervento di promozione della salute deve includere la Formazione Relazionale per Docenti e Personale Tecnico-Amministrativo (PTA).

L'obiettivo è duplice: da un lato, sviluppare competenze di ascolto generativo e di riconoscimento dei segnali di disagio; dall'altro, spostare la cornice interpretativa del personale universitario da un modello medico-individuale (il problema è nello studente) a un modello ecologico-relazionale (il problema è nel sistema di interazioni). La formazione si concentra sulla capacità di riconoscere i segnali di disagio non come fallimenti, ma come comunicazioni contestuali che richiedono una risposta sistemica e dialogica. Questo approccio, basato sulla consapevolezza che ogni interazione è una pratica

²¹ J.J. Arnett, *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2015.

²² K. Daniele, *Salute mentale inclusiva ed emancipativa: riflessioni e prospettive sul coinvolgimento di Esperti in Supporto tra Pari (ESP) in salute mentale nella formazione universitaria*, 2025

²³ A. Schutz, *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press, 1967.

²⁴ K.J. Gergen, K.J., *Il costruzionismo sociale: dalla provocazione alla pratica. Intervista su Connessioni*, 2015.

discorsiva che costruisce la realtà²⁵, permette a docenti e PTA di diventare essi stessi agenti di benessere, capaci di modulare le richieste istituzionali e di offrire un ambiente più sintonizzato con i bisogni evolutivi degli studenti.

6. Conclusioni

Il presente contributo ha esplorato l'università come una comunità biografica, un crocevia esistenziale in cui gli studenti negoziano la propria identità in un contesto di crescenti pressioni accademiche e incertezze sul futuro²⁶. Attraverso la lente della psicoterapia interazionista e del costruzionismo sociale, abbiamo evidenziato come il disagio non sia un fenomeno puramente individuale, ma il risultato di una complessa interazione tra aspettative sociali, narrazioni istituzionali e il lavoro continuo di posizionamento identitario.

L'esperienza del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo (SCPA) ha confermato la necessità di andare oltre la richiesta superficiale, per intercettare l'esigenza profonda di ri-significazione del proprio percorso. Le proposte di intervento delineate nel Capitolo 5 – dai Laboratori Narrativi ai Programmi di Peer Support – rappresentano un tentativo di tradurre la cornice teorica in pratiche educative sistemiche, capaci di coinvolgere l'intera comunità universitaria. L'obiettivo ultimo è quello di trasformare l'università in un vero e proprio spazio di dialogo e sviluppo personale, dove la coesione sociale e la promozione della salute sono considerate responsabilità condivise.

Il futuro della promozione del benessere in ambito universitario risiede nella capacità di istituzionalizzare la dimensione dialogica. Ciò implica un investimento non solo nelle risorse di supporto psicologico, ma soprattutto nella formazione relazionale del personale e nella creazione di dispositivi che permettano alla comunità di parlare di sé e di co-costruire il proprio significato. Solo così l'università potrà adempiere pienamente al suo ruolo non solo di luogo di apprendimento, ma di agente di trasformazione biografica e sociale, sostenendo gli studenti non solo nel cosa imparano, ma nel chi stanno diventando.

²⁵ G.H. Mead, *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

²⁶ M. Migliavacca, A. Rosina, *Il posto dei giovani tra presente e futuro*. Politiche Sociali, 1, gennaio-aprile, Bologna: Il Mulino, 2022.

Bibliografia

- Arnett, J.J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Côté, J.E. (2014). *Youth Studies: Fundamental Issues and Debates*. London: Palgrave Macmillan.
- Daniele, K. (2025). Salute mentale inclusiva ed emancipativa: riflessioni e prospettive sul coinvolgimento di Esperti in Supporto tra Pari (ESP) in salute mentale nella formazione universitaria.
- De Aloe, S., Ferri, C. (2001) *Communityholder engagement: Oltre lo stakeholder per generare sostenibilità e coesione sociale*. Maggioli SPA.
- Esposito, G., Passeggia, R., Giuliana, P., & Anna, C. (2019). Il gruppo mentalizzante come dispositivo di promozione della salute nel counselling con studenti universitari.
- Gergen, K.J. (2015). Il costruzionismo sociale: dalla provocazione alla pratica. Intervista su Connessioni.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Hermans, H.J.M., Kempen, H.J.G. (1993). *The Dialogical Self: Meaning as Movement*. San Diego: Academic Press.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Migliavacca, M., Rosina, A. (2022). *Il posto dei giovani tra presente e futuro*. Politiche Sociali, 1, gennaio-aprile 2022. Bologna: Il Mulino (Rivisteweb)
- Salvini, A. (2004). *Psicologia clinica*. Padova: Upsel Domeneghini Editore.
- Savarese, G., Carpinelli, L., Fasano, O. (2014). La ricerca del benessere individuale nei percorsi di counseling psicologico universitario. In I luoghi del benessere.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
- Turchi, G.P. & Della Torre, C. (a cura di) (2007). *Psicologia della Salute. Dal modello bio-psico-sociale al modello dialogico*. Armando Editore
- Turchi, G.P. (2017) *Manuale Critico di Psicologia Clinica*. EdISES
- White, M., Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. W. W. Norton & Company.

Vulnerabilità psichica. Stati psicotici sottosoglia e vita universitaria

Lucia Ionta

Introduzione

Gli stati borderline transitori rappresentano un insieme di manifestazioni psicologiche caratterizzate da instabilità emotiva, fluttuazioni dell'autostima, impulsi contraddittori e vissuti di vuoto o discontinuità dell'identità. Durante il Progetto Proben, in qualità di clinica, tra gli studenti universitari oncologici incontrati – categoria che include sia studenti affetti da patologie oncologiche, sia studenti con uno o entrambi i genitori affetti dalla stessa patologia questi stati transitori possono sviluppare una configurazione peculiare.

L'esperienza della malattia, così come il confronto quotidiano con la sofferenza e la morte (nel caso degli studenti con familiari con patologia oncologica), costituisce un terreno fenomenologico denso in cui elementi di vulnerabilità emotiva possono emergere con particolare forza. L'esperienza oncologica produce sempre un vissuto drammatico, di difficile comprensione, per una sorta di “effetto massa” provocato dal tumore. Del resto, non potrebbe essere diversamente se si riflette sul fatto che l'Oncologia, etimologicamente, è un discorso (*lógos*) sulla massa (*ónkos*).

L'analisi degli stati borderline transitori emersi – inizialmente inquadrati da un punto di vista nosografico come “psicosi sottosoglia” – si inserisce in una cornice teorica che integra contributi clinici contemporanei e prospettive fenomenologico-esistenziali.

Sul versante psichiatrico, il modello bio-psico-sociale di Linehan¹ evidenzia il ruolo centrale della disregolazione emotiva e dell'interazione con contesti relazionali percepiti come invalidanti, offrendo una chiave di lettura per la rapidità con cui gli effetti sullo studente si intensificano e mutano.

Kernberg², dal canto suo, con il suo concetto di organizzazione borderline della personalità, contribuisce a chiarire il ricorrere di meccanismi di

¹ Linehan, M. *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press, 1993.

² Kernberg, O. *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*. New York: Jason Aronson, 1975.

scissione e la fragilità dell'identità osservabile nelle oscillazioni del senso di sé dei soggetti in esame.

La prospettiva interpersonale di Gunderson³, invece, focalizza la sensibilità sui micro-segnali relazionali, evidenziando la comparsa improvvisa di momenti di tensione o ritiro all'interno di dinamiche anche gruppali.

A livello fenomenologico, Binswanger⁴ consente di interpretare tali oscillazioni come variazioni dell'essere-con-l'altro, laddove il *Mitwelt* viene percepito ora come minaccioso, ora come spazio di fusionalità desiderata. Minkowski⁵, con l'analisi del tempo vissuto, permette di leggere l'alternanza tra impulsività e vuoto come interruzioni dello slancio temporale, mentre la *Daseinsanalyse* di Boss⁶ offre un orientamento per comprendere le aperture e chiusure improvvise del mondo esperienziale tipiche degli stati borderline.

L'integrazione di queste prospettive permette di leggere gli stati transitori osservati nei soggetti incontrati non soltanto come fenomeni clinicamente rilevabili, ma anche come modalità specifiche di abitare il tempo, lo spazio relazionale e il proprio Sé, delineando così una cornice interpretativa ricca e coerente per l'analisi scientifica del materiale clinico.

1. Definizione clinica degli stati borderline transitori

La letteratura psichiatrica distingue tra disturbo borderline di personalità (DBP), condizione strutturata e pervasiva, e manifestazioni borderline transitorie, più brevi e spesso reattive a eventi stressogeni. Queste ultime non implicano necessariamente una diagnosi stabile, ma rappresentano risposte emotive e cognitive particolarmente intense in soggetti con vulnerabilità specifiche.

Tatossian offre una prospettiva decisiva per comprendere gli episodi borderline transitori come modificazioni della struttura intenzionale dell'esperienza⁷.

³ Gunderson, J.G. *Borderline Personality Disorder: A Clinical Guide*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2001.

⁴ Binswanger, L. *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins* (1942); tr. it. *Forme fondamentali e conoscenza dell'esistenza umana*. Milano: Feltrinelli.

⁵ Minkowski, E. *Le temps vécu* (1933); tr. it. *Il tempo vissuto*. Torino: Einaudi.

⁶ Boss, M. *Psychoanalysis and Daseinsanalysis* (1963); tr. it. *Psicoanalisi e analisi esistenziale*. Roma: Astrolabio.

⁷ Tatossian, A. *La phénoménologie des psychoses*. Paris: Masson, 1979; tr. it. *Fenomenologia delle psicosi*. Torino: Einaudi.

Egli insiste sul fatto che ogni fenomeno psicopatologico vada compreso come trasformazione delle condizioni fondamentali che rendono possibile l'incontro col mondo: il modo in cui il soggetto percepisce, sente, si orienta, si accorda agli altri e a sé stesso.

Nel caso dei funzionamenti borderline transitori, ciò implica che la frammentazione del Sé non sia soltanto una difficoltà psicodinamica o regolativa, ma anche una alterazione dell'intenzionalità affettiva. Il soggetto non perde semplicemente il controllo delle emozioni, ma perde anche il senso del proprio "esser-situato" nel mondo. L'affetto, in termini tatossiani, non è un contenuto psicologico, bensì il tono fondamentale che apre o chiude il campo del possibile. Quando tale tono si indebolisce, si verificano brevi ma profondi collassi dell'esperienza di continuità, che si manifestano come episodi di vuoto, crisi identitarie improvvise o reazioni relazionali estreme.

Inoltre, Tatossian mette in evidenza la complessità del rapporto con l'altro nelle strutture borderline. L'altro non viene vissuto come figura stabile: appare ora come fonte di conferma indispensabile, ora come presenza minacciosa, ora come entità distante o irraggiungibile. Ciò non deriva solo da aspettative interiorizzate, ma da una variabilità strutturale della *co-intenzionalità*: la scena intersoggettiva stessa si trasforma di momento in momento. Per questo motivo, in condizioni di forte pressione— come l'ambiente universitario o l'impatto esistenziale della malattia oncologica— la discontinuità dell'esperienza dell'altro si intensifica, generando oscillazioni rapide tra ricerca di fusione, ritiro difensivo e vissuti di radicale solitudine.

In questa cornice, anche il rapporto tra *corpo vissuto* (Leib) e mondo, può diventare alternatamente iper-reattivo (affettivamente saturo, teso, sovraccarico) e ipo-reattivo (insensibile, svuotato, distaccato), riflettendo una correlativa variazione nell'ampiezza del mondo esperito. Questo si traduce in comportamenti impulsivi, difficoltà di regolazione o momenti di estraneazione corporea: non come sintomi isolati, ma come indici di una instabilità del radicamento corporeo-esistenziale.

Alla luce di questi elementi, la fenomenologia tatossiana integra e arricchisce l'interpretazione proposta da Linehan⁸, mostrando che i fenomeni borderline transitori non sono soltanto risposte emotive disfunzionali. Essi

⁸ Linehan, M. *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press, 1993.

rappresentano, più radicalmente, *modi critici di essere-nel-mondo*, in cui l'affettività, l'incontro con l'altro e la continuità del Sé vengono continuamente ri-costruiti e ri-messi in discussione.

2. Contesto oncologico ed esperienza-limite

Per studenti affetti da patologia oncologica, l'esperienza della malattia assume i tratti di una vera e propria *situazione-limite* nel senso jaspersiano⁹. Si tratta di una realtà che, nella sua oggettività, significa per la persona vantaggio o danno, opportunità o limite. Condizioni come quella di doversi confrontare con la lotta, con il dolore, con la colpa o con la morte sono situazioni-limite che “sfuggono alla nostra comprensione”¹⁰ e nelle quali, come scrive Jaspers, “l'uomo naufraga contro un iceberg”¹¹. Su di esse non si può operare alcun mutamento; bisogna limitarsi a considerarle nella loro chiarezza, senza poterle spiegare o giustificare in base ad altro.

Lo scacco o il *naufragio* non rappresenta un semplice fallimento, ma assume il ruolo di strumento di chiarificazione dell'esistenza stessa¹². Per Jaspers, lo scacco è infatti il senso ultimo della vita, una chiave interpretativa del divenire. Questo fallimento diventa dunque il mezzo per giungere a una consapevolezza più profonda dell'essere e per riconoscere la finitezza dell'uomo e i limiti della ragione.

La diagnosi, non a caso, interrompe la continuità biografica, sospende il flusso temporale ordinario e obbliga il soggetto a confrontarsi con l'inaggrabilità del limite, della finitudine e della perdita di controllo. Ciò che per Jaspers costituisce il “naufragio delle certezze naturali” apre uno spazio di vulnerabilità estrema, in cui il mondo quotidiano perde la sua evidenza e il Sé non dispone più di un orientamento stabile.

Il concetto di “scacco” permette di passare dalla conoscenza oggettiva a una forma di conoscenza più intima e personale: la conoscenza esistenziale, un sapere vissuto e non puramente teorico, che nasce dal confronto diretto con il limite, l'incertezza e il fallimento. Questa conoscenza, frutto di una

⁹ Jaspers, K. *Psychologie der Weltanschauungen* (1919); tr. it. *Psicopatologia generale*. Roma-Bari: Laterza.

¹⁰ Ivi.

¹¹ Ivi.

¹² Ivi.

profonda presa di coscienza della finitezza, conduce il soggetto verso una autenticità che trascende la mera razionalità, invitandolo a esplorare il significato della propria esistenza nella sua pienezza e complessità.

In tale squilibrio diventano più probabili vissuti borderline transitori, come sentimenti di disintegrazione, confusione identitaria, paura dell'abbandono o ipersensibilità al rifiuto.

La fenomenologia di Minkowski¹³ permette di comprendere come la rottura della continuità biografica descritta da Jaspers si traduca, sul piano dell'esperienza vissuta, in una *disarticolazione dello slancio temporale*. La malattia rompe la linearità del tempo soggettivo, generando alternanze tra momenti di accelerazione emotiva e improvvisi vuoti di senso o paralisi motivazionale.

Questa lettura temporale si aggancia con la prospettiva di Tatossian¹⁴, per il quale la psicopatologia riguarda primariamente una modificazione dell'intenzionalità affettiva e del campo di presenza. L'evento oncologico, come situazione-limite, destabilizza il tono affettivo fondamentale che normalmente orienta il soggetto nel mondo; di conseguenza il mondo non appare più immediatamente affidabile, né il tono affettivo automaticamente accessibile.

Ne derivano oscillazioni nella *co-intenzionalità*, che rendono l'esperienza relazionale intrinsecamente instabile. Tali variazioni non sono soltanto psicodinamiche, ma strutturali: indicano una trasformazione del modo stesso in cui il Sé si apre al mondo e vi si situa.

La logodinamica generativo-trasformativa di Brancaleone consente di leggere queste dinamiche come un restringimento del *campo generativo* del Sé, che fatica a produrre senso e continuità narrativa nei momenti critici¹⁵. Analogamente, Buffardi sottolinea che tali crisi rappresentano *soglie trasformative* dell'esistenza, momenti-limite capaci di ri-orientare la comprensione di sé e del mondo.¹⁶

¹³ Minkowski, E. *Le temps vécu* (1933); tr. it. *Il tempo vissuto*. Torino: Einaudi.

¹⁴ Tatossian, A. *La phénoménologie des psychoses*. Paris: Masson, 1979; tr. it. *Fenomenologia delle psicosi*. Torino: Einaudi.

¹⁵ F. Brancaleone, *Logodinamica generativo-trasformativa*, OFB-Editing, Napoli, 2001.

¹⁶ G. Buffardi, *Il divano è meglio di Freud*, Franco Angeli, Milano, 2016

Non a caso, negli stati borderline transitori, l'orizzonte dell'esperienza può chiudersi improvvisamente, generando vissuti di soffocamento, sovraccarico o minaccia; oppure aprirsi in maniera eccessiva, con una percezione amplificata della vulnerabilità e un bisogno urgente di protezione.

La malattia oncologica intensifica queste oscillazioni: il *corpo vissuto*, ora ingombrante e minaccioso, ora estraneo e indecifrabile, diventa il luogo in cui il mondo stesso si mostra instabile e imprevedibile. Il soggetto si confronta con un mondo che si frantuma, un tempo che si interrompe, un Sé che vacilla e un Altro che oscilla tra salvezza e minaccia. Tali vissuti risultano non solo comprensibili, ma anche rivelatori delle tensioni esistenziali che emergono quando la continuità dell'esperienza viene messa radicalmente in questione.

Anche gli studenti che vivono la malattia oncologica di uno o di entrambi i genitori sperimentano il limite: il contatto quotidiano con la sofferenza, con il deterioramento corporeo delle figure significative e con la morte. Questa esposizione ripetuta induce a difese psichiche oscillanti: distacco emotivo e sentimenti di impotenza¹⁷.

3. Analisi pratico-esperenziale della malattia oncologica nello studente universitario

L'insorgenza della patologia oncologica nello studente universitario, rappresenta un evento che, oltrepassando la dimensione clinica, si configura come precedentemente detto, *situazione-limite*. L'università, luogo di progettualità, espansione identitaria e apertura verso un futuro ancora disponibile, viene bruscamente interrotta da un evento che spezza la continuità biografica e costringe il soggetto a confrontarsi con la propria finitudine. Ciò genera vissuti di angoscia, senso di vuoto, perdita di significato.

Gli studenti oncologici vivono un duplice paradosso: da un lato cercano di mantenere una continuità dei loro obiettivi personali; dall'altro sperimentano la radicale contingenza dell'esistenza.

La diagnosi si configura dunque come un'esperienza che disarticola il mondo quotidiano: ciò che prima era familiare e prevedibile diventa opaco, incerto o irrilevante. Questa sospensione delle evidenze naturali si riflette immediatamente sul piano pratico-esistenziale: le giornate non sono più

¹⁷ G. Buffardi & F. Brancaleone, *Manuale di counseling esistenziale*, SEAM, Roma, 1999.

scandite da lezioni, esami e socialità, ma da terapie, controlli e tempi di recupero. Il ritmo di vita si modifica profondamente, segnando una cesura tra un “prima” e un “dopo”.

Come evidenzia Minkowski, una simile rottura del ritmo non costituisce solo un cambiamento organizzativo, ma una *discontinuità del tempo vissuto*: il soggetto non esperisce più il tempo come un fluire orientato, ma come una sequenza di momenti disgiunti, talvolta accelerati da picchi emotivi, talvolta rallentati da vuoti, stanchezza o paralisi motivazionale. Il futuro, anziché configurarsi come uno spazio aperto di possibilità, appare incerto, ristretto o addirittura impraticabile. Nei vissuti borderline transitori, questa instabilità del tempo interno si manifesta come vulnerabilità all’impulsività, difficoltà nel mentalizzare il futuro, oscillazioni repentine dell’affetto e crisi del senso di continuità personale.

Nello studente universitario tutto questo ha effetti identitari immediati.

L’identità accademica– costruita attraverso successi, fallimenti, confronti e relazioni con i pari– viene sospesa. Il soggetto oscilla tra il ruolo di “studente”, quello di “paziente” e quello di “giovane malato”, senza possibilità di integrarli stabilmente¹⁸. Si verifica così una trasformazione dell’intenzionalità affettiva che orienta l’esserci nel mondo: uno stato di “attesa” che congela il futuro, una sospensione istantanea della vita, la minaccia di essere inghiottito dal divenire-ambiente¹⁹. L’attesa, come dolore cronico, contiene un fattore di arresto brutale che toglie il respiro; si direbbe che tutto il divenire, concentrato fuori dal soggetto, si avventi su di lui come una massa possente e ostile cercando di annientarlo. Il significato di “cronicità”, in questo contesto assume un’accezione peculiare: il dolore è cronico non perché perdura nel tempo, bensì perché la causa che lo genera non è risolvibile. Questa condizione mentale blocca il fluire del tempo vissuto e di conseguenza la possibilità di progettare l’esistenza, producendo l’effetto melanconico di un lutto. Si genera un “blocco in tensione”: fermare il tempo presente per evitare la catastrofe attesa. Cicely Saunders, per spiegare questa esperienza dolorosa senza tempo, coniuga il termine “dolore totale”²⁰.

Sul piano corporeo, la malattia e le terapie inducono trasformazioni che, nella prospettiva della Daseinsanalyse, non sono meri sintomi, ma modi di-

¹⁸ J. Tatossian, *La fenomenologia in psichiatria*, Cortina, Milano, 1984.

¹⁹ *Ivi*.

²⁰ C. Saunders, *Hospice and Palliative Care*, Oxford University Press, Oxford, 1989.

versi di dischiudersi del mondo.²¹ Il corpo vissuto, prima trasparente e disponibile alle attività di studio, socialità e movimento, diventa ora terreno di limite, vulnerabilità o estraneità. L'affaticamento, le modificazioni fisiche e gli effetti collaterali non agiscono solo come ostacoli concreti, ma come modificatori della percezione del mondo: le aule universitarie possono essere vissute come estranee, i corridoi affollati come luoghi rischiosi, lo sguardo altrui come giudicante o invasivo. Il corpo non è più mezzo di apertura, ma soglia fragile che media un rapporto problematico con il contesto²².

4. Implicazioni cliniche

Sul piano clinico è utile considerare interventi psicoterapeutici focalizzati sulla regolazione emotiva mediante approcci DBT (Dialectical Behavior Therapy)²³ o ACT (Acceptance and Commitment Therapy)²⁴; nonché spazi fenomenologici di narrazione che permettano allo studente/paziente di ricostruire il proprio orizzonte temporale.

Per uno studente universitario, il dialogo naturale della vita è orientato in avanti: progettare, tentare, esplorare, fallire, rialzarsi, desiderare. L'irruzione dell'oncologia – che riguardi sé stessi o i propri genitori– interrompe bruscamente questo movimento dialogico.

Nell'esperienza dei giovani oncologici, o di chi vive accanto a un genitore malato, l'alterità assume un volto nuovo: non l'alterità della scoperta e della crescita, ma quella della malattia, della vulnerabilità, della perdita di controllo, dell'imprevedibilità del futuro. L'esperienza oncologica, in età universitaria, genera quindi una ferita dialogica doppia: ferita del sé (“chi sono adesso?”), ferita del tempo (“che ne sarà di me o di chi amo?”).

La comprensione fenomenologico-esistenziale dell'esperienza oncologica nei giovani adulti in percorso universitario non ha valore puramente teorico: offre indicazioni cliniche essenziali per strutturare interventi terapeutici capaci di rispondere alle oscillazioni identitarie, affettive e relazionali che caratterizzano gli stati borderline transitori in tali condizioni. L'inter-

²¹ L. Binswanger, *Introduzione all'analisi esistenziale*, Il Saggiatore, Milano, 1977.

²² Ivi; M. Boss, *Fondamenti della Daseinsanalyse*, Feltrinelli, Milano, 1980

²³ Linehan, M., *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*, Guilford Press, New York, 1993.

²⁴ Hayes, S., *Acceptance and Commitment Therapy*, Guilford Press, New York, 2004.

vento clinico non può limitarsi alla gestione sintomatica, ma deve orientarsi verso un accompagnamento del soggetto nel lavoro di *ri-costruzione del mondo* attraverso la presa in carico terapeutica favorendo:

- la ricostruzione di *micro-contestualizzazioni quotidiane* (routine minime, piccoli obiettivi);
- la possibilità di sviluppare una *narrazione integrata* della malattia;
- l'esplorazione del rapporto con il futuro come spazio non necessariamente chiuso, ma "diversamente configurato"²⁵.

Il lavoro clinico attraverso la narrazione può aiutare lo studente a ritrovare una continuità temporale interna, riducendo l'impatto delle oscillazioni affettive e prevenendo movimenti regressivi o frammentari²⁶. L'essere umano è fondamentalmente un *essere-in-dialogo*: il lavoro psicoterapico non può essere correzione tecnica, ma *ricostruzione dialogica* con il proprio mondo interno, con le altre persone, con il corpo, con il tempo, con la propria storia²⁷. Il compito del terapeuta non è rendere il paziente "normale", ma permettergli di abitare la propria differenza in modo più libero, più umano²⁸. La vulnerabilità non è un difetto da correggere, ma una dimensione costitutiva dell'esistenza stessa; ecco allora che la cura fenomenologica diventa un atto di presenza, un gesto di riconoscimento, un'apertura reciproca, un cammino condiviso di senso e significato²⁹.

Sul piano identitario, parlando di condizione "sospesa" – lo studente non è più semplicemente studente, ma non è ancora definitivamente paziente – risulta clinicamente utile:

- fornire uno *spazio riflessivo* sicuro in cui esplorare i diversi ruoli e vissuti;
- dare legittimità all'ambivalenza (forza/vulnerabilità, autonomia/dipendenza);
- facilitare la costruzione di una identità "in transizione", che non cancella la malattia ma non la definisce totalmente³⁰.

²⁵ Brancaleone, F., Logodinamica generativo-trasformativa, OFB-Editing, Napoli, 2001.

²⁶ Tatossian, J., cit.

²⁷ Ivi.

²⁸ Boscaino, F., Psicologia esistenziale e limite, Franco Angeli, Milano, 2008.

²⁹ Ivi; Merleau-Ponty, M., Fenomenologia della percezione, Einaudi, Torino, 1945.

³⁰ Carel, H., Phenomenology of illness, Oxford University Press, Oxford, 2016.

L'obiettivo non è stabilizzare rigidamente il Sé, ma consentire allo studente di abitare un'identità sufficiente e coerente durante le fluttuazioni emotive³¹.

Poiché il corpo diventa luogo profondamente trasformato, limitante, estraneo, a volte minaccioso, occorre a tal proposito un lavoro terapeutico che includa:

- pratiche di *ri-appropriazione corporea* (consapevolezza somatica, grounding, respirazione, contatto con la propria energia residua);
- elaborazione dei vissuti di perdita, vergogna o alterazione dell'immagine corporea;
- esplorazione del corpo come "ponte" tra il mondo universitario e quello ospedaliero, e non solo come sede della malattia³².

Questo approccio permette di ridurre i vissuti di scissione e il ricorso a modalità difensive drastiche. L'esperienza limite amplifica l'ipersensibilità alle relazioni, rendendo frequenti movimenti di ritiro o, al contrario, di forte dipendenza affettiva³³. In tal caso l'intervento dovrebbe:

- riconoscere e normalizzare l'alternanza tra bisogno di contatto e bisogno di protezione;
- supportare una *regolazione interpersonale* più stabile (contrattualizzazione dei bisogni, riconoscimento dei limiti dell'altro);
- aiutare lo studente a distinguere tra minacce reali e percepite, riducendo l'impatto dei vissuti di abbandono.

In questa prospettiva, il terapeuta facilita la costruzione di un campo relazionale stabile in cui l'instabilità affettiva può essere contenuta e osservata senza giudizio³⁴.

Poiché la malattia trasforma l'università in uno spazio straniante, è utile che l'intervento clinico abbia anche una dimensione istituzionale:

- coordinamento con docenti e servizi universitari per favorire flessibilità;
- creazione di percorsi personalizzati (sessioni d'esame modificate, tutoraggio, piani di studio adattabili);
- coinvolgimento di figure ponte (psicologi universitari, tutor specializzati) che aiutino lo studente a mantenere un senso di appartenenza.

³¹ Stanghellini, G., & Aragona, M., *Psichiatria fenomenologica*, Cortina, Milano, 2016.

³² Boscaïno, cit.

³³ Ivi.

³⁴ Tatossian, cit.

Ciò costituisce un fattore protettivo rispetto all'esclusione sociale e ai vissuti di "fermo immagine" rispetto ai pari. L'accompagnamento fenomenologico permette di intercettare segni precoci di destabilizzazione emotiva:

- rapide alterazioni del tono affettivo;
- episodi di vuoto intenso o derealizzazione;
- ritiro improvviso da relazioni significative;
- dipendenza crescente da figure di supporto.

L'integrazione tra psicoterapia individuale, sostegno medico e supporto sociale costituisce un modello efficace per prevenire l'intensificazione dei vissuti borderline transitori in configurazioni più severe.

Conclusioni

Gli stati borderline transitori negli studenti universitari oncologici emergono come fenomeni complessi, situati al crocevia tra vulnerabilità psicologica, pressioni istituzionali e condizioni esistenziali-limite: *crisi dialogica dell'esistenza* che modifica le condizioni originarie del soggetto di essere-nel-mondo, in particolare in relazione alle strutture del corpo vissuto, della temporalità e della progettualità personale³⁵.

Per il giovane adulto universitario, che sta vivendo una fase della vita caratterizzata da espansione identitaria, sperimentazione e orientamento al futuro³⁶, l'irruzione della malattia oncologica introduce una sospensione radicale della continuità temporale e narrativa, e un'interruzione significativa del dialogo costitutivo con il proprio corpo e con il proprio progetto di vita. Questo passaggio dalla corporeità vissuta alla corporeità oggettivata corrisponde a ciò che la fenomenologia descrive come perdita della spontaneità incarnata³⁷.

Parallelamente, la temporalità, che nella vita universitaria tende a dischiudersi verso possibilità future, viene invece contratta, frammentata o resa incerta dalla ciclicità delle cure, dai controlli periodici e dalla minaccia costante della progressione di malattia³⁸. Questa rottura temporale produce spesso un

³⁵ Fuchs, T., *The Phenomenology of Affectivity*, Springer, 2001; *Ecology of the Brain*, 2013.

³⁶ Arnett, J., *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*, Oxford University Press, 2000.

³⁷ Merleau-Ponty, M., *Fenomenologia della percezione*, Einaudi, Torino, 1945.

³⁸ Fuchs, T., 2013; Marini, G. & Chiarolanza, A., *Tempo e malattia oncologica*, Franco Angeli, 2020.

sensu di sospensione biografica, descritto anche negli studi sugli adolescenti e giovani adulti con cancro come “liminalità cronica” o “stuckness”³⁹.

Analogamente, per gli studenti con un genitore oncologico, la malattia introduce una dinamica di adultizzazione precoce e inversione dei ruoli, con effetti sulla percezione di sé, sul senso di agency e sullo spazio legittimo della propria progettualità. La fenomenologia delle relazioni familiari di cura mostra come il vissuto del caregiving filiale comporti una compromissione del “dialogo emotivo” tra autonomia e dipendenza⁴⁰, generando nei figli, giovani adulti, sentimenti di colpa, doppia lealtà e conflitti etici tra vita personale e responsabilità verso il genitore.

In questa cornice, l'intervento clinico non può ridursi a un sostegno psicologico di tipo adattivo o a un semplice accomodamento accademico, ma necessita di una pratica dialogica che ricostruisca il senso dell'esperienza vissuta. Il terapeuta fenomenologico, assumendo la postura di “ospite” nel mondo dell'altro, esercita una forma di co-esperienza che consente alla persona di riarticolare il proprio vissuto corporeo e temporale. La narrazione, intesa non come terapia della parola ma come *riappropriazione biografica*, permette allo studente di integrare l'esperienza oncologica nella propria identità senza esserne definito esclusivamente da essa⁴¹.

Dal punto di vista etico, questo modello implica il rifiuto della normatività implicita nei discorsi sulla resilienza o sulla “lotta” contro la malattia⁴², favorendo invece un approccio che riconosce la vulnerabilità come struttura ontologica, non come difetto individuale⁴³. Le istituzioni educative e sanitarie sono così chiamate a creare contesti di cura che non solo permettono agli studenti di sopravvivere all'esperienza oncologica, ma che li riconoscono come soggetti complessi, situati, attraversati da alterità e non riducibili alla categoria di “malati” o “caregiver”.

³⁹ Bellizzi, K. et al., *Journal of Adolescent and Young Adult Oncology*, 2012; Zebrack, B., *Cancer*, 2011.

⁴⁰ Mancini, T., *Relazioni familiari e caregiving*, Franco Angeli, 2019.

⁴¹ Bruner, J., *Acts of Meaning*, Harvard University Press, 1997.

⁴² Fineman, M., *Vulnerability and Human Rights*, 2008

⁴³ Mackenzie, C. et al., *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*, Oxford University Press, 2014.

La cura, in questo senso, non si configura come ritorno alla condizione precedente, ma come riattivazione del dialogo interrotto, come possibilità di abitare la vulnerabilità in modo significativo e di ritrovare un orientamento esistenziale nonostante - e attraverso - la frattura.

Bibliografia

1. Psichiatria, psicopatologia e psicoterapia

- Boss, M. (1963). *Psychoanalysis and Daseinsanalysis*. Trad. it. *Psicoanalisi e analisi esistenziale*. Roma: Astrolabio.
- Boss, M. (1980). *Fondamenti della Daseinsanalyse*. Milano: Feltrinelli.
- Brancaleone, F. (2001). *Logodinamica generativo-trasformativa*. Napoli: OFB-Editing.
- Buffardi, G. (2016). *Il divano è meglio di Freud*. Milano: Franco Angeli.
- Buffardi, G., & Brancaleone, F. (1999). *Manuale di counseling esistenziale*. Roma: SEAM.
- Borgna, E. (2014). *Le figure dell'ansia*. Milano: Feltrinelli.
- Boscaino, F. (2008). *Psicologia esistenziale e limite*. Milano: Franco Angeli.
- Fuchs, T. (2001). *The Phenomenology of Affectivity*. Springer.
- Fuchs, T. (2013). *The Phenomenology of the Body and Illness*. In S. Kay Toombs (Ed.), Dordrecht: Springer.
- Gunderson, J. G. (2001). *Borderline Personality Disorder: A Clinical Guide*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Hayes, S. (2004). *Acceptance and Commitment Therapy*. New York: Guilford Press.
- Kernberg, O. (1975). *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*. New York: Jason Aronson.
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press.
- McWilliams, N. (2016). *Psychoanalytic Diagnosis*. New York: Guilford Press.
- Stanghellini, G. (2016). *Lost in Dialogue. Psychopathology and Care*. Oxford: Oxford University Press.
- Stanghellini, G., & Aragona, M. (2016). *Psichiatria fenomenologica*. Milano: Cortina.

2. Fenomenologia, esistenzialismo e psicopatologia fenomenologica

- Binswanger, L. (1942). *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*. Trad. it. (1973). *Forme fondamentali e conoscenza dell'esistenza umana*. Milano: Feltrinelli.
- Binswanger, L. (1977). *Introduzione all'analisi esistenziale*. Milano: Il Saggiatore.
- Carel, H. (2016). *Phenomenology of Illness*. Oxford: Oxford University Press.
- Jaspers, K. (1919). *Psychologie der Weltanschauungen*. Trad. it. *Psicopatologia generale*. Roma-Bari: Laterza.

- Marini, G., & Chiarolanza, A. (2020). *Tempo e malattia oncologica*. Milano: Franco Angeli.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Torino: Einaudi.
- Minkowski, E. (1933). *Le temps vécu*. Trad. it. *Il tempo vissuto*. Torino: Einaudi.
- Tatossian, G. (1979). *La phénoménologie des psychoses*. Trad. it. *Fenomenologia delle psicosi*. Torino: Einaudi.
- Tatossian, G. (1984). *La fenomenologia in psichiatria*. Milano: Cortina
3. Medicina, oncologia, cure palliative
- Bellizzi, K. et al. (2012). Adolescent and young adult oncology. *Journal of Adolescent and Young Adult Oncology*.
- Zebrack, B. (2011). Psychosocial aspects of young adult cancer. *Cancer*.
- Saunders, C. (1989). *Hospice and Palliative Care*. Oxford: Oxford University Press.
- Kleinman, A. (1988). *The Illness Narratives: Suffering, Healing, and the Human Condition*. New York: Basic Books.
4. Scienze sociali, vulnerabilità, sviluppo e narrazione
- Arnett, J. (2000). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1997). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fineman, M. (2008). *Vulnerability and Human Rights*.
- Mackenzie, C., Rogers, W., & Dodds, S. (2014). *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Mancini, T. (2019). *Relazioni familiari e caregiving*. Milano: Franco Angeli.

Arte del contatto: nell'esperienza dei processi psicocorporei con giovani e adulte

Diana Magri

1. Premessa

Il seguente contributo ha come oggetto di osservazione il gioco-arte, inteso come area intermedia fra il mondo interno e il mondo esterno della realtà condivisa¹ e il suo differenziarsi nelle molteplici espressioni culturali. Si farà riferimento alla continuità che sussiste fra i processi di sviluppo individuale, che sono alla base della formazione dell'identità e del senso di sé e lo sviluppo dei fenomeni transizionali nel collettivo per poi, attraverso degli esempi, rintracciare ed estrapolare rappresentazioni e vissuti che emergono durante alcune esperienze gruppali apparentemente molto diverse fra loro. Verranno infatti raccontate delle esperienze in diversi ambiti di cura, pedagogici, di creazione collettiva, sociale ed artistica, come esempi specializzati di organizzazione dei fenomeni transizionali, identificando alcuni processi comuni alle diverse esperienze, connessi al benessere psicologico quali aspettative, pregiudizi, percezione del corpo, paura del cambiamento, esperienza di sé ed esperienza relazionale, soggettività, individuazione. Osserveremo come questi processi si articolano attraverso l'impulso creativo e la sua costituente esperienza psicofisica del sentire che diventa modulatore trasformativo. Proporrò dunque una lettura dei fenomeni transizionali attraverso la lente psicofisiologica dell'esperienza estetica.

2. Arte e psicoanalisi

Fin dagli albori dell'esistenza, gli esseri umani si muovono danzando, dipingendo, cantando e suonando per poter dialogare con gli altri, con il divino, per invocare forze immanenti e trascendenti, per predire e programmare il futuro. Per relazionarsi alla realtà e all'impossibilità di controllare ogni cosa, per far fronte a istanze di morte e alle minacce alla propria integrità, per congiungere aspetti scissi e in ombra, l'umanità ha sviluppato una molteplicità espressiva di fenomeni culturali, religiosi ed

¹ D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, 2006.

artistici che non hanno soltanto la funzione di contenere, di trovare un compromesso o di riparare un danno o una mancanza, ma più in generale con la funzione di innescare un processo trasformativo e generativo di nuove formazioni psichiche e culturali. “Grazie alle varie modalità di pensiero artistico, si può disporre la mente ad accogliere forme inusitate capaci di evocare l’invisibile, l’inaudito il non detto”².

Lo studio delle arti e della cultura sono state ispirazione nella storia e nell’epistemologia delle teorizzazioni psicoanalitiche sui processi di sviluppo, sull’inconscio e sulla nascita della coscienza. Soltanto dopo, affrontando l’analisi di personalità illustri, la psicoanalisi si è distanziata dal tema che è al centro dell’idea di creatività, ovvero lo studio dell’ “impulso creativo in se stesso”³ per noi di grande interesse, perché riguarda diversi ambiti di applicazione e consente l’adozione di una lente prismatica sulla complessità dei fenomeni psichici dell’umano.

Accenniamo in questa sede a due importanti contributi: il grande lavoro di riconoscimento dell’esperienza culturale come derivato del gioco, terza area della psiche insieme a quelle della realtà psichica interna e del mondo reale, descritta da Winnicott⁴; l’articolazione dell’idea di inconscio collettivo come caratteristica ontogenetica transculturale, da cui emerge la capacità istintiva dell’essere umano di attivare archetipi per far fronte a esperienze emotivamente coinvolgenti ed alla necessità di ristabilire un equilibrio⁵. In questa sede mi sembra importante fare cenno a questi importanti contributi, parlando della profonda connessione tra i fenomeni culturali ed artistici e i fenomeni individuali, per orientare verso una riflessione che provi, anche solo per grandi linee, a includere la complessità e stratificazione dell’esperienza umana in questo attuale momento storico, politico, sociale in cui la frammentazione e l’isolamento si riflettono nella salute psicofisica individuale e collettiva e sulla possibilità di pensare il futuro. Creare spazi di relazione (nella forma e nei contenuti), più che forme precostituite, diventa una modalità fondante di risposta ad alcune grandi questioni esistenziali, perché ha il potere di riformulare il senso di impotenza e solitudine, incisiva nei vissuti

² Di Benedetto A., *Prima della parola*, Franco Angeli, 2008, p. 21.

³ D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, 2006, p. 115.

⁴ D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, 2006.

⁵ C.G. Jung, *L’analisi dei sogni, Gli archetipi dell’inconscio, La Sincronicità*, Bollati Boringhieri, 2011.

dei giovani e di alcune fasce della popolazione, riconoscendo e accogliendo l'inquietudine che proviene da questi vissuti, trasformandola in fuoco che alimenta e cuoce le materie dell'essere in divenire, anziché lasciandola agire in bruciante solitudine. Mi sembra centrale riconoscere come principio cardine negli ambiti di intervento per il benessere psicologico la promozione di un appassionato senso di partecipazione alla vita.

3. La creatività e i processi di sviluppo

Gli studi sullo sviluppo infantile hanno portato l'attenzione al fondamentale dialogo del feto con la madre e del bambino con la madre e con il suo ambiente per la maturazione psicofisica e la formazione dell'identità. Tutte le forme di cura ed accudimento sono veicolate da una danza di gesti e sguardi, attraverso l'articolazione del tono muscolare, delle posture, della voce, della distanza e della prossimità corporea⁶: questa danza relazionale si iscrive nell'esperienza dell'io-Sè, articolando e strutturando l'organizzazione psicofisica dell'essere umano, in cui queste prime esperienze vengono immagazzinate in memoria e permettendo l'incredibile processo di costruzione e vissuto di esistenza e continuità dell'io.

I suoni e i segni che si originano dal movimento corporeo fin dalla primissima infanzia, diventano esperienze di creazione della struttura nascente all'interno della relazione, attraverso l'area dello spazio potenziale che dà forma al sentimento di esserci ed al senso del sé. E' in queste primissime fasi dello sviluppo che si osserva la formazione della capacità di creare come esperienza psicocorporea che caratterizza i fenomeni transizionali, diventando funzione dell'essere, a partire dall'interazione dell'individuo con l'ambiente: lo strutturarsi dell'area intermedia di gioco, lo spazio potenziale, "si basa sulle *esperienze* del corpo." (Winnicott, p. 161).

L'Area di Gioco Transizionale è per Winnicott⁷ uno spazio potenziale che, con qualità diverse, accompagna l'essere umano per tutta la sua esistenza, diventando cultura ed arte nelle esperienze dell'adulto e delle collettività: "Vi è una linea diretta di sviluppo dai fenomeni transizionali al gioco, e dal gioco al gioco condiviso, e da questo alle esperienze culturali"⁸.

⁶ G. Persico, *La Ninna Nanna. Dall'abbraccio materno alla psicofisiologia della relazione umana*, Eur, 2002.

⁷ D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, 2006.

⁸ Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, Armando Editore, 2006, p. 90.

Il gioco in cui il bambino è “perduto” si svolge nello spazio intermedio fra sé e la madre, fra sé e l'ambiente, ha un tempo ed uno spazio precisi dove è possibile e necessario sostare nel paradosso e nell'accettazione del paradosso che contempla la compresenza di soggettività interna e realtà esterna. Quest'area ha l'importante funzione di fornire il senso di continuità dell'essere, per far fronte alle angosce derivanti dalle esperienze di rottura derivanti dalla disillusione graduale data dal confronto con la realtà esterna che è fuori del proprio controllo (allontanamento della madre o del caregiver). “Non è la soddisfazione istintuale che fa sì che il bambino cominci a essere, a sentire che la vita è reale, a trovare la vita degna di essere vissuta. In realtà, gratificazioni istintuali cominciano come funzioni parziali e diventano *seduzioni* a meno che non siano basate su una capacità ben stabilita di ogni singola persona, di esperienza totale e di esperienza nell'area dei fenomeni transizionali. E' il sé che deve precedere l'uso dell'istinto da parte del sé; il cavaliere deve cavalcare il cavallo, non essere trascinato dal cavallo [...] Quando si parla di un uomo si parla di lui insieme con la somma delle sue esperienze culturali. L'insieme forma un'unità”⁹.

Lo strutturarsi di questo spazio potenziale organizza lo sviluppo della capacità creativa intesa come funzione psichica centrale per la formazione del sentimento soggettivo di esserci e la percezione di una vita soddisfacente. Possiamo affermare che l'impulso creativo è insito in tutti i processi psichici, anche quando la capacità di accesso a quest'area potenziale sembra compromessa, ed è presente durante tutte le fasi del ciclo di vita dell'essere umano, dal momento che questi possa far emergere la parte originale e personale di sé.

Secondo questa visione “l'assenza di malattia può essere sanità ma non è vita...questi stessi fenomeni, che sono vita e morte per i pazienti schizoidi o borderline, compaiono nelle nostre esperienze culturali. Sono queste esperienze culturali che provvedono alla continuità nella specie umana, che trascende l'esistenza personale [...] le esperienze culturali (sono) in diretta continuità con il gioco, il gioco di coloro che non hanno ancora sentito parlare di giochi con le regole”¹⁰.

⁹ Ivi p. 158.

¹⁰ D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, 2006, p. 160.

4. Esperienza soggettiva e sentimento: come è possibile che due persone percepiscano diversamente le stesse esperienze?

L'organizzazione dell'io attraverso il territorio dei fenomeni transizionali non si basa sul modello del *funzionamento* del corpo, ma si basa sulle *esperienze* del corpo¹¹.

L'esperienza del corpo è di centrale importanza rispetto ai temi dell'essere e del sentire soggettivo: facciamo riferimento agli studi della psicofisiologia riguardo la percezione e l'esperienza sensoriale. Neisser sostiene che il processo percettivo è legato sempre alla presenza di schemi cognitivi che pre-esistono rispetto all'esperienza sensoriale. E' solo in base alla presenza di tali schemi che la semplice trasduzione di stimoli si trasforma in evento percettivo. Secondo un approfondimento delle conoscenze in tale ambito¹² aggiungiamo che l'atto percettivo è da considerarsi come un processo attivo e "non meccanicisticamente determinato dall'incontro (più o meno casuale) recettore-stimolo"¹³. In questa sede ci interessa quindi riconoscere l'importanza della storia identitaria, che è sintesi di una storia psicocorporea personale unica ed irripetibile, dove l'atto del percepire uno stimolo (interno o esterno) è compiuto dal soggetto.

L'esperienza è ciò che ci permette di differenziare il corpo dalla macchina e dall'esecuzione, proprio attraverso la soggettività.

L'*esperienza del corpo* è dunque di centrale importanza nei temi esistenziali, identitari e del sentire. La struttura corporea fondamentale nella genesi del vissuto soggettivo delle emozioni, la struttura portante di gesti e azioni che hanno un significato psicologico, è il sistema muscolare. Il sistema muscolare è "la pietra miliare dell'organizzazione dell'immagine corporea e della sintesi narcisistica"¹⁴. I muscoli sono portatori di informazioni di attività, dove l'attività di base corrisponde al tono psicofisico di base del soggetto ed al complesso dei suoi atteggiamenti abituali. Le tensioni ed i giochi tonici muscolari, nei processi di formazione identitaria, formano un complesso di atteggiamenti abituali che, come un corredo di atteggiamenti espressivi, restano iscritti nel corpo in un insieme di accenni, allusioni

¹¹ D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, 2006.

¹² V. Ruggieri, *L'esperienza estetica*, Armando Editore, 1997.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ V. Ruggieri, *L'esperienza estetica*, Armando Editore, 1997, p. 156.

gestuali dando forma alla postura. Questo insieme di atteggiamenti esprime dunque il modo personale di stare al mondo di ciascuno. La postura abituale è il modo di posizionarsi e relazionarsi nel mondo e deriva da un intreccio di diverse gestualità relazionali provenienti dalla storia individuale.

Le tensioni corporee dunque,diventano prim'ancora che espressioni delle pulsioni, esperienze da cui si formeranno le immagini di sé stabili e la capacità dell'individuo di usarle costruttivamente.

Parlando di esperienza del corpo in questa sede sottolineiamo dunque l'importanza di non poter prescindere dal soggetto, dall'esperienza soggettiva della struttura attraverso cui si esprime l'Io, data dal sentire psicocorporeo. Nei processi delle risposte emotive, il sentimento è il vissuto emozionale soggettivo che ne costituisce la parte principale. Il sentimento dunque è una forma particolare di percezione, un modo specifico di organizzare l'informazione sensoriale¹⁵. Il sentimento sintetizza le risposte in vissuti perché “compare in seguito a modificazioni corporee in risposta ad uno stimolo emotigeno interno o esterno. Questo è collegato all'immaginazione, che può essere stimolo. Il sentimento è il collante dell'esperienza, ciò che personalizza l'esperienza stessa e le fornisce un valore soggettivo ed esistenziale. ...il gioco delle tensioni ha una forma che si traduce nella forma del vissuto soggettivo.”¹⁶.

Abbiamo dunque visto, molto sinteticamente e secondo la lente psicofisiologica come gli aspetti della soggettività e del sentimento sono connessi all'esperienza del corpo.

Di seguito parleremo di alcune esperienze a mediazione corporea.

5. Espressività e libertà: esperienze in diversi gruppi

Io vorrei togliere l'attenzione dalla sequenza: psicoanalisi, psicoterapia, materiale di gioco, gioco e rimettere su questa sequenza rovesciata. In altre parole, è il gioco, che è l'universale e che appartiene alla sanità; il gioco porta alle relazioni di gruppo; il gioco può essere una forma di comunicazione in psicoterapia; il gioco facilita la crescita e pertanto la sanità e infine la psicoanalisi si è sviluppata come una forma altamente specializzata di gioco al servizio della comunicazione con sé stessi e con gli altri.

¹⁵ V. Ruggieri, *Identità in psicologia e teatro*, Ed. Magi, 2002.

¹⁶ V. Ruggieri, *Identità in psicologia e teatro*, Ed. Magi, 2002, p. 73.

La cosa naturale è il gioco, e il fenomeno altamente sofisticato del ventesimo secolo è la psicoanalisi.¹⁷

Di seguito saranno sinteticamente riportate alcune esperienze, collocabili nel vasto panorama dei fenomeni transizionali, svolte in diversi ambiti di intervento e con diversi obiettivi a seconda del gruppo e del contesto di riferimento. Come anticipato nell'introduzione, la presentazione di esperienze anche apparentemente molto diverse fra loro si propone con un più ampio intento di sintesi, individuando alcuni dei processi psicofisici che sono per loro natura presenti e comuni a tutti i contesti descritti, declinandoli nel tema della creatività.

Gli strumenti dell'arte presenti nelle diverse esperienze sono da considerarsi nelle loro potenzialità di sospendere, di includere, di trovare, conoscere e riconoscere nuove forme, non per l'importanza del "cosa si è fatto", ma perché diventano spazio di gioco, spazio potenziale, conducendo quindi la nostra attenzione al "come" e contemplando la possibilità di sostare nell'informe, per l'emersione delle diverse modalità dell'essere e del fare.

5.1. L'esperienza con il gruppo degli attori e delle attrici in formazione presso il Mercadante di Napoli

Il lavoro si svolge nell'arco di sei mesi, con l'obiettivo di fornire alle ad ai giovani attori delle basi corporee per la loro formazione in ambito artistico, con il particolare obiettivo di ampliare i gradi di libertà del loro corredo gestuale e fornire degli strumenti da recuperare in autonomia per il loro lavoro di scena.

La classe è composta da un variegato gruppo di 19 persone, fra i 18 e i 25 anni, provenienti da esperienze molto diverse. E' stato interessante notare come la domanda implicita del gruppo fosse concentrata sull'esecuzione del movimento corretto e questo diventa il punto di inizio ed anche di crisi derivante da un disequilibrio: l'attenzione è rivolta alla tecnica come strumento per l'esecuzione meccanica del movimento. Le aspettative e gli obiettivi vengono contrattati e mediati, mettendo in discussione l'idea di un insegnamento basato sulla scissione fra sapere tecnico e sentire. Il lavoro si sviluppa su proposte e indicazioni che il gruppo fa fatica a contestualizzare entro un già noto, ed anche entro una forma precostituita rispetto alla danza ed al movimento. Questo è il primo punto interessante. Cosa significa

¹⁷ D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, 2006, p. 76.

movimento? Quali sono le idee precostituite sul proprio corpo e rispetto alle proprie possibilità di movimento, perché e cosa mi è utile in un corso di formazione accademico per la professione attoriale? Queste domande, nient'altro che scontate, aprono riflessioni sia individuali, sia metodologiche che pedagogiche. Come in tutti i processi in cui l'apprendimento diventa il focus della relazione, ma direi come in tutti i lavori in cui qualsiasi focus o obiettivo è veicolato dalla relazione, uno dei punti è trovare un linguaggio comune. Quando parliamo di linguaggio in questo ambito stiamo riferendoci non soltanto alle parole usate nel loro significato, comune o specifico, ma all'esperienza evocativa e "incarnata" dell'uso delle parole e delle esperienze di movimento ad esse connesse, che possa diventare un mezzo con cui aprire immaginari, creare condizioni, accogliere l'informe. Entriamo dunque nell'area dell'esperienza di gioco. Le proposte di movimento invocano non la tecnica già sviluppata (la danza floorwork, il realise etc) in sé, ma si fondano sull'osservazione del movimento esistente, su ciò che quindi ha generato la tecnica (la tecnica della danza, del movimento), ovvero il protomentale¹⁸ del movimento e quel conosciuto-non-pensato¹⁹ che ora diventa possibile riattivare e rendere più consapevole nell'ambito della propria esperienza corporea fatta di storie personali, per andare verso una forma: l'esperienza del peso, della direzione, dell'intenzione, della qualità, già inscritta nel corpo, non è soltanto una forma proveniente dall'esterno, ma una dinamica rievocata, ricreata e riscritta dall'interno della propria esperienza corporea in modo gradualmente più cosciente.

Dunque, per far fronte al crollo di idee precostituite (e spesso limitanti) riguardo le proprie possibilità corporee, il gruppo è chiamato a partecipare in modo molto più attivo. Usando una metafora si potrebbe dire che il gruppo trasforma la narrazione di sé da "macchina" a "ricercatore": l'intento di una esecuzione "corretta" del movimento si trasforma in un intento più ampio, ovvero la ricerca del sentimento di verità del movimento, dove non si intende rispondere a canoni estetici precostituiti (Falso Sè nella teorizzazione di Winnicott), ma ai principi di organicità psicofisici che re-integrano il movimento nel suo inscindibile rapporto tra funzionale ed espressivo.

¹⁸ Concetto elaborato da Bion W. R. e qui da intendersi nella rielaborazione di Ruggieri V., *Struttura dell'Io tra soggettività e fisiologia corporea*, Eur, 2011.

¹⁹ W.R. Bion , *Esperienze nei Gruppi*, Armando Editore, 2006.

“Il gesto “falso” coinvolge un numero più ridotto di muscoli e risulta circoscritto a pochi distretti corporei e anche decontestualizzato, isolato rispetto al gioco di tensione-detensione che nel modello (psicofisiologico integrato) è componente fondamentale delle emozioni”. (Ruggieri, identità, p. 72). Il succedersi degli incontri ha portato alla creazione e al depositarsi di un’esperienza di apprendimento che appare profondamente acquisita, perché viene rievocata a distanza di anni dalla conclusione del percorso attraverso una particolare qualità narrativa in cui viene messo l’accento sull’aspetto dei vissuti e della soggettività, un’esperienza che è dunque possibile rievocare in modo integrato e spontaneo nella propria pratica. Il corpo che prima era considerato come oggetto da manipolare, in nome di una estetica prestabilita, ora diventa un corpo vissuto, dove il movimento si fa gesto poetico, relazionale (quindi con una portata comunicativa ed emozionale) e immagine, perché ricreato a partire dalla propria esperienza. In questo tipo di lavoro l’area di gioco sviluppata pone la persona come protagonista del proprio processo di apprendimento.

5.2. L’esperienza con il gruppo delle donne nei laboratori di danza per la creazione di due concerti-spettacolo, progetti dell’ A.p.s. Le Kassandre

Il lavoro si riferisce a due laboratori di danza e coreografia dedicati a donne provenienti dai percorsi di fuoriuscita dalla violenza, donne artiste, donne appassionate di danza, donne migranti abitanti della città di Napoli. L’età delle donne è compresa fra i 18 ai 60 anni. Le due esperienze di laboratorio hanno portato alla creazione di due spettacoli andati in scena in alcuni teatri napoletani, come manifesto di libertà ed emancipazione femminile. Nel progetto, fra i diversi obiettivi cardine che guidano questo lavoro di arte nel sociale, oltre all’uscita dall’isolamento e la condivisione ed il riconoscimento dell’apparenza a tematiche comuni, si vuole dare ampio spazio alla costruzione della propria centralità e libertà attraverso il corpo che prende luce, si mostra, si manifesta appunto in scena, facendo così esperienza del suo potere trasformato e affermativo.

I percorsi sono stati caratterizzati anche in questo caso da aspettative, idee e pregiudizi sul proprio corpo e sulla danza. Si possono inoltre rintracciare nelle diverse individualità delle partecipanti delle funzioni importanti per il gruppo, riassumibili nelle figure seguenti: la danzatrice esperta, la donna che non ha mai (potuto) danzato, la danzatrice tradizionale, la donna giovane e

la donna matura. Queste caratteristiche diventano funzioni del gruppo per il perseguimento di uno stesso intento, ovvero il desiderio di rompere uno schema (o rivendicare la rottura di uno schema), che viene riconosciuto come qualcosa di obsoleto, e il desiderio di costruire e realizzare una forma nuova, una nuova immagine di sé.

Al lavoro partecipano di donne che per diverse ragioni sono attratte ed interessate ad una proposta artistica di un'associazione che si occupa di contrasto alla violenza di genere. La proposta risveglia o si inserisce in un preciso conflitto esistenziale personale, incontra desideri personali e rompe, già nel suo essere posta, uno schema che per sintesi chiameremo il "divieto di danzare" presente nel gruppo. Al principio le partecipanti risvegliano parti di sé, sono ricercatrici di spazi e strumenti. La crisi che si presenta durante il lavoro si trova nella ricerca stessa del cambiamento. La crisi quindi è caratterizzata dal confronto fra l'entusiasmo e l'ideale, il desiderio e il contatto con il proprio sentire corporeo, abitato da tensioni che parlano ed evocano la propria storia: i piedi dolenti, la mancanza di ritmo, la vergogna, lo spazio ristretto di sé, un'idea di sé "monolitica" ovvero capace e desiderosa ad esempio solo di un gesto leggero o un'idea di sé come non capace. In questo percorso, il contatto con sé stesse risulta da un lato facilitato dall'entusiasmo e dal desiderio, ma è anche minacciato e caratterizzato da diversi momenti di conflitto. Il lavoro svolto ha avuto come costante l'intento di far divenire il proprio corpo danzante, intendendo la danza nel suo manifestarsi come esperienza di dinamica espressiva (di diversi stati esistenziali ed emozionali) e riconoscendo la danza già nella costruzione della presenza del proprio corpo nello spazio, nella costruzione del sentimento del "diritto di occupare uno spazio" e nel sentire come le tensioni del proprio corpo possono essere modulate per sviluppare una danza. La dinamica messa in moto dalla molteplicità del gruppo permette l'emergere di diverse immagini archetipiche. Le immagini archetipiche femminili attivate sono state al tempo stesso anche attivatrici dei processi trasformativi e di integrazione di parti di Sé. Questo processo si può tradurre in termini psicofisiologici osservando come siano state favorite la riscoperta e l'integrazione di diverse posture e gesti prima ritenuti impossibili da compiere, integrate attraverso l'esperienza del piacere di realizzarli. Si è andata così differenziando una gamma articolata di gesti e quindi di nuove possibilità espressive: il gesto assertivo, il gesto della cura e della fiducia, il

gesto del gioco e il gesto della trasformazione che libera dall'incantesimo di un ideale di perfezione attraverso la rottura, il suono incisivo della propria presenza e l'integrazione dei meccanismi di controllo e libertà. Lo sviluppo e l'inclusione di nuove possibilità espressive è strettamente connessa alla possibilità di immaginarle e quindi di integrarle nel proprio corredo gestuale, posturale, identitario.

5.3. L'esperienza con il gruppo delle studentesse del progetto Proben de L'Orientale di Napoli
I quattro gruppi dei laboratori, di tre incontri ciascuno, sono stati formati dalle studentesse iscritte a diversi Atenei Campani di età compresa fra i 19 e i 27 anni. Il contesto universitario indica e declina la domanda delle partecipanti in relazioni alle diverse fasi del percorso di studi.

In questo lavoro il tema emergente come vertice di osservazione è la gestione della frustrazione fra realtà e ideale e la possibilità di viverla in nuove relazioni. In un contesto formativo quale quello universitario, sembra quasi controintuitivo inserire degli spazi in cui accogliere anche l'informe, la confusione, ma è proprio attraverso questa possibilità di spazi di sospensione dalla forma preimpostata, di riposo creativo e di conoscenza che è possibile fornire e ri-fornire un messaggio di inclusione dove potersi iniziare a pensare perché pensati. In questi gruppi è stata affrontata la crisi di un'idea precostituita di sé, connotata da una forte esperienza di solitudine ed isolamento, e di un ideale irraggiungibile di perfezione. Il percorso è stato caratterizzato dal passaggio da vissuti di frustrazione allo sviluppo di una dinamica dove è stato possibile comunicare e mettere in gioco la stessa frustrazione, in un'area di gioco relazionale connotata non solo da minaccia ma come fonte di nuove possibilità inesplorate e espressive. In particolare il lavoro ha creato una connessione fra un vissuto prestazionale riguardante l'essere in formazione nel proprio percorso di studi con l'esperienza di sé come soggetti desideranti, attraverso giochi associativi, esperienze corporee e opere pittoriche e scultoree, che diventano riproduzione e realizzazione all'esterno su una materia altra da sé, delle tensioni posturali e dunque emozionali, psicofisiche del proprio modo di stare al mondo. In questi gruppi è emerso in particolare il senso di stupore e sorpresa nel poter ricontattare il corpo, dare spazio a parti di sé silenti e mettere queste scoperte in relazione al proprio percorso relativamente alle aspettative, alla proiezione di sé nel futuro, al riconoscimento, espressione e in alcuni casi realizzazione di desideri prima camuffati all'interno di scelte "compiacenti".

La creazione stessa di uno spazio, dove non l'intento non è fornire risposte dicotomiche ma offrire un tempo di riflessione per pensare a sé nel futuro, ha facilitato l'individuazione e riformulazione di alcune domande più aderenti ad un sentire e rispondenti a bisogni più autentici. L'esperienza del fare articolata su una partecipazione attiva in cui i gruppi venivano chiamati a proporre direzioni, ha messo l'accento sul tema della forma declinandola nei vissuti di formazione e trasformazione, vitalizzandolo perché reimmaginato attraverso l'esperienza corporea, come un processo dinamico in cui poter far viaggiare e riorganizzare le proprie scelte.

5.4. L'esperienza con il gruppo delle adolescenti presso la U.O.S.D. Disturbi della Nutrizione e della Regolamentazione Emotiva in adolescenza e in età giovane adulta della Asl Napoli 1 Centro

Il lavoro di due anni, in ambito sanitario, ha visto la partecipazione di adolescenti comprese fra i 14 e i 17 anni di età, in cui la tematica identitaria è specifica: la crisi insita nel ciclo di sviluppo di questa fase di vita diventa uno sviluppo critico perché causa di sofferenza psichica. Il lavoro è stato lungo, articolato ed il suo processo è stato caratterizzato da molteplici fasi. In questa sede adotterò dunque come oggetto di narrazione un solo fenomeno emerso in modo significativo dalle esperienze, il fenomeno dello sguardo, che condensa un aspetto centrale del processo. In adolescenza infatti il modo di articolare lo sguardo assume delle caratteristiche peculiari, diventando punta di iceberg, parte di una complessa riorganizzazione che si va esprimendo in tutta la postura e che racconta della ricerca di nuovi appoggi, di nuovi modi di organizzarsi, di sentirsi e di relazionarsi con il mondo. Una prima osservazione connessa allo sguardo riguarda il sentimento di fatica esistenziale nella riformulazione dell'immagine di sé, in cui appare fortemente accentuata la tematica dell'ipercontrollo. Lo sguardo è strettamente connesso al tema dell'attenzione e del controllo, non solo riferito agli aspetti cognitivi ma anche e soprattutto ai vissuti emozionali-sentimentali concernenti il modo di entrare in contatto con l'interno e con l'esterno. "Percezione ed immaginazione si incontrano nello sguardo"²⁰: lo sguardo diventa membrana, esso stesso fenomeno transizionale che crea

²⁰ V. Ruggieri, Immaginazione e percezione s'incontrano nello sguardo, in Ed. Realtà e Prospettive in Psicofisiologia, n. 5-6, 119-131, 1993.

la realtà, l'illusione e il gioco. I vissuti relativi allo sguardo assumono un aspetto persecutorio, legato al giudizio e condensano il gioco dei meccanismi proiettivi che nel gruppo di adolescenti ha connotazioni molto variabili e polarizzate. Lo sguardo può essere considerato, nelle diverse esperienze corporee, un punto di osservazione attraverso cui rilevare il cambiamento, nella sua fenomenologia corporea, come parte dell'articolazione espressiva nel rapporto visuo-postural-spaziale e dunque come elemento relazionale e trasformativo. Nello sguardo sddunto come vertice di osservazione possiamo ritrovare condensata tutta la gamma di esperienze immaginative che si sono sviluppate durante il laboratorio (disegni, racconti, opere di creta, danze), attraverso cui il gruppo ha potuto accedere a esperienze di sospensione del reale in uno stato di gioco, permettendosi attività regressive e di sogno nutrienti, da cui poter attingere per trovare uno slancio in avanti verso una riorganizzazione del proprio sentire. Lo sguardo, in quanto funzione dinamica ed espressiva di istanze psichiche, condensa in queste esperienze l'aspetto numinoso della funzione riflettente. Lo sguardo è come uno specchio: le molteplici comunicazioni emotive, di rispecchiamento che avvengono tra pari integrano bisogni narcisistici con nuove possibilità di pensarsi.

6. Conclusioni

“Sperimentando ho sentito in che modo il mio corpo parla di me, non saprei spiegarlo a parole”

La differenza significativa negli obbiettivi dei quattro gruppi presentati, definita dai contesti e dalle finalità, ci permette di immaginare una linea continua dove si dispiegano per diversa intensità e rilevanza tematiche comuni. Ad un capo della linea troviamo la pedagogia, la formazione in ambito artistico, all'altro capo troviamo il lavoro di cura in ambito sanitario. Sono i contesti che specializzano dunque i processi in relazione agli obbiettivi. Vediamo ora che in tutti i gruppi, in modo diverso, emerge un'idea del corpo come oggetto-macchina, esecutore, controllabile attraverso l'adesione ad una forma esterna (dettata dall'esterno o immaginata/vista). Si aggiunge a questo un'idea di sé come controllore giudicante, scisso dal corpo, esperito appunto come oggetto intorno al quale si propone un'attenzione prestazionale. Il fare non scaturisce quindi dall'esserci, ma dal tentare di non esserci.

“Le prime volte cercavo di riprodurre un modello conosciuto, sicuro...poi mi rendo conto che la cosa più importante è costruire la mia personale macchina fotografica, specialissima e unica”

In uno degli esempi abbiamo parlato di tecnica: si può osservare come “l’idea di tecnica” si declina nei diversi gruppi, seppur con gradi ed intensità diverse, attraverso la necessità di far fronte all’ignoto, al cambiamento, alla perdita di controllo che minaccia il sentimento di unità dell’essere. Queste difese si traducono in un modo del tutto concreto di sentirsi, dove il modo di stare al mondo attraverso il proprio corpo diventa rappresentazione dell’immaginario di sé. Per non-sentirsi o per sentire il proprio corpo come oggetto è necessario che le tensioni corporee si organizzino perché questo accada. Siamo dunque di fronte a gradi diversi di scissione (che per inciso riflettono una scissione profonda nella nostra cultura: presente e futuro, corpo e mente per citarne solo un paio), in cui la risposta può variare da un semplice apprendimento superficiale e non integrato, a vissuti di frammentazione e di conseguente fatica esistenziale.

“Emozionante e stupefacente: se prima mi ostinavo a restituire l’immagine del mio corpo che sentivo di avere da fuori, quando ho spostato la lente dall’esterno verso l’interno è stato come scoprire colori nuovi”

Da queste osservazioni è comprensibile come in tutti i casi il faro che guida le osservazioni è un intento di integrazione da cui poter far emergere o orientare maggiore libertà espressiva in modo soddisfacente per la persona. Dunque come si facilita il passaggio da un’idea di sé a un’esperienza di sé? Il focus sul sentire riguarda l’aspetto soggettivo del processo emozionale. Durante l’esperienza creativa le persone rientrano nella presenza di sé, per creare una nuova narrazione attraverso quello che sentono. Il contatto tra il fare e il sentire permette di rinarrare l’esperienza di sé. Inoltre addentrarsi nel sentire consente lo sviluppo di una differenziazione di stati e di gesti, corrispondente ad una nuova immagine di sé, più articolata.

Una componente essenziale di tale lavoro è lo spazio per l’informe, la sospensione, l’attesa. La possibilità di stare in questo spazio di regressione, invece che da intendersi come condizione facilitante il lavoro, è un punto di arrivo molto importante, di ri-acquisizione o di costruzione di quello spazio transizionale. Quando parliamo di regredire stiamo parlando della possibilità di ritornare o ampliare l’esperienza di fiducia e rilassamento

che è la condizione sulla quale può sviluppare e fiorire l'impulso creativo. Non esiste tecnica che possa creare queste condizioni, se l'esperienza non è integrata attraverso l'immaginario di sé. L'esperienza soggettiva del corpo sintetizza i vissuti, ovvero le variazioni messe in moto all'interno della propria struttura, riscrivendole nella rappresentazione di sé. Nuovi gesti, nuove rappresentazioni aumentano i gradi di libertà e di espressione e costruisco ponti sempre più vicini che connettono l'esperienza di sé in modo più unitario, superando il sentimento di fatica derivante dal passaggio fra condizioni frammentate di sé. E' possibile così iniziare a modulare le espressioni del sentire: le immagini che emergono dai racconti, dai disegni, dalle danze, emergono da un livello molto profondo di associazioni, attingendo da un serbatoio dove ciò che non ha ancora forma o la inizia ad avere, diventa risorsa, nuovo gesto.

“all'inizio ero molto in crisi, perché mi veniva detto che quello che sentivo andava bene per conoscere, orientarmi, scoprire. Che c'era una strada che magari andava bene per me, ma non per gli altri e andava bene così”

Nei diversi esempi riportati ci troviamo in uno “stesso posto”, ovvero nell’“area intermedia dell’esperienza”, nello spazio di gioco. Questo spazio richiama un particolare tipo di esperienza: l’esperienza estetica, intesa come l’insieme di quei processi che si riferiscono sì nel campo dell’arte ma che possono essere riconosciuti in ogni essere umano, che emergono in diversi contesti e situazioni²¹ e che si riferiscono al grande tema del contatto. Adottando l’esperienza estetica così intesa come lente per poter osservare i processi psicofisici che avvengono nell’ambito di questo spazio intermedio, troviamo al centro di tale spazio il tema della soggettività nell’entrare in contatto. L’esperienza estetica riguarda la complessità psicofisica dei modi di entrare in contatto con sé stessi e con l’altro e, nello spazio potenziale, diventa sia elemento strutturante che processo attivante, perché coinvolge l’esperienza soggettiva del vissuto emozional-sentimentale.

²¹ V. Ruggieri, *L’esperienza estetica*, Armando Editore, 1997.

“stare con il mio corpo mi ha aiutata a capire che creo degli ostacoli per non cambiare”

L'esperienza estetica riflette la particolare condizione di entrare in contatto, ampliando le possibilità di entrare in contatto e introducendo nuove integrazioni. “Per la nascita di una risposta estetica è necessario [...] “liberare” i processi sensoriali del soggetto da processi cognitivi ed emozionali interferenti. Si tratta dunque innanzitutto di un lavoro che va nella direzione della semplificazione, della de-intellettualizzazione e che propone una sorta di iniziale “nudità” sensoriale [...]una delle maggiori difficoltà risiede nell'incapacità “a non interpretare”, “a non pretendere di capire subito”, a “sospendere il giudizio”, lasciandosi andare, per qualche tempo, alla semplice esperienza del contatto sensoriale. Com'è noto in psicologia “l'intepretazione” cognitiva che incasella l'esperienza sensoriale, riduce notevolmente l'angoscia di contatto”²²

“ho sviluppato un desiderio di immaginare il mio corpo sempre più accogliente”

In molti ambiti di intervento, ed in ciascun ambito in cui la relazione è centrale, l'integrazione dei saperi ed il dialogo per integrare le funzioni dell'umano in termini individuali e collettivi appare una strada nutriente. Mi sembra che l'adozione di questo focus sull'istinto creativo raccolga un grande potenziale riflessivo, poetico e applicativo e pone al centro l'urgenza di promuovere un appassionato senso di partecipazione alla vita come principio cardine negli ambiti di intervento per il benessere psicologico, l'apprendimento, la creazione artistica, fornendo nuovi spazi di contatto.

²² V. Ruggieri, *L'esperienza estetica*, Armando Editore, 1997, p. 196.

Bibliografia

- Barducci M. C., *Il velo e il coltello: l'aggressività femminile tra cura e cultura*, La Biblioteca di Vivarium, Milano, 2014.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Universale Economica Feltrinelli, 2015.
- Bion W.R., *Esperienze nei Gruppi*, Armando Editore, 2006.
- Di Benedetto A., *Prima della parola*, Franco Angeli, 2008.
- Faeta F., Faranda L., Geraci M., Mazzacane L., Niola M., Ricci A., Teti V. (a cura di), *Il tessuto del mondo: Immagini e rappresentazioni del corpo*, L'ancora, 2007.
- Freud S., *Totem e Tabù*. Psicologia delle masse e analisi dell'io, Bollati Boringhieri, 2011.
- Jung C. G., *L'analisi dei sogni, Gli archetipi dell'inconscio, La Sincronicità*, Bollati Boringhieri, 2011.
- Jung C. G., Kerényi K., *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*, Bollati Boringhieri, 1972, 2a ed Laban R., *Coreutichs*, Dance Books 2011, 2a ed. Neumann E., *Storia delle origini della coscienza*, Casa Editrice Astrolabio, 1978.
- Persico G., *La Ninna Nanna. Dall'abbraccio materno alla psicofisiologia della relazione umana*, Eur, 2002.
- Ruggieri V., *Identità in psicologia e teatro*, Ed. Magi, 2002.
- Ruggieri V., *Immaginazione e percezione s'incontrano nello sguardo*, in Ed. Realtà e Prospettive in Psicofisiologia, n. 5-6, 119-131, 1993.
- Ruggieri V., *Introduzione al pensiero*, in "Politecnico Le artiterapie e le scienze", n. 0, 2010, pp. 3-30.
- Ruggieri V., *L'esperienza estetica*, Armando Editore, 1997.
- Ruggieri V., Fabrizio M.E., Della Giovampaola S., *L'intervento psicofisiologico integrato*, Eur, 2004.
- Ruggieri V., *Struttura dell'io tra soggettività e fisiologia corporea*, Eur, 2011.
- von Franz M-L, *Il femminile nelle fiabe*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, Armando Editore, 2006.

Riprogrammare la felicità. Programmazione neurolinguistica e architettura del benessere

Gianluca Loffredo

1. La percezione della felicità

Il cervello umano è un organo meraviglioso, ma nella maggior parte dei casi *non lo sappiamo usare*.

Il cervello è un organo del corpo umano. L'organo con cui ci identifichiamo e quell'identificazione la chiamiamo a volte pensiero, a volte emozione, a volte coscienza, a volte essenza... Solo che il cervello è un organo che nella maggior parte dei casi *ci controlla*.

Cosa succederebbe se non controllassimo le nostre gambe? Se volessimo andare in bagno, ma le nostre gambe decidessero al posto nostro di voler andare in cucina?

Proprio per questo: come facciamo a sapere se i nostri pensieri sono veramente nostri? Come possiamo definirci liberi, se le nostre azioni non sono altro che ripetizioni meccaniche di schemi di comportamento appresi da bambini? Come possiamo anche solo vagamente parlare di *autenticità*, se confondiamo l'*autenticità* con la meccanicità di qualche esperienza autobiografica di cui, forse, non abbiamo neanche memoria?

Come possiamo parlare di *felicità*, se spesso *felicità* significa ripetizione di quel modello che anestetizza il dolore al quale siamo assuefatti?

Come scrisse uno dei fondatori della PNL, Richard Bandler:

“Quando inventammo il nome di Programmazione Neurolinguistica, tanti dissero: ‘Sa un po’ di controllo della mente’, come se in questo ci fosse qualcosa di male. Io dissi: ‘Sì, certo’. Se non si comincia a controllare il proprio cervello, non si può fare altro che affidarsi al caso”¹.

Odiamo e amiamo meccanicamente. Fumiamo oppure non fumiamo meccanicamente. Ci iscriviamo all'Università meccanicamente, lavoriamo

¹ R. Bandler, *Usare il cervello per cambiare*, Astrolabio, 1985, p. 208.

e ci sposiamo meccanicamente. Abbiamo appreso nella nostra esperienza autobiografica alcuni schemi di comportamento e questi schemi, spesso, li chiamiamo “spontaneità”.

Quante volte diciamo o ci sentiamo dire “Ma io sono fatto così”!? Come se dietro all’essere umano ci fosse un’ineluttabile predeterminazione.

Senza scomodare le riflessioni sul libero arbitrio, è evidente a tutti che siamo imprigionati nei nostri modelli automatici di comportamento e, come nella caverna di Platone, confondiamo l’ombra proiettata sul muro con la realtà.

La società attuale, i media, le istituzioni, inoltre, proclamano continuamente di cercare al di fuori di noi stessi le cause dei nostri problemi e le ipotetiche soluzioni: ci portano a fare paragoni, ad insultare chi la pensa in maniera diversa, a maledire la scarsità di risorse economiche di cui disponiamo, ad accusare questo o quell’altro paese in guerra, a incolpare i nostri genitori, i nostri insegnanti, a odiare o incensare i politici di turno quando prendono decisioni impopolari o quando riescono a mettere una toppa al buco di bilancio. Poco di quanto accade nella nostra vita viene considerato effetto dei nostri pensieri e delle nostre azioni, mentre fin troppo viene ancora attribuito alle circostanze esterne.

“Siamo l’unica macchina in grado di programmare sé stessa. Ben lungi dall’essere robotici, questo significa diventare spiriti liberi”².

Questo articolo è un’introduzione alla Programmazione Neurolinguistica (PNL), così come sperimentato all’interno del progetto Proben dai gruppi di studenti e docenti dell’Università L’Orientale di Napoli. L’intento è divulgativo e vuole riuscire a disseminare un’idea che può cambiare il paradigma di pensiero dominante: *come* affrontiamo le cose è più decisivo di *cosa* affrontiamo.

È proprio qui la chiave per ottenere una *felicità stabile*, non condizionata alle circostanze esterne. Finché sarà il voto dell’esame a renderci felici, saremo condizionati. Finché consideriamo che l’ottenimento di un risultato ci rende felici, non stiamo veramente sperimentando la *felicità*.

Quando impareremo ad essere felici di *come* affrontiamo quella sfida, allora la *felicità* non sarà più un’utopia irraggiungibile.

La *felicità*, di per sé, non si può ottenere, nel senso che non è qualcosa di concreto, non si può comprare da nessuna parte. Non esiste una *felicità*

² R. Bandler, *Il potere dell’inconscio e della PNL*, NLP Italy, 2009, p. 29.

concreta, non è qualcosa che si ordina su Amazon: la felicità esiste soltanto all'interno dell'interpretazione soggettiva di ogni essere umano.

Dal punto di vista linguistico, la parola *felicità* è una nominalizzazione. In pratica è un sostantivo astratto che rappresenta un processo interno, mentre il nostro cervello lo considera come un evento, come qualcosa di compiuto. La *felicità* è un processo che indica *la condizione di essere felici*, ma, spesso, nelle interpretazioni interne, la consideriamo come un fatto compiuto, analogo all'ottenimento di questo o quell'altro risultato, è per questo che ci appare inafferrabile.

È esattamente come l'amore. *L'amore* non è raggiungibile, mentre il processo di *amare* è qualcosa che si costruisce ed è sotto la piena responsabilità di ogni individuo. Un evento compiuto non lo puoi cambiare, invece su un processo in atto, è possibile intervenire. E questo è il cambio di prospettiva più importante che regala la Programmazione Neurolinguistica.

Uno degli sviluppatori della PNL, Robert Dilts, la definisce anche "lo strumento dei sognatori". A me piace accogliere questa definizione, perché la PNL è un modello di funzionamento del nostro mondo interno che ci permette di diventare molto più consapevoli di ciò che proviamo, di come ci limitiamo in uno schema di credenze, di quante volte giudichiamo senza neanche esserne coscienti e per questo, una volta liberi e consapevoli da questi automatismi, di poter sognare davvero.

2. Un po' di storia

Il nome Programmazione Neurolinguistica significa che si può riprogrammare (*programmazione*) il funzionamento dei nostri circuiti neurologici (*neuro*) attraverso il linguaggio (*linguistica*).

La Programmazione Neurolinguistica (PNL), quindi, si occupa di linguaggio, cioè dell'essenza stessa dell'essere umano.

"Il linguaggio è la casa dell'essere e nella sua dimora abita l'uomo"³, diceva Heidegger.

Il linguaggio è un concetto trasversale che appartiene all'uomo da sempre. Dalla Bibbia alle formule magiche, dalle serie tv al pensiero positivo, dal marketing alla psicologia, dall'arte ai post su Facebook, sempre e comunque il linguaggio è un perno dell'umanità.

³ M. Heidegger, *Brief über den Humanismus*, [Lettera sull'umanesimo] in *Platons Lehre von der Wahrheit*, [La dottrina di Platone sulla verità], Bern, 1947, trad. it. di F. Volpi, Segnavia, Adelphi, 1987, pp. 267-269.

Come scrisse Freud: “Originariamente le parole erano magie e, ancor oggi, la parola ha conservato molto del suo antico potere magico. Con le parole un uomo può rendere felice l’altro o spingerlo alla disperazione, con le parole l’insegnante trasmette il suo sapere agli allievi, l’oratore trascina con sé l’uditorio e ne determina i giudizi e desideri. Le parole suscitano affetti e sono il mezzo comune con il quale gli uomini si influenzano tra loro.”⁴.

La PNL nasce con intenzioni di ricerca terapeutica alla fine degli anni ‘70 nel *Mental Research Institute* della Scuola di Palo Alto, all’interno dell’Università di Santa Cruz, in California. Il gruppo di ricerca era composto, tra gli altri, dallo psicologo e matematico Richard Bandler e dal linguista John Grinder, sostenuti dall’antropologo Gregory Bateson. Questi ricercatori, accogliendo i presupposti generali della psicologia della *Gestalt* hanno integrato il lavoro di alcuni tra i terapeuti più grandi di quegli anni (Virginia Satir e Milton Erickson) alla ricerca di un modello comune che potesse spiegare come mai questi *maghi della terapia* riuscivano ad ottenere risultati estremamente più efficaci dei loro colleghi, sia in termini di brevità di intervento che di resistenza alla recidiva.

La risposta trovata dallo studio era questa: la differenza nei risultati non era nelle competenze tecnico-teoriche, ma risiedeva negli schemi di linguaggio e nella diversa comunicazione che essi utilizzavano. Così Bandler e Grinder studiarono i modelli linguistici di Virginia Satir e di Milton Erickson in maniera minuziosa, analizzando il loro linguaggio parola per parola e associando ad ogni parola il relativo linguaggio non verbale e paraverbale.

Una volta codificato il modello linguistico, iniziò la seconda fase della ricerca. Se Satir ed Erickson ottenevano così grandi risultati grazie agli schemi linguistici che utilizzavano, allora replicando quegli stessi schemi si potevano ottenere risultati simili.

Bandler e Grinder pubblicano i risultati straordinari ottenuti nel loro primo libro “La struttura della magia”. Nel libro è presentato per la prima volta l’acronimo *NLP*, *Neuro Linguistic Programming*, che sintetizza quali sono i modelli linguistici e come questi agiscono a livello neurale programmando, definendo o condizionando, i nostri comportamenti.

⁴S. Freud, *Introduzione alla Psicanalisi*, Bollati Boringhieri, 1969, p. 21.

L'intuizione iniziale di Bandler e Grinder, ha portato all'allargamento del gruppo di ricerca a Palo Alto, con l'aggiunta di Robert Dilts e Judith Delozier che hanno aggiunto preziosi raffinamenti ai soli *pattern* linguistici, così da costruire un vero e proprio modello della *struttura dell'esperienza soggettiva*.

Dal momento che il linguaggio è uno strumento che incrocia ogni aspetto della vita dell'essere umano, la PNL è stata poi utilizzata nel mondo aziendale, nei media, nelle campagne politiche e in tanti altri contesti che le hanno anche fatto perdere credibilità.

Troppe persone, purtroppo, hanno riempito di *fuffa* il modello, per cui la PNL oggi serve per il successo, per la seduzione, per il marketing, per la negoziazione... insomma praticamente per qualunque *soft skill* possa essere venduta. Ma di questo non può certo essere responsabile lo studio promosso da Gregory Bateson, quanto piuttosto l'avidità dell'uomo, la mercificazione di qualunque tipo di bisogno umano, probabilmente la cultura neoliberista, ma di certo non l'unico ed efficace strumento di *analisi soggettiva* dell'essere umano.

3. Felicità e benessere

Il progetto Proben ha promosso il benessere all'interno della vita universitaria, partendo da un'esigenza tristemente attuale in questa generazione. La maggior parte della popolazione accademica, infatti, sta vivendo un periodo di crisi interna che va dalla frustrazione burocratica, all'ansia da prestazione, dall'incapacità relazionale, agli attacchi di panico per gli esami.

È una crisi sistemica del mondo occidentale, di cui l'Università diventa un microcosmo esemplificativo.

Per questo la divulgazione e la pratica di 'tecniche di benessere' diventa essenziale, non soltanto per 'uscire dal dolore', ma proprio per ricordarci che perseguire la felicità non è un'utopia, ma è il senso stesso della vita.

Prima di tutto è necessario mettersi d'accordo sulle parole.

Oggi, nell'anno 2025, sul Pianeta Terra vivono circa 7 miliardi di esseri umani, vale a dire circa 7 miliardi di universi paralleli, ognuno con il proprio unico modo di interpretare la realtà. Se potessimo chiedere a ciascuna di queste persone se desiderino la *felicità*, è verosimile che ogni singolo essere umano direbbe: "Sì, certamente!".

Felicità è una splendida parola, è un concetto verso cui l'essere umano tende da sempre, perché evidentemente, da qualche parte, ne sente la mancanza. I problemi nascono quando la *felicità* di qualcuno compromette la *felicità* di

qualcun altro, oppure quando un'ideologia ritiene che *felicità* equivalga alla libertà individuale, mentre un'altra che *felicità* è solo un gesto collettivo. A livello individuale, c'è chi pensa che il denaro porta la *felicità*, o che il tempo libero porta la *felicità*, essere liberi significa *felicità*, andare in pensione porta finalmente la *felicità*... In definitiva con ogni probabilità ci sono almeno 7 miliardi di definizioni diverse di felicità, tutte ugualmente vere da una prospettiva individuale.

Qualsiasi concetto, infatti, non può che essere figlio di un'esperienza soggettiva e in quanto tale, unico, irripetibile e certamente vero per chi lo sta esprimendo.

Per questo, se desideriamo ricercare la *felicità* possiamo lasciar andare l'attitudine tutta occidentale di interrogarci principalmente su ciò che non funziona (la *patologia*), e concentrarci su ciò che invece funziona. L'obiettivo della PNL è espandere i processi mentali efficaci per comprendere e, se opportuno, cambiare gli schemi, consci e inconsci, che ognuno di noi utilizza per pensare e agire, in modo da avanzare verso lo sviluppo e l'accrescimento del nostro potenziale, partendo proprio dalla consapevolezza del linguaggio della nostra mente.

Quando riproponiamo uno schema, ad esempio quando ci arrabbiamo sempre per le stesse ragioni con un partner, un genitore o un collega, lo facciamo perché il nostro cervello ha imparato solo quel tipo di risposta e la riproponiamo in ogni circostanza anche solo vagamente simile a quella che abbiamo appreso.

Diventa, cioè, un *pattern* che si traduce in una sinapsi neurale che *impone* al cervello quell'unica reazione precedentemente appresa.

Una volta "sganciata" la sinapsi dal suo percorso abituale, la persona sarà finalmente libera di scegliere qual è la risposta che vuole dare a quell'impulso e non sarà più vincolata all'unica risposta conosciuta.

La PNL sostiene che *se parliamo la lingua che il cervello capisce*, se, cioè, sfruttiamo la sua neuroplasticità, allora molto velocemente possiamo apportare un cambiamento dal dolore alla felicità.

A questo proposito, il funzionamento del nostro cervello è estremamente significativo, perché il cervello *impara in fretta*.

Prendiamo una fobia, ad esempio. Una persona di 50 anni ha la fobia delle api: ce l'ha da quando è stata punta da un'ape un giovedì di agosto di 43 anni prima. Sono 43 anni che questa persona, appena sente il ronzio di un'ape comincia a sudare freddo, ad aumentare il battito cardiaco... insomma, per dirla in una maniera non tecnica, inizia ad andare in ansia.

Proprio perché la PNL si occupa di *ciò che funziona*, sospenderebbe il giudizio su qualsiasi significato da dare alla fobia e si chiederebbe: “Come ha fatto il cervello di questa persona ad imparare in un tempo così rapido una determinata risposta che poi ha ‘conservato’ per ben 43 anni?”.

In pratica, dicono i teorici della PNL, in un singolo episodio, come la puntura di un’ape, che sarà durato al massimo 40 secondi, il cervello di questa persona ha imparato un tipo di comportamento difensivo (ansia, sudore freddo, paura, aumento del battito cardiaco, aumento della pressione...) che è riuscito a conservare per i 43 anni successivi! Se ha imparato così in fretta, altrettanto in fretta potrà imparare ad attuare un altro tipo di comportamento (che si tradurrà anche in una risposta fisiologica più adeguata).

Se si sfrutta la neuroplasticità del nostro cervello come strumento di cambiamento, allora il cambiamento duraturo non deve necessariamente passare da anni e anni di lavoro su di sé.

I co-fondatori si resero conto che il modo in cui pensiamo alle cose ha una struttura che influenza la nostra esperienza del mondo e utilizzarono una metafora efficacissima, quella che recita “La mappa non è il territorio”. Il *territorio* è la realtà vera e propria ed è inconoscibile; la *mappa* è il modello del mondo che ciascun individuo utilizza e che, purtroppo, confonde con la realtà.

La Programmazione Neurolinguistica, in quest’ottica, si occupa essenzialmente dei processi attraverso cui creiamo una rappresentazione interiore del mondo esterno (che chiamiamo esperienza).

Dato che ognuno di noi vive ed elabora esperienze diverse, conoscere la nostra struttura e quella delle persone che ci stanno intorno ci permette di capire come interpretiamo il mondo. Di comprendere, insomma, le nostre *mappe*.

“La PNL è il processo attraverso cui scoprire come pensiamo, come comunichiamo e come agiamo, così da poter cominciare a farlo in modo più fluido e fruttuoso”⁵.

Personalmente credo che sia appropriato descrivere la PNL come un modello che descrive l’apprendimento umano nella sua accezione più vasta, dove per apprendimento intendo sia la didattica vera e propria (che possono usare gli insegnanti e i formatori, per intenderci), sia l’apprendimento di nuove strade neurologiche e di comportamento per smettere di reagire al mondo esterno o alle nostre ferite interiori per cominciare ad agire consapevolmente.

⁵ R. Bandler, O. Fitzpatrick, *PNL è libertà*, NLP Italy, 2006, p. 31.

La maggior parte degli individui non utilizza attivamente e deliberatamente il proprio cervello. Il cervello è come una macchina che non ha l'interruttore con la posizione di "off". Se non gli si dà qualcosa da fare, non fa altro che continuare a girare su sé stesso. È proprio per questo che bisogna apprendere ad utilizzare il nostro cervello. E il tipo di apprendimento efficace proposto dalla PNL, in realtà, è un meta-apprendimento: ci insegna, cioè, *come facciamo ad imparare*.

Essenzialmente, la PNL ha sviluppato (e sta sviluppando) dei modi sempre più efficaci per insegnare alle persone ad usare il proprio cervello.

Tutto ciò che chiamiamo emozione, pensiero, sensazione, avviene grazie ad un insieme di processi neurologici all'interno del sistema nervoso dell'essere umano.

Il che ci porta inevitabilmente alla constatazione che non possiamo modificare la realtà o gli eventi che ci accadono. Possiamo, però, modificare come reagiamo ad essi ed è questo "come" che fa tutta la differenza.

Il cervello umano è molto complesso e la PNL non ha la presunzione di sostituirsi alle neuroscienze. Tuttavia le risposte automatiche che si sono trascritte dentro di noi sotto forma di ricordi, memorie, paragoni, emozioni, proiezioni sono processi neurologici che avvengono in uno dei cervelli, seguendo lo schema seguente:

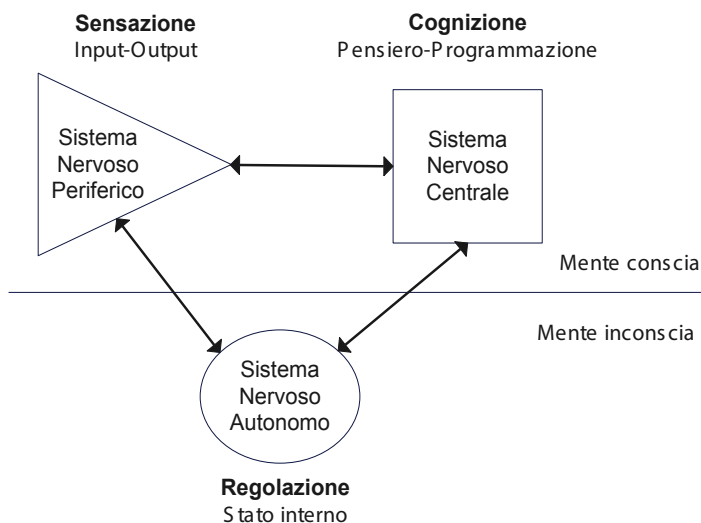


Immagine 1: Processi neurologici

Le connessioni neurali si possono immaginare come una ferrovia. Il treno è l'impulso neurologico dietro qualsiasi *output* (risposta fisiologica, linguaggio, comportamento...) ed è costretto a seguire quel percorso, già segnato dai binari, veri e propri solchi neurali nel cervello. La PNL ha trovato un modo efficace per costruire uno svincolo su quei binari, permettendo al treno di scegliere se seguire la solita linea ferroviaria o se cambiare strada.

“Come esseri umani, la nostra più grande forza sta nella nostra più grande debolezza: la capacità di scegliere. È il grande paradosso dell'esistenza. Tutta quella libertà e la usiamo per imprigionarci da soli. [...] Quando uso la parola “libero”, non intendo dire che non ho più problemi o che non ci siano volte in cui faccio degli errori. Dicendo ‘libero’, intendo la sensazione di essere ‘padrone’ della mia vita, del mio destino. Non ho bisogno di sapere esattamente cosa ha in serbo per me il futuro, perché mi sento in grado di far fronte a qualsiasi eventualità e di rendere meraviglioso ogni istante della mia vita”⁶.

Ognuno di noi possiede una propria visione della realtà, una propria e unica *mappa del mondo*, tendenzialmente diversa da quella degli altri. Pilastrini della mappa sono le nostre convinzioni, i nostri valori, i criteri di scelta, tutte cose che si formano fin dall'infanzia attraverso le esperienze biografiche uniche ed irripetibili. La mappa di un individuo struttura e condiziona la sua esperienza del mondo.

L'espressione *la mappa non è il territorio* viene usata per indicare la differenza tra la realtà e la sua rappresentazione. La metafora si deve inizialmente ad Alfred Korzybski, che voleva sottolineare la differenza tra la realtà e la rappresentazione di essa, perché era convinto che molte persone faticassero a distinguere le due cose.

In accordo con l'approccio psicoterapeutico della Gestalt, con Platone e con la tetralogia di *Matrix*, quello che noi chiamiamo realtà, è sempre e comunque la percezione di essa! Ed è proprio sulla percezione che si gioca tutta la partita. È solo la nostra percezione che ci fa soffrire o gioire. Essendo sempre e comunque una percezione, non ha niente a che fare con la realtà, quanto piuttosto con la flessibilità o la rigidità che abbiamo rispetto a noi stessi e al mondo.

⁶ R. Bandler, O. Fitzpatrick, *PNL è libertà*, NLP Italy, 2006, pp. 64, 30.

Gregory Bateson, nel suo capolavoro “Verso un’ecologia della mente” sostiene: “Diciamo che la mappa è diversa dal territorio; ma cos’è il territorio? Da un punto di vista operativo, qualcuno con la sua retina, o con un metro, è andato a ricavare certe rappresentazioni che poi sono state riportate sulla carta. Ciò che si trova nella carta topografica è una rappresentazione di ciò che si trovava nella rappresentazione retinica dell’uomo che ha tracciato la mappa; e se a questo punto si ripete la domanda, ciò che si trova è una serie infinita di mappe: il territorio non entra mai in scena. Il procedimento di rappresentazione eliminerà per sempre il territorio, cosicché il mondo mentale, è costituito solo da mappe di mappe, *ad infinitum*. Tutti i ‘fenomeni’ sono letteralmente ‘apparenze’”.

Nella mente collettiva occidentale c’è un’idea funesta, che purtroppo accompagna ogni opera dell’uomo. La falsa idea che *capire* ci permette di *cambiare*.

È una malattia di cui soffriamo tutti. “Se capisco, cambio”, oppure, “Se capisco, agisco”. Spesso la nostra infelicità viene attribuita alla mancanza di “comprensione”.

Purtroppo la vita non funziona esattamente così. Il pensiero occidentale difficilmente riesce ad accettare questa idea. Abbiamo una necessità intrinseca di trovare nesso causale tra le cose del mondo. Uscire dalla caverna di Platone, non basta. L’uomo occidentale ha bisogno di capire come funziona la caverna e ha bisogno anche di capire perché dovrebbe uscirne.

Come ricorda Richard Bandler, “i problemi sono inesistenti in mancanza degli esseri umani ai quali sono collegati. Non hanno un’esistenza propria nell’universo. Esistono solamente nelle nostre percezioni e nel nostro dare un senso alle cose”⁸.

Perciò non è mai la realtà che ci impedisce di essere felici, ma è il nostro modo di interpretarla che crea l’infelicità. Per questo *come* interpretiamo è più importante di *cosa* interpretiamo. È la mappa individuale a creare la sofferenza e non c’è niente di intrinseco nella realtà che può portare di per sé, sofferenza.

Com’è fatta, quindi, la struttura di una mappa soggettiva?

Il *territorio*, la realtà esterna, viene filtrata dall’individuo attraverso i sensi e diventa immediatamente una rappresentazione sensoriale. In questa prima

⁷ G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, 1977, Adelphi, Parte 5 par. 4.

⁸ R. Bandler, *Usare il cervello per cambiare*, Astrolabio, 1985, p. 28.

fase è assente il linguaggio, tuttavia i sensi sono il primo pezzo della mappa, sia per come percepiamo il mondo che per come ce lo rappresentiamo. È intuibile che la mappa di un cieco sarà diversa dalla mappa di un sordo e diversa ancora dalla mappa di chi usa tutti i sensi conosciuti.

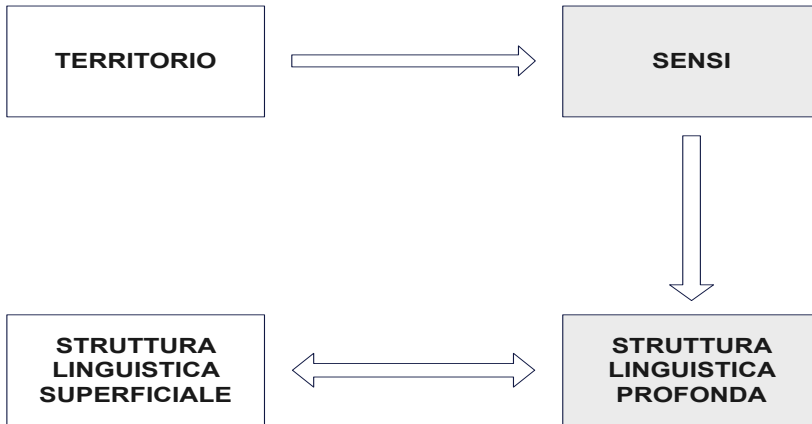


Immagine 2: Esperienza soggettiva

Dopo i sensi c'è quella che la PNL chiama *Struttura linguistica profonda*, quello spazio, sia conscio che inconscio, dove si sviluppa la rappresentazione interna dei sensi, dove nasce il significato, le idee, i valori, le convinzioni, le emozioni...

Questo è il luogo in cui prende forma la mappa soggettiva. Da questo spazio, ciascun individuo selezionerà alcune informazioni per farle diventare *Struttura linguistica superficiale*, vale a dire tutto ciò che è linguaggio e comportamento.

“Oltre alle esperienze percepite dai sensi, gli esseri umani hanno anche una rete interna di conoscenze e di informazioni costituita da esperienze originate internamente, come i ‘pensieri’, le ‘convinzioni’, i ‘valori’ ed il ‘senso del sé’”⁹.

Molte di queste esperienze interne sono inconsce, nella maggior parte dei casi sono parti così profonde di noi che nemmeno sappiamo di avere, perciò c'è bisogno di riconoscere il nostro inconscio, quello che Bandler e Grinder hanno dedotto dal lavoro dell'ipnoterapeuta Milton Erickson.

⁹R. Dilts, *Il potere delle parole e della PNL*, NLP Italy, 2016, p. 21.

4. La mappa soggettiva e l'inconscio

Il modello di inconscio della PNL non è stato creato dai vari Bandler, Grinder, Dilts e Delozier. Essi l'hanno solo formalizzato a partire dal lavoro dell'ipnoterapeuta Milton Erickson, un genio della terapia, grande almeno quanto Freud e Jung.

Per Erickson e per la PNL “*riposizionarsi alla causa della propria vita*” è il presupposto e non la conseguenza del processo terapeutico.

È la scoperta delle proprie risorse interne che porta la guarigione, l'allargamento della propria mappa del mondo, mentre a niente vale la comprensione del nesso causale che porta agli effetti. Si può sperimentare il cambiamento e le risorse utilizzate come parte di sé e ciò permette a ciascun individuo di diventare attivo nel processo terapeutico, affrancandosi completamente dal rischio di dipendenza dal terapeuta¹⁰.

L'ipnosi è uno strumento straordinariamente efficace per riportare il soggetto all'interno di sé stesso dove conoscere e ritrovare le proprie risorse interne. Lo stesso Milton Erickson ha affermato: “L'ipnosi non modifica la persona né la sua passata esperienza di vita. Serve a permetterle di imparare di più su sé stessa [...]. La trance aiuta le persone a superare i limiti appresi, così da poter pienamente esplorare ed utilizzare le proprie risorse”¹¹.

Una sessione di ipnosi ericksoniana restituisce potere interiore al cliente e la guarigione stessa viene affidata al suo inconscio. Questo, a mio avviso, dovrebbe essere l'approccio di qualunque operatore delle professioni d'aiuto: smettere di considerarsi il fautore della cura e restituire al cliente la propria *sovranità interiore*.

Molto probabilmente, questo è il cambio di paradigma più potente che Milton Erickson ha portato nella psicoterapia.

¹⁰ Probabilmente il modello di psicoterapia più vicino a questo concetto è quello della Psicointesi di Assagioli. L'ovoide di Assagioli considera sì l'inconscio come l'insieme degli impulsi ancestrali, unito, però, alla dimensione transpersonale che si traduce nell'afflato verso la dimensione spirituale dell'anima. Tutto è inconscio (peraltro in relazione con l'inconscio collettivo) e la guarigione corrisponde all'allargamento della coscienza, così da rendere il sé quanto più vicino all'anima, portando al tempo stesso quanta più luce nell'ombra, facendo affidamento sulle risorse interne del soggetto guidato.

¹¹ M. Erickson, *Opere*, 1987, Astrolabio, cit. da *Hypnotic Realities: The Induction of Clinical Hypnosis and Forms of Indirect Suggestion*, 1976.

L'approccio ericksoniano è chiamato anche dell'ipnosi conversazionale naturalistica:

“Approccio naturale significa l'accettazione della situazione che si incontra e la sua utilizzazione, senza tentare di ristrutturarla da un punto di vista psicologico. Quando lo si usa, il comportamento che il paziente presenta diventa un preciso aiuto e una parte effettiva nell'induzione della trance, invece di un probabile impedimento. Mancando di una terminologia più precisa, il metodo può venir chiamato approccio naturale”¹².

Non ha niente a che fare con l'ipnosi da baraccone, quella da show televisivi. L'ipnosi ericksoniana è una particolare forma di comunicazione che accompagna la persona in una leggera *trance* ipnotica per permettere al tipo di cambiamento di essere più efficace.

L'intervento ipnotico che si studia nei percorsi avanzati di PNL e che prende spunto da Milton Erickson, agisce sulle onde cerebrali e parla direttamente all'inconscio del ricevente.

Tuttavia non siamo sempre in grado di utilizzare a nostro piacimento l'inconscio perché ci sono dei filtri, dei blocchi, delle resistenze che non facilitano questa connessione. Per guidare qualcuno a rimuovere i propri ostacoli interni, occorre “*entrare nella mappa dell'altro*”, che è fatta dei suoi unici “*filtri*”, attraverso le lenti con cui la persona vede la realtà.

Quello che faceva Erickson era proprio questo: lui “*entrava nella mappa dell'altro*” e non pretendeva di far aderire il paziente ad alcuna teoria. Accoglieva ed entrava nel suo mondo e comunicava direttamente alla sua mente inconscia grazie al suo specifico linguaggio.

“Potete parlare quanto vi pare dei vostri libri di testo. Oggi imparate questo pezzo e domani ne imparate un altro. Vi dicono fate così e così. Ma in realtà quello che voi dovrete fare è guardare il vostro paziente e capire che tipo di uomo o di donna egli sia e poi trattarlo in modo che possa rispondere al suo problema, che è sempre qualcosa di unico.”

Per ottenere i risultati sbalorditivi della sua terapia, Erickson riprende ed utilizza gli antichi strumenti di guarigione, come l'uso sapiente delle metafore.

¹² M. Erickson, in “*American Journal Clinical Hypnosis*”, 1958.

“Esse aiutano a indurre uno stato ipnotico e a curare il malato. [...] Le metafore consentono di aggirare le resistenze che il paziente oppone al cambiamento: sono un modo indiretto di suggerire delle piste di soluzione all’inconscio”¹³.

È grazie all’uso delle metafore che si può comprendere perché l’approccio ericksoniano differisca dalla maggior parte delle psicoterapie tradizionali. Esse, infatti, sono volte a rendere coscienti i contenuti inconsci e permettono di integrare le storie di vita all’interno del sé del paziente, mentre l’ipnosi ericksoniana attiva delle associazioni inconscie eludendo l’intenzionalità cosciente e fa affidamento sulla forza generatrice dell’inconscio del cliente, cambiandone il paradigma di senso.

La struttura di una mappa, quindi, è anche la chiave per la felicità. Non è possibile, tuttavia, raggiungere la felicità senza la cosiddetta *ecologia* di un sistema. L'*ecologia* di un sistema, quindi anche dell’essere umano, ha a che fare con l’armonia di tutte le sue parti, quelle cosce, quelle inconscie, i suoi valori e le sue convinzioni. Un’azione o un cambiamento è possibile solo quando tutto il sistema è allineato.

Cambiamenti “forzati” che non prendono in considerazione questo allineamento, possono rivelarsi deleteri a breve termine (o annullarsi) e possono creare conflitti interiori. Sono quelli, per l’appunto, non *ecologici*.

Non si può premere un pulsante e cambiare reazione, se quella reazione non è *ecologica* per il sistema. Non si può essere felici, se il modo in cui abbiamo scelto di esserlo mette in gioco parti inespresse che rischiano di boicottare, più che di favorire il cambiamento.

5. Convinzioni e Strategie

C’era un uomo, in un parco di New York, che ogni 10 secondi batteva le mani una volta.

Il tempo era bello, le persone passeggiavano e lui batteva le mani.

Ad un certo punto gli si avvicina una donna:

“Mi scusi, perché sta battendo le mani?”

L’uomo la guarda:

“Per tenere lontani gli elefanti”

¹³ D. Megglé, *Psicoterapie brevi*, Red Edizioni, Como 1998, p. 122.

La donna perplessa:

“Ma guardi che qui non ci sono elefanti!”

E l'uomo:

“Lo vede che funziona?!”

Questa storiella spiega benissimo com'è che funzionano le convinzioni. Sono quello che alcune scuole di psicologia chiamano “*profezia autoavverante*”, condizionano la nostra vita molto più di quanto riusciamo ad immaginare.

Le convinzioni influenzano concretamente la nostra vita perché cambiano il nostro approccio alle cose, condizionando quindi il nostro potenziale e, di conseguenza, le nostre azioni. Infine si auto-rafforzano, perché i risultati confermeranno le nostre convinzioni.

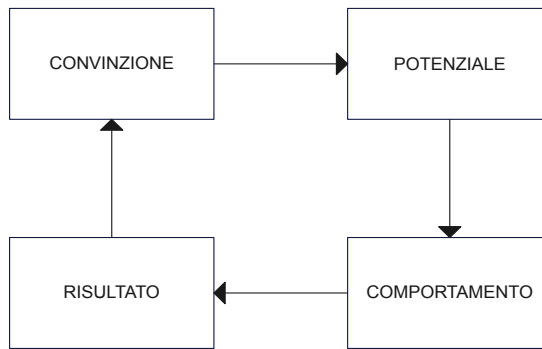


Immagine 3: Convinzioni

Le convinzioni sono il nostro sistema di interpretazione e orientamento nel mondo. Diventano fortemente limitanti se perdono il riferimento al contesto o al processo interpretativo che le ha originate per assumere uno statuto di verità. Agiscono nel cervello limbico, deputato alla gestione delle emozioni. Esse provocano risposte inconsce, generate dal sistema nervoso autonomo, come la variazione del battito cardiaco e la dilatazione delle pupille.

Le convinzioni sono *generalizzazioni* tratte dai dati della nostra esperienza, che tipicamente le aggiorna e le corregge. Costituendo un modello della nostra esperienza, necessariamente ne cancellano o ne distorcono gli aspetti

che intendono descrivere. Questo dà loro il potere di limitarci, così come quello di potenziarci.

“Connettono i valori alle nostre esperienze attraverso affermazioni che hanno la struttura linguistica di ‘causa-effetto’ o di ‘equivalenze complesse’¹⁴”

Tutte le convinzioni limitanti vengono sviluppate per soddisfare un'intenzione positiva individuale (come ad esempio proteggersi, stabilire dei confini, percepire il senso del potere...). Diventando consapevoli di queste intenzioni più profonde e rinnovando la nostra mappa in modo da includere altri modi più efficaci per soddisfarle, è possibile cambiare le convinzioni con uno sforzo minimo, limitando gli effetti dolorosi e preservando l'intenzione positiva che ne è alla base.

Le convinzioni, infine, permettono o impediscono lo sviluppo di quello che la PNL chiama *strategie*.

Le *strategie* sono una sorta di sintassi basilare del funzionamento interno: il modo in cui la gente organizza e gestisce il vasto apparato di *input* continuamente alimentato attraverso i sensi. Sono catene di sequenze ricorrenti e ciascuno ne possiede solo poche, selezionate, attraverso le quali crea la propria esperienza. Ciascun individuo possiede poche strategie per organizzare il proprio comportamento. Ciò implica che affronta una gran varietà di compiti e situazioni con reazioni strutturalmente simili. Ciò implica anche che, utilizzando sempre le stesse strategie, esse possono anche non essere sempre funzionali.

“Le costruzioni interne delle persone sono adatte a una particolare serie di circostanze. Per esempio, qualcuno può avere una strategia ideale per scrivere poesie, ma che è totalmente inopportuna e inutile per imparare a cavalcare o a dipingere... le strategie adatte in una circostanza, spesso vengono utilizzate per contesti e compiti che richiedono in realtà risposte diverse”¹⁵.

Una strategia è un insieme di rappresentazioni sensoriali che si sovrappongono e ogni strategia finisce con una sensazione di agio o con una sensazione di disagio.

¹⁴ R. Dilts, *Il potere delle parole e della PNL*, NLP Italy, 2016, p. 198.

¹⁵ S. Lankton, *Magia Pratica, le basi della Programmazione Neurolinguistica nel linguaggio della psicoterapia clinica*, 1989, Astrolabio, pp.127-128.

In accordo col neurologo Antonio Damasio, ogni processo decisionale, quindi tutto ciò che accade prima di un qualsiasi comportamento, tutto ciò che ci permette di terminare qualsiasi processo interno e passare all'azione è sempre la sensazione di agio o di disagio. Per approfondire, si può leggere il libro di Damasio "L'errore di Cartesio", un vero e proprio gioiello di psicologia sperimentale.

Le strategie, quindi, sono delle vere e proprie procedure interne che utilizziamo inconsciamente per organizzare in una sequenza ordinata i nostri comportamenti.

Ad esempio se vogliamo essere degli chef, dovremo sviluppare una serie di capacità in cucina, come tagliare le verdure, bilanciare gli alimenti acidi e basici in un piatto, conoscere e applicare le giuste temperature. Sarà, cioè, necessario possedere un insieme di competenze di base e saperle, poi, organizzare adeguatamente tra loro.

La stessa cosa accade per gli stati d'animo interni, come ad esempio la felicità.

Potrebbe accadere, ad esempio, che il cervello di uno studente che soffre di ansia, abbia imparato una strategia per "sviluppare l'ansia". La sviluppa, ad esempio, perché sente il bisogno di avvisare il sistema persona che c'è bisogno di portare maggior attenzione, durante un esame, ad esempio.

Questa strategia è un insieme di rappresentazioni sensoriali organizzate in sequenza. Dall'acronimo delle parole inglesi, la PNL utilizza la lettera *V* per rappresentazioni visive, *K* per rappresentazioni tattili, olfattive o gustative e *A* per rappresentazioni uditive.

Avviene, quindi, un processo di pensiero interno che avrà come risultato quella specifica risposta fisiologica. Potrebbe accadere, ad esempio, con la mente di:

V	+	K	+	V	+	A	=	K
vedere nel futuro		percepire		vedere		sentire una voce		fiato
il professore		pesantezza		sé stessi		che ripete:		corto,
che chiama il nostro nome		sul petto		fare l'esame		"Non vali niente"		ansia

Immagine 4: Sequenza di sistemi rappresentazionali

In pratica la sensazione di fiato corto o ansia, che naturalmente attribuiamo all'esame, è in realtà una sequenza di rappresentazioni sensoriali interne che ci provoca quella risposta fisiologica.

Nello spazio tra stimolo e risposta avviene questa sequenza di rappresentazioni, ed è cambiando questa sequenza interna che la risposta fisiologica può essere controllata o modificata.

Cambiare le strategie è essenziale per:

1. Aumentare le possibilità di scelta della persona;
2. Eliminare i sentimenti negativi determinati da alcune strategie;
3. Incrementare la capacità e la facilità di apprendimento.

Affinché il processo sia veramente efficace, occorre effettuare il minor numero di modifiche per ottenere i risultati desiderati, perché cambiare tanto aumenta il rischio di ripercussioni non ecologiche.

L'essere umano compie le scelte che in base al proprio "punto di vista" o "modello del mondo" sono sempre le migliori. A volte può comportarsi in modi che sembrano ridicoli agli occhi di un osservatore esterno, ma se riuscissimo a metterci in testa che tutti i comportamenti hanno un'intenzione positiva per gli individui che li mettono in atto e che essi fanno il meglio che possono con le opzioni che credono di avere a disposizione in quel momento, ciò permetterebbe di sviluppare una sincera compassione benevola verso l'altro.

"Ognuno di noi ha tutte le risorse di cui ha bisogno, ma le possiede a livello inconscio; tutto ciò che dobbiamo fare è renderle disponibili dove servono"¹⁶.

Il nostro comportamento in uno specifico momento rappresenta sempre la scelta migliore che pensiamo di avere a disposizione e tale scelta ha sempre un'intenzione positiva alla base. D'altronde perché mai un essere umano farebbe qualcosa che non ritiene essere la scelta migliore a disposizione in quel momento?

Quello che facciamo è sempre la scelta migliore. Come diventerebbe più armonioso, il mondo, se questa convinzione diventasse parte dell'inconscio collettivo? Quanto sarebbe bello un mondo in cui vivere senza giudizio altrui, dopo aver ripensato radicalmente tutte le idee di competitività o di indole malevola dell'essere umano?

¹⁶ R. Bandler, J. Grinder, *La struttura della magia*, Astrolabio Ubaldini, 1981, p. 148.

6. Sovranità interiore

Ciò che permette all'essere umano di sopravvivere, muoversi ed evolvere è un funzionamento per obiettivi. Consapevolmente o inconsapevolmente, senza un obiettivo, non possiamo agire. Non potremmo cucinare, se prima, anche solo a livello inconscio, non ci fossimo posti l'obiettivo di nutrirci; non potremmo nemmeno camminare se prima non avessimo stabilito dove voler andare. Allo stesso modo, non possiamo essere felici, se non abbiamo una definizione chiara di cos'è la felicità per noi.

Spesso gli obiettivi sono inconsci, li diamo per scontati e non ci riflettiamo mai abbastanza. Ci accorgiamo di essi solo quando riscontriamo degli ostacoli alla loro realizzazione. È quello che la PNL chiama *Stato problema* o anche *Stato presente*, mentre l'obiettivo viene genericamente definito come *Stato desiderato*¹⁷.

Un problema, perciò, può essere definito come:

- il divario tra lo *Stato presente* e lo *Stato desiderato* (da cui deriva un senso di insoddisfazione);
- l'insieme delle questioni che devono essere affrontate per colmare questo divario.

Queste asserzioni, lungi dall'essere una banalizzazione del problema, in realtà aprono a riflessioni estremamente profonde.

La maggior parte degli esseri umani, infatti, individua il problema con il sintomo. La maggior parte delle nostre frustrazioni nascono proprio da questo *bias* cognitivo. Il problema non è (e non può mai essere) il sintomo, ma semmai la relazione che c'è tra quel sintomo e il sistema di credenze della persona.

Una donna di 60 anni, ad esempio, è nervosa perché il pavimento di casa sua è sporco e vorrebbe che fosse pulito. Siamo tutti automaticamente portati a pensare che il problema sia la sporcizia del pavimento, tuttavia non è la

¹⁷ Nel 1993 Robert Dilts e Todd Epstein cominciarono a parlare di *Spazio problema*, invece che soltanto di *Stato problema*. È stato un passaggio significativo, da un modo di pensare lineare ad un pensiero sistemico. Si passa dall'idea che il problema sia una "cosa" all'idea che il problema sia una "relazione". Il *Problem Solving Sistemico* è un modo di vedere al di là dei sintomi dei problemi, in modo da trovare soluzioni robuste e durature ed è quindi orientato all'emersione maieutica delle risorse.

sporczia del pavimento il vero problema, ma la relazione che c'è tra lo *Stato presente* e il concetto di pulizia nella mappa della donna.

Il pavimento sporco, infatti, è un problema solo se la donna desidera che sia pulito, ma se la persona in questione stesse ristrutturando casa, ad esempio, allora la sporczia del pavimento non sarebbe affatto un problema.

È per questo che nella maggior parte dei casi non risolviamo i nostri problemi, perché, banalmente, non riusciamo neanche a riconoscere qual è il vero problema.

È per questo che non riusciamo a raggiungere la *felicità*: non ci rendiamo conto che la felicità esiste solo in relazione alla nostra mappa individuale e ne sentiamo la mancanza solo in relazione a un sintomo, illudendoci che passato il sintomo, la felicità arrivi.

In PNL, per analizzare uno spazio problema viene utilizzato il modello S.C.O.R.E.

L'acronimo sta per: Sintomi, Cause, Obiettivo, Risorse, Effetti.

I *Sintomi* sono le evidenze del problema. Sono, in genere, gli elementi che il cliente desidera rimuovere o superare. Sono l'aspetto del problema di cui il cliente è più consapevole e che troppo spesso viene confuso con il problema.

Le *Cause* sono gli elementi percepiti soggiacenti, responsabili della nascita e del perdurare dei Sintomi.

L'*Obiettivo* è quello *Stato Desiderato* verso cui il cliente vuole muoversi per superare lo *Stato Presente*.

Le *Risorse* sono gli elementi, a volte inconsci, che permetteranno la rimozione della causa, dei sintomi, del raggiungimento dell'*Obiettivo* e del manifestarsi e perdurare degli *Effetti* desiderati.

Gli *Effetti* sono le conseguenze auspicate a medio e a lungo termine della realizzazione dell'obiettivo.

Lo *spazio del problema*, quindi, contiene *Sintomi*, *Cause*, *Obiettivo* ed *Effetti*. In questo modo si analizzano tutti i singoli problemi come un sistema, dal momento che il problema non è in nessuno di questi elementi in sé, ma, per l'appunto, nella relazione tra di essi.

Ogni tecnica di *Problem Solving* ci permette di passare dallo *Spazio Problema* allo *Stato Desiderato*, il che presuppone che ci sia una definizione, o almeno una rappresentazione, dello *Stato Desiderato*.

Se non c'è una rappresentazione dello *Stato Desiderato*, infatti, non sarà mai possibile verificare l'effettivo raggiungimento di un obiettivo. Senza una definizione chiara dello *Stato Desiderato*, per esempio, possiamo continuare a stare in terapia per decine di anni, muovendoci a tentoni nel buio. Senza un'idea di *Stato Desiderato* il nostro inconscio non saprà mai quando quell'obiettivo è stato raggiunto e quindi non potrà mai passare all'obiettivo successivo. È proprio così che si mantengono i sintomi e che perdurano i *pattern* disfunzionali nell'essere umano.

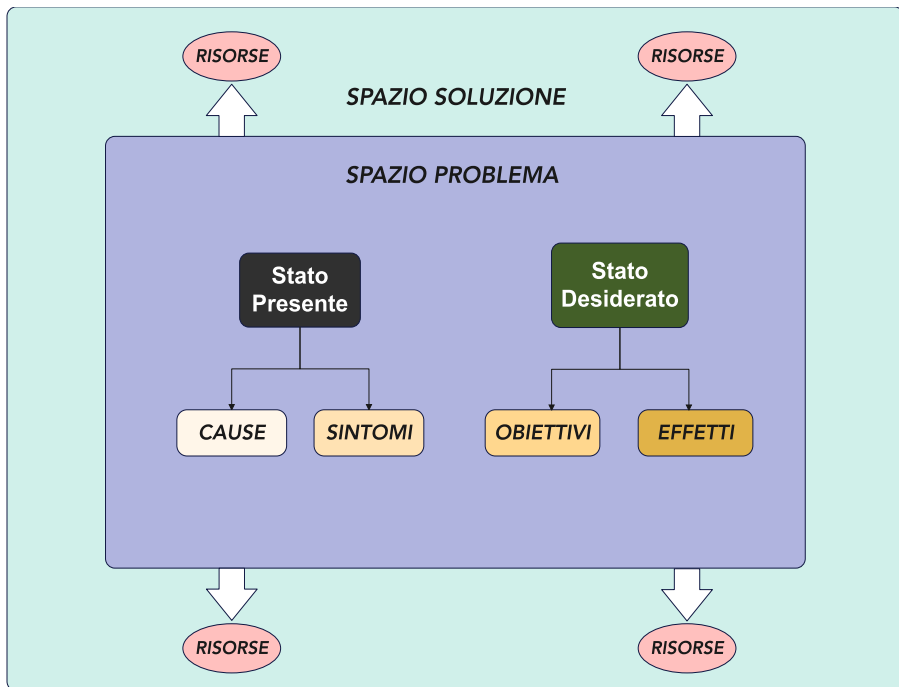


Immagine 5: Modello S.C.O.R.E.

Come si può vedere da questo schema, lo *Spazio problema* percepito da un individuo è espressione di un sistema coerente sottostante e il vero problema è sempre il modo di pensare al problema. Per questo lo *Spazio Soluzione* è più ampio dello *Spazio Problema*: essendo fuori dai processi di pensiero che hanno generato il problema, lo spazio soluzione favorirà una diversa configurazione tra gli elementi stessi.

Per fare qualche esempio concreto, supponiamo una situazione problematica così descritta:

Sintomo: “Quando devo partire per un lungo viaggio, mi spavento”

Causa: “Ho avuto un’esperienza negativa che mi ha traumatizzato”

Obiettivo: “Voglio diventare coraggioso e non provare paura”

Effetti: “Sarò fiero di me e mi sentirò soddisfatto”

Questa è un’analisi prodotta da chi questo problema *lo ha saputo creare*, ma non riesce a risolverlo. Pensare che il coraggio sia l’assenza (o il contrario) della paura è tipico del livello di pensiero che ha creato il problema, per parafrasare Einstein.

In questo caso, una risorsa utile per allargare lo spazio problema consiste nel riconsiderare la relazione tra coraggio e paura, ad esempio facendo esperire al cliente che evitare la paura non fa altro che aumentarla, mentre affrontarla porta al coraggio.

L’allargamento di mappa, quindi, è reso possibile dalla riconfigurazione dei nessi causali o di equivalenza di significato che esistono nello Stato presente e nello Stato desiderato. Saranno i nuovi nessi causali che permetteranno di attribuire nuovi significati mediante l’aggiunta di risorse nel sistema.

Per fare un altro esempio:

Sintomo: “Non riesco a controllare quanto vorrei il lavoro dei miei collaboratori”

Causa: “Mancanza di strumenti manageriali ed informatici”

Obiettivo: “Voglio riuscire a controllare meglio i miei collaboratori”

Effetti: “Mi sentirò tranquillo”

Anche in questo caso, il problema sta nella relazione tra tranquillità e controllo. Nella mappa che ha generato il problema, maggior controllo equivale a maggior tranquillità. Questo tipo di obiettivo è un obiettivo impossibile da raggiungere, siamo in un caso in cui la tentata soluzione è il problema.

La descrizione degli elementi dello S.C.O.R.E. da parte del cliente offre un’istantanea della percezione del problema del cliente e di quello stesso modo di pensare che ha generato il problema.

Focalizzarsi sulle risorse è un pezzo di novità gigantesca che la PNL ha portato nel mondo della terapia e del coaching. Continuare ad analizzare i nostri problemi in termini di cause, sintomi, responsabilità e via dicendo,

senza in nessun modo considerarsi potenzialmente parte della soluzione, non può portare mai ad un cambiamento.

In definitiva si tratta di scegliere se vogliamo rimanere dalla parte del problema o se vogliamo essere parte della soluzione. Rimanere passivi aspettando che l'esterno cambi, è una scelta, magari inconsapevole, di continuare a far parte del problema.

“I processi generativi si basano sul presupposto che le risorse necessarie per produrre le soluzioni esistano già in una qualche forma nel campo di qualsiasi sistema. Queste risorse possono essere mobilitate tramite strategie e strumenti che aiutano a svelare, liberare e rafforzare capacità latenti; in questo senso i processi ‘generativi’ riguardano lo sfruttare al meglio cose che esistono già”¹⁸.

Quando Bandler e Grinder dicono che un buon intervento di PNL è fatto nel 95% di analisi e del 5% di intervento, parlano proprio di questo. Cercare di risolvere un problema senza aver focalizzato dov'è il vero problema, è tempo perso.

Inoltre la definizione dello stato desiderato deve essere sempre e necessariamente riportata sotto la responsabilità di ogni singolo individuo.

Una persona che desidera, ad esempio, che suo fratello sia felice, così da poter essere felice anch'essa, saprà spiegare la sua infelicità con migliaia di giustificazioni pseudo-logiche dove empatia e benessere familiare la fanno da padroni. Questo non è un obiettivo realizzabile.

Quando si riporta a sé la propria responsabilità della felicità, si può arrivare ad una formulazione diversa, del tipo: “voglio ridurre il mio senso di colpa nei confronti di mio fratello”. Qui e solo qui si è aperto lo spazio per un lavoro interiore molto efficace.

Solo quando ci assumiamo pienamente la responsabilità di ciò che vogliamo, possiamo raggiungere la felicità e solo in questo caso si crea lo spazio per un vero cambiamento.

7. Conclusioni

Razionalmente sappiamo che la vita è un processo, ma la viviamo tutti come se fosse congelata, perché, come ogni sistema, tendiamo all'omeostasi. Solo che il nostro equilibrio diventa disfunzionale tutte le volte che ci illudiamo che

¹⁸ R. Dilts, J. DeLozier, D. Dilts, *L'evoluzione della PNL*, Unicomunicazione, 2011, p. 49.

sia un equilibrio statico. In pratica non esiste (e non potrà mai esistere) una soluzione definitiva! Anche la parola *vita* è una nominalizzazione, cioè è un processo che viene percepito come qualcosa di concreto: non è *vita*, ma *vivere*.

Il modo più efficace di riprogrammare la *felicità* è questo: uscire fuori dall'idea che ci sia un equilibrio statico di felicità, e cominciare a cercare la felicità nel processo del vivere, riconsiderando ogni evento della nostra vita in relazione alla nostra mappa. *Come* affrontiamo il processo del vivere fa tutta la differenza e quanto più ci stacciamo da *cosa* viviamo e portiamo la nostra attenzione a *come* possiamo vivere meglio, tanto più la felicità diventa raggiungibile.

Se la parola *felicità* fa vibrare i cuori di ogni lettore, la parola *controllo* si porta dietro un'oscillazione ambivalente.

A pensarci bene, quando per *controllo* intendiamo qualcosa di esterno da noi, sembra addirittura il contrario della *felicità*.

Ma cosa succede se, invece, nella scatola linguistica del *controllo* inserissimo sfumature di significato che vanno nella direzione di *potere personale, auto-coscienza, equilibrio, libertà interiore, presenza...?*

Ma guardarsi allo specchio ed assumersi la propria *sovranità interiore* senza delegare a qualcun altro la responsabilità del nostro mondo interno è qualcosa di faticoso e doloroso.

“Lui mi fa sentire sbagliata”, “Lei mi rende infelice”, “Il lavoro mi sta rovinando la vita” eccetera...

Quante volte abbiamo delegato a qualcun altro la possibilità di renderci schiavi di qualcosa?

La PNL non è nata come strumento di controllo sugli altri, ma come strumento di controllo su di sé. Anche quando è utilizzata per scopi terapeutici, non vuole mai “portare il cliente in una categoria predeterminata”, al massimo vuole espandere le possibilità già insite nella mappa del cliente, per trovare la sua unica e sola strada giusta per raggiungere lo Stato desiderato.

Una volta liberatici dagli automatismi, le nostre emozioni, i nostri pensieri, le nostre azioni, le nostre parole possono davvero diventare i nostri super-poteri.

Diceva Krishnamurti:

“C'è una rivoluzione che dobbiamo fare se vogliamo sottrarci all'angoscia, ai conflitti e alle frustrazioni in cui siamo afferrati. Questa rivoluzione deve

cominciare non con le teorie e le ideologie, ma con una radicale trasformazione della nostra mente. I pensieri, le idee non sono la verità; la verità è qualcosa che deve essere sperimentata direttamente, di momento in momento. Per intendere la Verità bisogna avere una mente molto calma, precisa e chiara; non una mente astuta, bensì capace di vedere senza pregiudizi e distorsioni, una mente innocente, aperta¹⁹”.

Per andare in questa direzione, per partecipare di questa rivoluzione, è necessario prima di tutto riconoscere che i nostri pensieri, le nostre emozioni e la nostra visione del mondo *non sono la verità* e poi bisogna avere il coraggio di camminare sull’abisso della mancanza di senso, senza rimanere aggrappati alla nostra impalcatura di credenze, anche se in quel modo forse sopravviveremo, perché se anche dovessimo sopravvivere, di sicuro non vivremo liberi e al meglio di noi stessi.

Lo schiavo della caverna di Platone, quando si gira verso la luce, distogliendo lo sguardo dal muro, sente le catene, muove i muscoli del collo che si erano atrofizzati e si fa male, prova dolore. A prima vista non è piacevole rivolgere la testa verso un luogo diverso. Ma la luce del sole, il tepore sulla pelle, i colori più vividi, i suoni degli uccelli, il fruscio delle onde, il rumore del vento... tutta la vita è fuori dalla caverna.

Liberarsi dalle proprie catene è un processo continuo, non c’è un momento statico in cui finalmente “*diventiamo felici*”. Non arriva un momento in cui “*finisce la terapia*”.

Arriva solo quel momento in cui accettiamo che la vita è un processo, l’evoluzione è un processo, anche l’essere felici è un processo. E una volta che percepiamo le catene, non possiamo in nessun modo continuare a vivere la vita di prima e l’unica scelta possibile è quella di continuare a liberarsi.

¹⁹J. Krishnamurti, *Di fronte alla vita*, Ubaldini Editore, Roma, 1978, p. 38.

Bibliografia

- Assagioli R., *Psicosintesi*, Edizioni Mediterranee, 1971.
- Bandler R., *Il potere dell'inconscio e della PNL*, NLP Italy, 2009.
- Bandler R., *Magia in azione, Cambiamento e cura delle fobie con la Programmazione Neuro Linguistica*, Astrolabio, 1993.
- Bandler R., *Usare il cervello per cambiare*, Astrolabio, 1985.
- Bandler R., Fitzpatrick O., *PNL è libertà*, NLP Italy, 2006.
- Bandler R., Garner T., *PNL Per il Benessere*, Unicomunicazione.it, 2012.
- Bandler R., Grinder J., *La metamorfosi terapeutica*, Astrolabio, 1980.
- Bandler R., Grinder J., *La Ristrutturazione*, Astrolabio, 1983.
- Bandler R., Grinder J., *La struttura della magia*, Astrolabio Ubaldini, 1981 .
- Bateson G., *Verso un'ecologia della Mente*, Adelphi, 1977.
- Dilts R., DeLozier J., Dilts D., *L'evoluzione della PNL*, Unicomunicazione, 2011.
- Dilts R.B., Hallbom T., Smith S., *Convinzioni*, Astrolabio, 1998.
- Dilts R., *Livelli di pensiero*, NLP Italy, 2009.
- Erickson M.H., *La mia voce ti accompagnerà*, Astrolabio, 1983.
- Erickson M.H., *Opere, Volumi I, II, III, IV*, Astrolabio, 1982-1984.
- Erickson M.H., Rossi E.L., *L'uomo di Febbraio*, Astrolabio, 1992.
- Erickson M.H., Rossi E.L., *Tecniche di suggestione ipnotica*, Astrolabio, 1979.
- Farrelly F., *La Terapia Provocativa*, Astrolabio, 1984.
- Freud S., *Introduzione alla psicoanalisi*, Bollati Boringhieri, 2012.
- Gordon D., *Metafore Terapeutiche*, Astrolabio, 1992.
- Haley J., *Il Terapeuta e la sua vittima*, Astrolabio, 1985.
- Haley J., *Le Strategie della psicoterapia*, Sansoni, 1977.
- Heidegger M., *Brief über den Humanismus*, [Lettera sull'umanesimo] in *Platons Lehre von der Wahrheit*, [La dottrina di Platone sulla verità], Bern, 1947, trad. it. di F. Volpi, Segnavia, Adelphi, 1987.
- Hilman J., *Il codice dell'anima*, Adelphi, 1998.
- Keeney B.P., *L'Estetica del cambiamento*, Astrolabio, 1985.
- Krishnamurti J., *Di fronte alla vita*, Ubaldini Editore, Roma, 1978.

Lankton S., *Magia Pratica, le basi della Programmazione Neurolinguistica nel linguaggio della psicoterapia clinica*, Astrolabio, 1989.

Lankton S., Lankton C.H., *La risposta dall'interno, studio clinico dell'ipnoterapia ericksoniana*, Astrolabio Ubaldini, 1984.

Mac Dermott I., *The Art of Systems Thinking, Revolutionary Techniques to Transform Your Business and Your Life*, Thorsons, 1997.

Maslow A.H., *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio Ubaldini, 1971.

Megglié D., *Psicoterapie brevi*, Red Edizioni, 1998.

Robbins A., *Come ottenere il meglio da sé e dagli altri*, Bompiani, 2020.

Scardovelli M., *Subpersonalità e crescita dell'io*, Borla, 2000.

Watzlawick P., *Change*, Astrolabio, 1978.

Watzlawick P., *La pragmatica della comunicazione*, Astrolabio, 1978.

Il senso e il significato di responsabilità nell'uomo autore di violenza: la prospettiva esistenziale sulla violenza di genere

Maria Gabriella Restifo

1. Introduzione

La violenza di genere, in particolare nei confronti del genere femminile, rappresenta a tutt'oggi un fenomeno ampiamente diffuso e ben radicato, con radici storiche e culturali molto profonde, che ancora caratterizzano le relazioni tra uomini e donne di tutto il mondo.

In Italia, attualmente circa 31,9% delle donne tra i 16 e i 75 anni hanno subito almeno una violenza fisica e/o sessuale da parte di un uomo, in particolare da un partner o da un ex partner¹

Al fine di contrastare tale fenomeno, le istituzioni hanno da anni strutturato una rete di servizi volta a contrastare il fenomeno. Solo di recente, con il cosiddetto Codice Rosso – Legge 19 luglio 2019, n. 69, si è iniziato a prendere in considerazione l'importanza di portare avanti azioni volte anche a prevenire l'escalation della violenza, e quindi la perpetrazione della violenza. Tra queste, è stato modificato l'art. 165 c.p., integrando i reati di violenza di genere e domestica all'interno dei casi che possono accedere alla sospensione condizionale della pena, previa la partecipazione - con esito favorevole - da parte del reo a percorsi di recupero presso enti o istituzioni specializzati. Ciò che è di particolare interesse anche psicologico, è il requisito fondamentale per accedere a tali percorsi, ovvero l'assunzione di responsabilità da parte dell'autore del reato. Dal punto di vista giuridico, tale prerogativa rappresenta una conseguenza logica: qualora l'individuo non ritenga di aver commesso il reato, non riconosce la necessità né di ricevere una sanzione né di modificare il proprio comportamento. D'altra parte, da un punto di vista psicologico, l'assunzione di responsabilità, non è semplicemente un requisito iniziale, ma diventa il fulcro della terapia e del percorso di recupero.

¹ “La violenza contro le donne dentro e fuori la famiglia - Primi risultati anno 2025”. ISTAT novembre 2025.

Il presente contributo, pertanto, intende analizzare, attraverso la lente fenomenologico-esistenziale, il significato e il senso della responsabilità nell'uomo che agisce violenza di genere, al di là della mera categoria giuridica o sociologica, ma come dimensione ontologica dell'esistenza umana.

2. Quadro teorico – La prospettiva esistenziale

Nella celebre affermazione di Sartre “*L'esistenza precede l'essenza*”, si racchiude il cuore dell'esistenzialismo. L'essere umano non possiede un'essenza predeterminata; la sua natura è definita dall'esistenza stessa, intesa come la capacità di evolversi costantemente. L'individuo, inizialmente posto nel mondo senza consapevolezza della propria origine o destinazione, acquisisce identità nel tempo attraverso le proprie scelte, i valori adottati, le azioni compiute e le relazioni instaurate. Tale gettatezza (come la chiama Heidegger) rappresenta l'origine della sua progettualità. In questa progettualità, l'individuo è chiamato a scegliere liberamente e costantemente il proprio modo di essere. La libertà di scelta nell'essere umano si configura, quindi, come un elemento essenziale dell'esistenza, che non si limita al semplice esercizio dell'arbitrio bensì si radica in una dimensione più profonda, quella ontologica. L'uomo, infatti, non si trova semplicemente a disporre di una gamma di opzioni tra cui scegliere in modo casuale o superficiale; piuttosto, la sua libertà si esprime nella capacità di orientare il proprio agire, di assumere valori e di progettare la propria esistenza. In questa prospettiva, ogni scelta assume un peso specifico nell'autodefinizione della persona, poiché attraverso di essa si determina non soltanto ciò che si fa, ma, soprattutto, chi si diventa. Usando le parole di Sartre, “*L'uomo è condannato ad essere libero*”: non ci si può sottrarre alla scelta. La libertà è una condizione permanente: ogni situazione, anche quella che sembra essere molto limitante, mantiene in sé un margine di scelta, intesa come potere di interpretazione, di direzione. Ogni gesto, azione – anche il non-agire – rappresenta comunque una scelta tra infinite possibilità, di cui egli è responsabile. Questo aspetto della libertà genera quella che Kierkegaard ha definito Angoscia, ovvero la “vertigine della libertà”. L'angoscia si configura come la consapevolezza profonda delle infinite possibilità che la libertà apre davanti a noi e nasce dal confronto con l'indeterminazione e l'incertezza del futuro, dal dover decidere senza garanzie, assumendosi pienamente la responsabilità delle conseguenze. In questo senso, la “vertigine della libertà” descrive la sensazione di trovarsi

sull'orlo di un abisso: ogni scelta comporta la rinuncia ad altre possibilità e il peso di un percorso che si costruisce momento dopo momento. La libertà quindi porta con sé una responsabilità non sempre facile da sostenere. Da un lato, essa rappresenta la condizione fondamentale dell'essere umano, permettendo a ciascuno di dare forma e senso alla propria vita; dall'altro, questa stessa libertà espone l'individuo al rischio di smarrimento e alla paura di non essere all'altezza delle proprie scelte.

Scegliere ad esempio il proprio comportamento significa prendere atto della propria responsabilità nell'agire quotidiano, riconoscendo che ogni azione, anche la più ordinaria, contribuisce a delineare l'orizzonte del proprio essere nel mondo. Allo stesso modo, l'adozione consapevole di determinati valori rappresenta una presa di posizione rispetto all'esistenza, un atto attraverso cui il soggetto si distingue e si assume la responsabilità delle proprie convinzioni. Di fronte a questa vertigine, l'essere umano può sentire il desiderio di sfuggire alla responsabilità, eludendo la scelta o delegando ad altri il compito di decidere. Tuttavia, come sottolinea la prospettiva esistenziale, anche il non scegliere è di fatto una scelta, che implica comunque la responsabilità personale.

L'uomo autore di violenza di genere - L'elusione della responsabilità dietro la violenza

La ricerca contemporanea ha più volte dimostrato come gli autori di violenza di genere ricorrono a specifici meccanismi psicologici di giustificazione e rielaborazione cognitiva. Tuttavia, questi meccanismi non rappresentano mere distorsioni razionali, ma ben più complessi dinamismi esistenziali che coinvolgono il rapporto dell'individuo con la propria libertà, con il significato della propria scelta e con il riconoscimento dell'altro. L'approccio esistenziale ci permette di analizzare le radici ontologiche di questa dinamica, rivelando come l'elusione della responsabilità costituisca una forma di autoinganno esistenziale (*bad faith*) che permette al soggetto di distaccarsi dall'angoscia della libertà e dalle conseguenze reali delle proprie scelte.

3. Il senso dell'Alterità

Vi è un altro aspetto della responsabilità finora non affrontato e che invece assume un ruolo importante ai fini della dissertazione. Essa nasce sempre dal rapporto con l'Altro, ovvero con la presenza degli altri esseri umani che co-abitano il mondo con esso; L'essere umano non è un individuo isolato,

ma un essere-con-gli-altri (*Mitsein*), come dice Heidegger. Le proprie scelte, quindi, modificano inevitabilmente non solo il proprio mondo, ma anche quello degli altri. In particolare, Sartre individua nell'Altro il rivelatore della propria esistenza: attraverso l'altro scopro di essere "nel mondo", situato, giudicato. Per questo motivo, secondo il filosofo, l'individuo è responsabile con le proprie scelte anche dell'altro, e l'Altro, d'altra parte, guardando l'individuo, gli sottrae parte della sua libertà, definendolo e inchiodandolo ad un essere. Lo sguardo, infatti, pone l'altro ad una condizione di oggetto, di essere. Il rapporto con l'altro è inevitabilmente teso. Tale tensione può assumere varie forme, tra le quali orgoglio, vergogna, dominio e dipendenza.

Nella violenza di genere, questo aspetto si traduce nel tentativo di negare l'altro; l'autore di violenza non accetta che la vittima è un'altra consapevolezza, un altro soggetto dotato di dignità, diritti e interiorità propria.

Tuttavia, tale negazione rappresenta non solo una distorsione di tipo cognitivo, ma anche un'operazione esistenziale profonda. Emmanuel Levinas afferma che il riconoscimento dell'altro rappresenta la base primordiale dell'eticità umana. Quando il perpetratore nega l'alterità della vittima, commette un tradimento radicale della relazione etica di base che costituisce l'umanità. Il volto dell'altro, con la sua sofferenza e la sua infinita vulnerabilità, dovrebbe richiedere al soggetto un'assunzione incondizionata di responsabilità. Il perpetratore di violenza sistematicamente rifiuta questo appello etico.

La negazione dell'alterità, pertanto, è strettamente legata all'elusione della responsabilità. Riconoscere pienamente l'altro significa accettare il fatto che l'altro subisce delle conseguenze reali a seguito della propria azione violenta, che il dolore inflitto è reale, una sofferenza concreta. Da un punto di vista psicologico ed esistenziale, è più facile negare questa realtà. Ma nel negare l'umanità e l'alterità dell'altro, il perpetratore commette un atto ancora più radicale: nega implicitamente la propria umanità, riducendo sé stesso a un agente puramente biologico o meccanico, incapace di riconoscere la dignità di un'altra consapevolezza umana e di rispondere della propria condotta.

4. Elusione della responsabilità e malafede

Come già anticipato nell'introduzione, l'uomo è condannato ad essere libero, inducendo così un senso di angoscia che spinge il soggetto a ricercare rifugi illusori nella malafede. La malafede è l'atteggiamento mediante il quale il singolo nega consapevolmente la propria responsabilità per le scelte

compiute, mostrandosi soggetto a forze esterne inevitabili o incapace di agire diversamente.

La malafede assume forme specifiche all'interno del contesto della violenza di genere. L'autore della violenza, infatti, potrebbe rappresentare sé stesso come soggetto passivo di impulsi irrefrenabili, come vittima di circostanze provenienti da un'infanzia traumatica, come agente di forze collettive ("la società mi ha insegnato") o come esecutore di norme di genere inevitabili e naturali. Sia l'esperienza, che la letteratura, dimostra che gli autori di violenza spesso attribuiscono la causa della loro violenza a fattori esterni: l'abuso di sostanze, lo stress economico, i comportamenti "provocatori" della partner, oppure alle norme culturali che giustificerebbero la violenza.

L'atteggiamento di malafede rappresenta d'altra parte anche un fallimento esistenziale: l'individuo rifiuta di prendere in considerazione la realtà della propria libertà e della sua conseguente responsabilità. L'individuo che perpetra violenza ha sempre la possibilità di compiere scelte diverse nonostante senta determinati impulsi.

Riprendendo la prospettiva sartriana, è possibile interpretare la violenza di genere come manifestazione di malafede attraverso la quale l'individuo rifugge dal proprio progetto autentico di sé. Sartre ha sostenuto che ogni individuo è responsabile della creazione continua di sé stesso attraverso le proprie scelte. L'essenza dell'uomo non precede la sua esistenza; l'individuo che perpetra violenza non è semplicemente una "persona violenta per natura", ma un individuo che, attraverso le proprie scelte e azioni, si sta definendo come autore di violenza.

Questa prospettiva ha implicazioni profonde. Significa che il perpetratore di violenza ha sempre la possibilità ontologica di fare scelte diverse, di reimmaginarsi e ricreare sé stesso in modi diversi. Tuttavia, la malafede lo impedisce. L'individuo si presenta a sé stesso come impossibilitato a fare diversamente, come vittima di circostanze incontrollabili, come agente di forze culturali o biologiche che non può modificare. Così facendo, nega la propria libertà e la propria responsabilità.

Nel contesto specifico della violenza di genere, questo rifiuto del progetto autentico di sé è spesso intrecciato con una particolare costruzione del sé maschile. La ricerca sulle rappresentazioni di genere ha rivelato come molti autori di violenza di genere mantengono una visione ristretta e fragile della mascolinità, una mascolinità costruita principalmente intorno al controllo, al dominio e alla negazione della vulnerabilità.

Il progetto autentico di sé richiederebbe, invece, che l'individuo affrontasse la propria vulnerabilità, la propria capacità di sofferenza, la propria finitudine; l'accettazione della propria libertà e la conseguente assunzione della propria responsabilità; il riconoscimento dell'alterità dell'altro. La violenza rappresenta, in questa prospettiva, un sistematico rifiuto di questo progetto autentico, una scelta di costruire il proprio sé attraverso il dominio e la negazione dell'altro.

5. Disimpegno Morale come meccanismo di evasione dalla responsabilità

La Teoria socialcognitiva ideata da Albert Bandura bene si accosta con la prospettiva esistenzialista. Nella teoria ipotizzata da Bandura, l'individuo viene visto come agente attivo del proprio destino, dotato di coscienza, controllo dell'azione e intenzionalità, ovvero di agency.

La teoria sociocognitiva adotta il punto di vista agentico dell'autodeterminazione, dell'adattamento e del cambiamento (Bandura, 2001). In quest'ottica, le persone contribuiscono a determinare le circostanze della loro vita, non ne sono solo un mero prodotto. "Capacità di riflessione e di autoregolazione attestano le proprietà della human agency di agire trasformativamente nel mondo e permettono a ciascuna persona di contribuire attivamente e significativamente alla costruzione della propria personalità" (Caprara, 2000). Il concetto del Disimpegno morale nasce nella teoria di Bandura all'interno dell'analisi delle condotte aggressive e sulla base dei principi della teoria sociocognitiva. Fino a quel momento, le teorie cognitive si erano fortemente interessate alla ricerca di base sulla moralità, limitandosi all'individuazione di un parallelismo tra sviluppo morale e cognitivo (Bombi, 2011). Con la teoria sociocognitiva (Bandura, 1991), Bandura si focalizza sui meccanismi che mediano il passaggio dal giudizio al comportamento. Il ragionamento morale, infatti, si traduce in azioni attraverso meccanismi di autoregolazione, per mezzo dei quali si esercita la moral agency.

"Come ha osservato Bandura, nessuno dei meccanismi attraverso cui opera il sistema del sé è più centrale e pervasivo delle convinzioni che le persone hanno nelle proprie capacità di esercitare controllo sul proprio modo di funzionare e sulle richieste e pressioni ambientali. È perciò verosimile che tali convinzioni siano le espressioni più qualificate di quel sistema autoreferenziale e autoregolato con il quale si identifica il senso di identità personale, che dà continuità e coerenza alle diverse espressioni

della personalità, che guida la condotta e che orienta tutto il rapporto della persona con l'ambiente" (Caprara, et al., 1999). Il comportamento, infatti, come spiega il modello del determinismo reciproco, è sorretto dai processi di regolazione interni (definiti dai giudizi e dalle valutazioni che le persone ottengono dalla messa in atto di determinati comportamenti e dal livello di successo in seguito agli stessi per il raggiungimento dei propri scopi), i quali agiscono attraverso meccanismi di inibizione e controllo che intervengono alla sua modulazione allo scopo di dare una coerenza e una continuità alla persona: questa agirebbe in linea con il proprio sistema di valori e credenze.

Il disimpegno morale, inibendo le sensazioni sgradevoli dovute ai sentimenti di biasimo, senso di colpa e vergogna a seguito della condotta non in linea con il proprio sistema di giudizio creando un compromesso tra i principi che si intende perseguire e i sacrifici che però si vuole evitare, permette di giustificare alla propria coscienza ciò che solitamente viene ritenuto riprovevole e di mantenere alto il senso di autostima dell'agente, il quale non dovrà mettersi in discussione sulla propria condotta o moralità. Avviene, come definisce Caprara (2011), un "divorzio tra pensiero morale e condotta" e si disattivano selettivamente le attivazioni emotive che solitamente censurano le condotte in contrasto con il proprio repertorio di condotta e valori. Essi possono servire non solo nelle condotte aggressive, ma, come dimostra il lavoro di Caprara et coll. in collaborazione con lo stesso Bandura (Caprara, et al., 2006), "servono nei più svariati contesti per giustificare alla propria coscienza, prima ancora che agli altri, proprie azioni palesemente in contrasto con essa" (comportamenti rischiosi per la propria salute, restare in affari nonostante la concorrenza spietata ecc.).

Nel contesto della violenza di genere, questi meccanismi assumono forme particolarmente sofisticate e insidiose. Ricerche specializzate hanno rivelato come gli autori di femminicidio e violenza di genere ricorrano sistematicamente a processi di disimpegno morale per negare o minimizzare la gravità dei loro atti. In un caso documentato di femicidio, l'autore della violenza ha impiegato tutti e otto i meccanismi di disimpegno morale, con predominanza della giustificazione morale e dell'attribuzione di colpa della vittima.

Tuttavia, da un'ottica fenomenologico-esistenziale, il disimpegno morale non rappresenta solamente una distorsione cognitiva, ma sottende la modalità attraverso la quale il soggetto tenta di eludere l'angoscia esistenziale connessa alla libertà e alla responsabilità. Quando l'individuo si adopera per diminuire la percezione della serietà del proprio atto violento, per attribuire

a fattori esterni il controllo della propria azione, o per negare l'umanità della vittima, sta in realtà compiendo un'operazione più profonda: sta cercando di allontanarsi dal proprio progetto di sé, negando di essere l'autore consapevole delle proprie scelte. In altre parole, il disimpegno morale potrebbe costituire una forma di malafede esistenziale, ossia la negazione della propria libertà e della conseguente responsabilità che essa comporta.

Mediante il confronto vantaggioso, per esempio, l'autore della violenza confronta il proprio comportamento con altri comportamenti percepiti come ancora più nocivi, al fine di minimizzare la serietà del proprio. Un aggressore, infatti, potrebbe sostenere che la sua violenza fisica è meno grave di altre forme di violenza, o che è accettabile all'interno di una cultura che tollera la violenza tra coniugi.

Inoltre, attraverso la giustificazione morale, l'uomo potrebbe reinterpretare la propria azione violenta attraverso principi che ritiene moralmente nobili: la "punizione" della partner per infedeltà, la "correzione" per comportamenti "trasgressivi", o la "protezione" del proprio onore di maschio secondo tradizioni culturali considerate legittime. Studi sulla perpetuazione della violenza hanno rivelato come la giustificazione morale della violenza sia profondamente intrecciata con atteggiamenti sessisti, sia impliciti che espliciti.

La deumanizzazione, in ultimo, rappresenta uno dei meccanismi più perversi attraverso cui l'autore di violenza legittima i propri atti: la vittima non è più riconosciuta come un essere umano consapevole e degno di moralità, ma viene degradata a oggetto da possedere, a cosa, a un nemico da eliminare. La ricerca sulla violenza di genere ha rivelato come l'attribuzione di biasimo alla vittima e la deumanizzazione operino congiuntamente per permettere al perpetratore di escludere la vittima dal campo morale della sua considerazione.

Conclusioni e Implicazioni pratiche - il lavoro con gli uomini autori di violenza

Se la violenza di genere rappresenta, fondamentalmente, un'elusione della responsabilità e un rifiuto del progetto autentico di sé, va da sé che il cambiamento autentico deve necessariamente comportare in primis una riappropriazione della responsabilità e una ricreazione del sé attraverso scelte diverse. Questo processo non può essere solo di tipo cognitivo (cambiare i propri pensieri distorsivi sul genere), né d'altra parte nemmeno puramente comportamentale (imparare a gestire la rabbia). Il cambiamento

deve coinvolgere l'individuo nella sua esistenza: una trasformazione del rapporto del soggetto con la propria libertà, riappropriandosi del proprio senso di responsabilità e riacquisendo l'alterità dell'altro.

I programmi di cambiamento per autori di violenza hanno la necessità non solo legale, ma anche terapeutica di partire proprio dal senso di responsabilità del reo. È stato dimostrato infatti che lavorare sugli elementi di responsabilità e di riconoscimento della vittima all'interno dei percorsi di recupero ha mostrato risultati più promettenti. Questi programmi funzionano meglio quando portano l'individuo a confrontarsi direttamente con le conseguenze reali della propria violenza sulla partner. In questo senso, il riconoscimento della vittima come altro soggetto consapevole rappresenta un primo passo cruciale verso la riappropriazione della responsabilità.

La riappropriazione della responsabilità implica un processo di "assunzione di responsabilità": si parte dal riconoscimento che le proprie scelte passate hanno contribuito alla definizione del proprio essere e che il proprio sé attuale è il risultato di quelle scelte, per giungere alla comprensione che le scelte future continueranno a costituire il proprio essere.

Da un punto di vista pratico, quindi, interventi efficaci sulla violenza di genere dovrebbero:

- Affrontare la questione della responsabilità: I programmi di recupero per autori di violenza devono portare l'individuo a confrontarsi con la propria libertà, con la propria responsabilità per le scelte passate e future, e con le conseguenze reali della propria violenza sulla partner;
- Facilitare il riconoscimento dell'alterità della vittima: Attraverso processi che portano il perpetratore a comprendere come le proprie azioni hanno avuto un impatto concreto sull'altra persona, l'intervento può facilitare il superamento dei meccanismi di disimpegno;
- Supportare la ricreazione autentica di sé: interventi efficaci devono aiutare il reo a immaginare e a costruire versioni alternative di sé, versioni che non siano costruite sul dominio e sul controllo dell'altro, ma sulla vulnerabilità, sull'interdipendenza e sul riconoscimento autentico dell'altro;
- Lavorare sulla dimensione esistenziale della mascolinità: molti autori di violenza mantengono costruzioni di genere estremamente ristrette e fragili. Gli interventi devono offrire modelli alternativi di mascolinità, versioni della mascolinità che siano compatibili con

l'umanità piena, con la vulnerabilità e con il riconoscimento autentico della donna come soggetto consapevole.

In conclusione, la violenza di genere rappresenta una delle manifestazioni più brutali della malafede umana, del rifiuto di affrontare la propria libertà e la propria responsabilità. Attraverso la negazione dell'alterità della vittima, il ricorso a meccanismi di disimpegno morale e la perpetuazione di costruzioni inautentiche di sé, l'uomo autore di violenza di genere tenta di eludere il vertiginoso riconoscimento della propria libertà e responsabilità.

Tuttavia, questa fuga possiede al suo interno il fallimento. La libertà non può essere eliminata. L'altro non può essere veramente controllato, solo violentato.

La speranza per il cambiamento autentico risiede nella possibilità che l'autore di violenza possa intraprendere un movimento di riappropriazione della propria responsabilità. Questo movimento comporta il riconoscimento pieno della propria libertà, l'assunzione della responsabilità per il male che si è causato, il riconoscimento autentico dell'altro nella sua alterità irriducibile, e la ricreazione di sé attraverso scelte radicalmente diverse. Non è un movimento facile; è uno dei movimenti più difficili e dolorosi che un essere umano possa intraprendere. Eppure, è il solo movimento che offre veramente la possibilità di interrompere il ciclo della violenza e di aprire spazi di cambiamento autentico.

Bibliografia

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. Kurtines, & J. Gewirtz, *Handbook of moral behavior and development, Vol. 1: Theory; Vol. 2: Research; Vol. 3: Application* (p. 45–103). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 1-26.
- Bandura, A. (2016). *Moral Disengagement. How People Do Harm and Live With Themselves*. New York: Worth Publishers.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 364-374.
- Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 125-135.
- Bombi, A. (2011). Il percorso adolescenziale verso la legalità. In A. Giannini, & R. Sgalla, *Giovani e Legalità* (p. 63-87). Bologna: Il Mulino.
- Caprara, G. (2011). Responsabilità personale e collettiva. In A. Giannini, R. Sgalla, *Giovani e Legalità* (p. 35-62). Bologna: Il Mulino.
- Caprara, G. (2000). In A. Bandura, *Autoefficacia* (G. Lo Iacono, Trad.). Trento: Erikson.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Iafrate, C., Beretta, M., Steca, P., Bandura, A. (2006). La misura del disimpegno morale nel contesto delle trasgressioni dell'agire quotidiano. *Giornale Italiano di Psicologia*, 83-106.
- Cunha, F., Santos, I., Castro, N., Andrade, R., & Borges, S. (2025). Sartre's existential psychopathology: The role of freedom and personal history in mental health. *European Psychiatry*, 614.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. (English translation: Harper & Row, 1962)
- Kadengye, D., Izudi, J., Kemigisha, E., & Kiwuwa-Muyingo, S. (2023). Effect of justification of wife-beating on experiences of intimate partner violence among men and women in Uganda. *PLOS ONE*, 0276025
- Kierkegaard, S. (1844). *The Concept of Anxiety*.
- Lévinas, E. (1961). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Duquesne University Press.

- Murray, C., Calderón, C., & Bahamondes, J. (2023). Modern rape myths: Justifying victim and perpetrator blame in sexual violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20031663
- O'Connor, A., Morris, H., Panayiotidis, A., Cooke, V., & Skouteris, H. (2020). Rapid review of men's behavior change programs. *Journal of Family Violence*, 1524838020906527
- Pepinsky, H. (2018). Resolving the paradox of holding people responsible. *International Journal on Responsibility*, 1(1), 33.
- Regis-Moura, A., Ferreira, L. B., Araújo, B. B., & Iglesias, F. (2021). If not mine, she won't belong to another: Mechanisms of moral disengagement in a femicide perpetrator from Brazil. *Journal of Interpersonal Violence*, 10778012211038969
- Sartre, J. P. (1945). *L'esistenzialismo è un umanesimo*.
- Sartre, J. P. (1943). *L'essere e il nulla*. Milano: Il Saggiatore.
- Vall, B., Morcillo, J. G., Pauncz, A., & Hester, M. (2023). Measuring the outcome of perpetrator programmes through a contextualised and victim-centred approach: The impact project. *Social Sciences*, 12110613
- Yalom, I. D. (1980). *Existential Psychotherapy*. Basic Books.

APPENDICE

GIANLUCA LOFFREDO

PNL PER DOCENTI UNIVERSITARI

Risultato del laboratorio di
Co-costruzione Docenti-Studenti
nell'ambito del progetto Pro-Ben



INTRODUZIONE

A che serve?

Il mondo accademico è cambiato profondamente negli ultimi decenni. I docenti universitari di oggi si trovano ad affrontare sfide che vanno ben oltre la semplice trasmissione di conoscenze: devono essere comunicatori efficaci, motivatori, gestori di conflitti, innovatori digitali e, spesso, anche performer davanti a platee sempre più esigenti e distratte.

Se sei un docente che sente il peso dell'ansia prima di una lezione importante, se fatichi a catturare l'attenzione degli studenti, se ti capita di sentirti inadeguato nonostante la tua preparazione accademica, o se semplicemente vuoi portare il tuo insegnamento a un livello superiore, questa dispensa può fare la differenza nella tua carriera.

La Programmazione Neuro-Linguistica (PNL) applicata al contesto educativo non è teoria astratta: è un insieme di strumenti pratici e scientificamente validati che ti permetteranno di ottimizzare la tua comunicazione, gestire lo stress, aumentare l'impatto delle tue lezioni e creare connessioni più profonde con i tuoi studenti.

Come utilizzare questo libretto al meglio

A differenza dei tradizionali corsi di pedagogia universitaria, qui non troverai lunghe dissertazioni teoriche sull'apprendimento. Troverai invece tecniche concrete che puoi applicare immediatamente, sviluppate specificamente per le sfide uniche che affronti ogni giorno come docente universitario.

Ogni strategia presentata è stata testata in contesti accademici reali e ha dimostrato di produrre risultati misurabili: maggiore engagement degli stu-



denti, riduzione dell'ansia da prestazione, miglioramento delle valutazioni didattiche e, soprattutto, un rinnovato piacere nell'insegnare.



Questo non è un manuale da leggere passivamente durante il caffè tra una lezione e l'altra. È un laboratorio di trasformazione professionale che richiede il tuo impegno attivo. Ogni capitolo contiene esercizi pratici che devi sperimentare nelle tue lezioni reali.

Ti consiglio di implementare una tecnica alla volta, sperimentandola per almeno due settimane prima di passare alla successiva. Il cambiamento duraturo nel comportamento richiede tempo per consolidarsi a livello neurologico, e la fretta è spesso nemica dell'efficacia.

Capitolo 1

MECCANISMI PER APPRENDERE E INSEGNARE

Il Segreto dei Canali Sensoriali

Uno dei principi fondamentali della PNL è che ogni persona elabora le informazioni attraverso canali sensoriali preferiti. In un'aula universitaria, questo significa che mentre alcuni studenti assorbono meglio le informazioni attraverso spiegazioni verbali dettagliate (canale auditivo), altri hanno bisogno di schemi, grafici e rappresentazioni visive (canale visivo), mentre altri ancora apprendono meglio attraverso esempi pratici, simulazioni e attività hands-on (canale cenestesico).

Il problema è che la maggior parte dei docenti insegna utilizzando principalmente il proprio canale preferito, raggiungendo efficacemente solo un terzo della classe. È come trasmettere sempre sulla stessa frequenza radio: chi è sintonizzato riceve il messaggio perfettamente, gli altri sentono solo rumore di fondo.



Identificare i diversi stili in aula

Durante le prime lezioni dell'anno, osserva attentamente i comportamenti dei tuoi studenti per identificare i loro stili dominanti:

Studenti auditivi: Prendono appunti principalmente durante le tue spiegazioni verbali, fanno domande articolate, sembrano più attenti quando parli che quando mostri slide. Spesso ripetono sotto-voce i concetti mentre li spieghi.

Studenti visivi: Sono molto attenti alle slide e ai materiali grafici, prendono appunti organizzati visivamente con schemi e mappe, tendono a guardare verso l'alto quando riflettono, sono disturbati dal disordine visivo.

Studenti cinestesici: Si muovono spesso sulla sedia, preferiscono esempi pratici e casi studio, sono più attenti durante dimostrazioni o esperimenti, tendono a prendere molti appunti scritti a mano.

Progettare Lezioni Multi-Sensoriali

Una volta compresa la diversità degli stili di apprendimento presenti nella tua aula, puoi strutturare le tue lezioni per raggiungere efficacemente tutti i tipi di studenti.

La regola del 20-20-20

Struttura ogni ora di lezione in modo da dedicare circa 20 minuti a ciascun canale sensoriale:

Primi 20 minuti - Canale auditivo: Inizia con una spiegazione verbale chiara e ben strutturata del nuovo argomento. Usa la tua voce come strumento: varia tono, ritmo e volume per sottolineare i concetti chiave. Racconta aneddoti, fai collegamenti verbali con argomenti precedenti, invita gli studenti a fare domande.

Secondi 20 minuti - Canale visivo: Presenta il materiale attraverso schemi, grafici, immagini, video o dimostrazioni visive. Usa la lavagna o le slide in modo strategico, non come semplice supporto. Organizza le informazioni spazialmente, usa colori diversi per concetti diversi, crea mappe concettuali in tempo reale.

Ultimi 20 minuti - Canale cinestesico: Coinvolgi gli studenti in attività pratiche: risoluzione di problemi, discussioni in piccoli gruppi, simulazioni, esperimenti, o semplicemente invitali a prendere appunti attivi rielaborando i concetti con le loro parole.

Esempio pratico: Lezione di Economia

Fase auditiva: Spiega verbalmente il concetto di elasticità della domanda, usando esempi narrativi e analogie (come l'elasticità di un elastico che si allunga).

Fase visiva: Mostra grafici che illustrano curve di domanda con diversi gradi di elasticità, usa colori diversi per le diverse curve, disegna in tempo reale l'evoluzione dei grafici.

Fase cenestesica: Fai un'attività pratica dove gli studenti devono calcolare l'elasticità in diversi scenari reali, o organizza un mini-dibattito sui fattori che influenzano l'elasticità di diversi prodotti.

Creare connessioni neurali durature

Se sei un apprendista auditivo

Il cervello umano non impara attraverso semplice ripetizione, ma attraverso la creazione di connessioni significative tra nuove informazioni e conoscenze già acquisite. Il tuo ruolo come docente non è solo trasmettere informazioni, ma aiutare gli studenti a costruire queste connessioni.

La tecnica del “Ponte Cognitivo”

All'inizio di ogni lezione, dedica sempre 5-10 minuti a creare collegamenti espliciti tra il nuovo argomento e quello trattato precedentemente. Non dare per scontato che gli studenti vedano automaticamente queste connessioni.

Invece di iniziare direttamente con “Oggi parliamo di...”, inizia con: “Ricordate quando la settimana scorsa abbiamo visto che... ? Bene, oggi scopriremo come questo concetto si collega direttamente a...” e poi costruisci il ponte logico verso il nuovo argomento.

Usare metafore e analogie potenti

Il cervello umano comprende il nuovo principalmente attraverso il confronto con il già noto. Le metafore non sono solo abbellimenti retorici: sono strumenti cognitivi potentissimi che permettono di trasferire comprensione da domini familiari a domini nuovi.

Crea un repertorio personale di metafore efficaci per i concetti più difficili della tua materia. Una buona metafora può illuminare istantaneamente un concetto che ore di spiegazione logica non riuscirebbero a chiarire.

Capitolo 2

ANSIA DA PRESTAZIONE ACCADEMICA

Comprendere l'ansia del docente moderno

L'ansia da prestazione non è prerogativa esclusiva degli studenti. Molti docenti sperimentano forme acute di stress prima di lezioni importanti, conferenze, o presentazioni in contesti accademici prestigiosi. Questa ansia può manifestarsi attraverso sintomi fisici (tensione muscolare, sudorazione, tremore), cognitivi (mente in bianco, pensieri catastrofici) ed emotivi (senso di inadeguatezza, paura del giudizio).

Il paradosso dell'expertise è che spesso più si sa di un argomento, più si diventa consapevoli di tutto quello che non si sa, alimentando l'ansia da prestazione. Inoltre, l'ambiente accademico competitivo e la presenza costante di colleghi esperti possono intensificare la pressione percepita.



L'anatomia dell'ansia

Quando il tuo cervello percepisce una “minaccia” (come una lezione davanti a colleghi senior o una conferenza internazionale), attiva automaticamente il sistema di allarme simpatico. Questo sistema, evolutivamente perfetto per scappare dai predatori, diventa controproducente quando devi utilizzare funzioni cognitive superiori come memoria, articolazione del pensiero e creatività.

L'adrenalina che ti permetterebbe di correre velocissimo ti impedisce di ricordare la citazione che avevi preparato. Il cortisolo che ti darebbe forza fisica blocca la tua capacità di trovare le parole giuste per spiegare un concetto complesso.

La Tecnica dell'Ancora di Sicurezza professionale

Questa tecnica ti permetterà di installare un “interruttore” neurologico per accedere istantaneamente a uno stato di calma e sicurezza professionale ogni volta che ne hai bisogno.

Fase 1: Identificare lo stato risorsa

Trova un momento di totale tranquillità e siediti comodamente nel tuo ufficio o in un luogo che associ alla tua identità professionale. Chiudi gli occhi e riporta alla mente un momento specifico della tua carriera accademica in cui ti sei sentito completamente sicuro, competente e in controllo.

Potrebbe essere il momento in cui hai difeso brillantemente la tua tesi di dottorato, una lezione particolarmente riuscita dove hai visto l'illuminazione negli occhi degli studenti, una conferenza dove hai ricevuto applausi entusiastici, o semplicemente un momento di profonda soddisfazione intellettuale nel tuo studio.

Fase 2: Amplificazione sensoriale

Non limitarti a ricordare l'evento: rivivilo completamente. Che cosa vedevi esattamente? I volti degli studenti, l'aula, la luce che entrava dalle finestre? Che suoni sentivi? Le tue parole, i rumori dell'ambiente, i feedback positivi? Che sensazioni provava il tuo corpo? La postura sicura, la voce ferma, l'energia della competenza?

Intensifica progressivamente tutti questi dettagli sensoriali fino a sentire nuovamente, nel presente, tutte le sensazioni positive di quel momento di eccellenza professionale.

Fase 3: Installazione dell'ancora

Nel momento di massima intensità di queste sensazioni positive, esegui un gesto fisico specifico e discreto: ad esempio, tocca leggermente il polso sini-

stro con l'indice destro, o unisci pollice e medio della mano sinistra. Mantieni questo gesto per 10-15 secondi mentre l'emozione è al picco.

Ripeti questo processo almeno 5 volte nell'arco di una settimana, sempre utilizzando lo stesso gesto fisico nel momento di massima intensità emotiva. Il tuo cervello creerà un'associazione automatica tra quel gesto e lo stato di sicurezza professionale.

Utilizzo dell'ancora

Una volta installata, puoi attivare la tua ancora ogni volta che senti emergere l'ansia prima di una prestazione importante. Il gesto fisico attiverà automaticamente lo stato di calma e sicurezza, permettendoti di accedere alle tue migliori risorse cognitive ed emotive.

Ristrutturazione delle Convinzioni Limitanti

Il mondo accademico è particolarmente fertile per lo sviluppo di convinzioni limitanti che possono sabotare le prestazioni. Frasi come “Non sono all'altezza di questo contesto”, “Gli altri sono più preparati di me”, “Se non so tutto, non dovrei insegnare niente” sono esempi di dialoghi interni che creano ansia e limitano l'efficacia.

Identificare i pattern di pensiero sabotatori

Tieni un diario dell'ansia per una settimana: ogni volta che senti emergere tensione o preoccupazione legate alla tua attività didattica, annota esattamente quali pensieri stavano attraversando la tua mente in quel momento.

I pattern più comuni includono:

- Catastrofizzazione: “Se faccio un errore, tutti penseranno che sono incompetente”
- Perfezionismo paralizzante: “Devo sapere tutto prima di poter insegnare qualcosa”
- Confronto dannoso: “Gli altri docenti sono molto più preparati di me”
- Impostor syndrome: “Prima o poi scopriranno che non so quello che sto facendo”

La formula della ristrutturazione cognitiva

Per ogni convinzione limitante identificata, applica questa formula di trasformazione:

Pensiero limitante → “È possibile che...” → *Nuova possibilità più potenziante*
Esempi: “Non sono abbastanza preparato” → “È possibile che io abbia

più conoscenze di quanto riconosca” → “Ho una preparazione solida e posso sempre approfondire quello che non so”

“Gli studenti si accorgeranno se non so qualcosa” → “È possibile che l’onestà intellettuale sia più apprezzata della finta onniscienza” → “Posso essere un modello di apprendimento continuo e curiosità intellettuale”

Protocollo Pre-Lezione

Sviluppare una routine specifica da seguire prima delle lezioni più importanti ti aiuta a entrare automaticamente nello stato mentale ottimale per l’insegnamento.

Due ore prima della lezione

Rivedi i tuoi appunti, ma non cercare di imparare contenuti nuovi. Concentrati invece sulla struttura della lezione e sui collegamenti tra i diversi argomenti. Questo è il momento per la visione d’insieme, non per i dettagli.

Fai una leggera attività fisica: anche solo una camminata di 10 minuti ossigena il cervello e riduce i livelli di cortisolo. Evita caffè eccessivo se tendi ad essere già attivato dall’ansia.

Un’ora prima della lezione

Pratica la respirazione 4-7-8: inspira per 4 secondi attraverso il naso, trattieni per 7 secondi, espira per 8 secondi attraverso la bocca. Ripeti per almeno 8 cicli. Questa tecnica attiva il sistema nervoso parasimpatico, responsabile dello stato di calma vigile.

Visualizza te stesso mentre entri in aula con sicurezza, mentre spieghi con chiarezza e passione, mentre gestisci domande difficili con competenza. Vedi gli studenti attenti e coinvolti, senti la soddisfazione di una lezione ben riuscita.

Trenta minuti prima della lezione

Attiva la tua àncora di sicurezza professionale e ripeti mentalmente le tue affermazioni personalizzate: “Sono qui per condividere la mia passione e le mie conoscenze”, “Ho valore da offrire a questi studenti”, “Sono competente e preparato per questa lezione”.

Fai un ultimo controllo tecnico (proiettore, microfono, materiali) per eliminare possibili fonti di stress imprevisto.

Capitolo 3 ECCELLENZA NELLA DIDATTICA

L'arte della presenza scenica Accademica

L'insegnamento universitario è, in parte, una performance. Non nel senso di recitazione artificiosa, ma nel senso di utilizzo consapevole della propria presenza fisica e vocale per massimizzare l'impatto educativo. Molti docenti brillanti falliscono nel trasmettere efficacemente le loro conoscenze semplicemente perché non hanno mai sviluppato le competenze di comunicazione scenica.



Il comando dell'aula attraverso il corpo

Il tuo linguaggio del corpo comunica autorevolezza, passione e sicurezza molto prima che tu apra bocca. Gli studenti decidono inconsciamente se vale la pena ascoltarti nei primi 30 secondi del tuo ingresso in aula.

Ingresso e posizionamento: Entra in aula con passo deciso ma non affrettato. Dirigiti verso il centro dell'aula, stabilisci contatto visivo con diverse sezioni della classe, e attendi qualche secondo prima di iniziare a parlare. Questo silenzio iniziale cattura automaticamente l'attenzione e stabilisce la tua autorità.

Gestione dello spazio: Non rimanere incollato alla cattedra o al computer. Muoviti nello spazio dell'aula in modo intenzionale: avvicinarti agli studenti quando vuoi creare intimità, allontanarti quando vuoi dare una prospettiva più ampia, usa il movimento per sottolineare transizioni tra argomenti.

Postura e gestualità: Mantieni una postura eretta ma rilassata. Usa le mani per enfatizzare i concetti: gesti aperti verso l'esterno per concetti espansivi, movimenti verticali per gerarchie o progressioni, gesti che "raccolgono" per sintesi e conclusioni.

La voce come strumento didattico

La tua voce non è solo un veicolo per le parole: è uno strumento musicale che può creare emozioni, sottolineare significati e mantenere l'attenzione.

Varietà tonale: Evita la monotonia che è il killer numero uno dell'attenzione studentesca. Varia deliberatamente il tono: usa toni più bassi per concetti importanti e autorevoli, toni più alti per domande retoriche e per suscitare curiosità.

Ritmo e pause strategiche: Il silenzio è uno dei tuoi strumenti più potenti. Una pausa di 3-5 secondi dopo una domanda importante forza gli studenti a riflettere. Una pausa prima di un concetto chiave crea attesa e anticipazione.

Volume dinamico: Usa il volume in modo intenzionale. Abbassa la voce per creare intimità e forzare l'attenzione (gli studenti saranno costretti ad ascoltare più attentamente), aumentala per enfatizzare punti cruciali.

L'Attenzione nell'Era Digitale

Gli studenti di oggi hanno soglie di attenzione ridotte e sono abituati a stimoli costanti e immediati. Competere con smartphone e social media richiede strategie specifiche per catturare e mantenere l'attenzione.

La regola del cambio ogni 7 minuti

La ricerca neuroscientifica dimostra che l'attenzione focalizzata media di un adulto giovane è di circa 7-10 minuti. Invece di lamentarti di questa realtà, utilizzala a tuo vantaggio progettando la lezione in segmenti di 7 minuti, ognuno con una modalità diversa.

Esempio di struttura per un'ora di lezione:

- Minuti 1-7: Introduzione narrativa con aneddoto o caso studio
- Minuti 8-14: Spiegazione concettuale supportata da schemi visivi
- Minuti 15-21: Dimostrazione pratica o esperimento
- Minuti 22-28: Discussione interattiva con domande agli studenti
- Minuti 29-35: Approfondimento teorico con esempi
- Minuti 36-42: Attività di gruppo o problem solving
- Minuti 43-50: Sintesi e connessioni con lezioni precedenti
- Minuti 51-60: Q&A e preview della prossima lezione

Tecniche di aggancio immediato

L'apertura a sorpresa: Inizia la lezione con qualcosa di inaspettato che rompe la routine: una domanda provocatoria, un fatto sorprendente, un oggetto misterioso, un video di 30 secondi. L'obiettivo è creare uno stato di curiosità attiva.

Il mistero pedagogico: Presenta un paradosso o una contraddizione apparente all'inizio della lezione, promettendo che alla fine gli studenti avranno gli strumenti per risolverlo. Il cervello umano ha un'avversione naturale ai paradossi irrisolti e manterrà l'attenzione per trovare la soluzione.

Il collegamento con l'attualità: Trova sempre un modo per collegare l'argomento della lezione a eventi contemporanei, notizie recenti, o riferimenti culturali che gli studenti conoscono. Questo rende il contenuto immediatamente rilevante e interessante.

Gestire le Domande e le Obiezioni

Le domande degli studenti possono essere opportunità per approfondire o potenziali mine esplosive che possono far deragliare la lezione. Saper gestire efficacemente le domande è una competenza cruciale per mantenere il controllo dell'aula e trasformare ogni intervento in un'opportunità didattica.

La tecnica del LOOP (Listen, Observe, Operate, Pivot)

Listen (Ascolta): Ascolta la domanda completamente senza interrompere, anche se pensi di aver capito dopo le prime parole. Spesso le domande hanno sfumature che emergono solo alla fine.

Observe (Osserva): Nota non solo il contenuto della domanda, ma anche il linguaggio del corpo dello studente, il tono emotivo, e la reazione del resto della classe. Queste informazioni ti aiutano a calibrare la risposta.

Operate (Opera): Formula la risposta in modo che serva non solo chi ha fatto la domanda, ma l'intera classe. Usa frasi come "Ottima domanda che ci permette di approfondire..." per valorizzare l'intervento.

Pivot (Ruota): Usa la risposta come ponte per tornare al filo conduttore della lezione o per introdurre il prossimo argomento.

Gestire le domande difficili o ostili

Quando non conosci la risposta: "È un aspetto molto interessante che meriterebbe un approfondimento specifico. Mi informo e ne parliamo nella prossima lezione" è infinitamente meglio di una risposta improvvisata e imprecisa.

Quando la domanda è fuori tema: "Teniamo questa domanda importante per la fine della lezione così possiamo approfondirla senza perdere il filo del nostro discorso."

Quando la domanda è provocatoria: Rimani calmo e professionale. Riconosci il punto di vista espresso e reindirizza verso un'analisi obiettiva: "Comprendo la sua posizione. Vediamo insieme quali evidenze abbiamo per valutare questa prospettiva."

Capitolo 4

MOTIVAZIONE E PREVENZIONE DA BURN-OUT

Comprendere il Burn-out del docente

Il burnout accademico è una realtà sempre più diffusa nel mondo universitario contemporaneo. La pressione per la ricerca, l'aumento del carico didattico, la competizione per fondi e pubblicazioni, unite spesso a compensi inadeguati e scarso riconoscimento sociale, creano un terreno fertile per l'esaurimento fisico ed emotivo.

Il burnout non è semplice stanchezza o stress temporaneo: è una condizione caratterizzata da tre dimensioni specifiche. *L'esaurimento emotivo* si manifesta come sensazione di essere "svuotati" dalle richieste del lavoro, di non avere più energie emotive da investire nell'insegnamento e nella ricerca. La *depersonalizzazione* porta a sviluppare atteggiamenti cinici verso studenti e colleghi, vedendoli come problemi da gestire piuttosto che persone con cui collaborare. La *ridotta realizzazione personale* genera la sensazione che il proprio lavoro non abbia valore, che gli sforzi siano inutili, che non si stia facendo differenza nella vita degli studenti o nel progresso della conoscenza.



I segnali di allarme precoci

Riconoscere i primi segnali del burnout è cruciale per intervenire prima che la situazione diventi critica. A livello fisico, potresti notare stanchezza cronica che non migliora con il riposo, disturbi del sonno, mal di testa frequenti, o un aumento delle malattie minori. A livello emotivo, potrebbero emergere irritabilità verso studenti e colleghi, senso di cinismo verso l'istituzione universitaria, o perdita di entusiasmo per argomenti che prima ti appassionavano.

I segnali includono procrastinazione sistematica, una riduzione dell'impegno nelle attività didattiche, isolamento dai colleghi, o aumento dell'uso di alcol o altre sostanze per gestire lo stress.

Riacendere la Passione: Ritrovare il Tuo “Perché”

Spesso il burnout nasce quando perdiamo di vista le motivazioni profonde che ci hanno portato nel mondo accademico. Il quotidiano di scadenze, burocrazia e pressioni varie può far dimenticare la passione originaria per la conoscenza e l'insegnamento.

Esercizio di riconnessione con la vocazione

Dedica un'ora di totale tranquillità a questo esercizio di riflessione profonda. Trova un luogo che ti ispiri - potrebbe essere il tuo studio, una biblioteca, o un posto in natura - e rifletti su queste domande senza fretta:

Ripensa al momento in cui hai deciso di intraprendere la carriera accademica. Cosa ti attirava di questo mondo? Qual era la tua visione del contributo che avresti potuto dare? Chi erano i tuoi modelli di riferimento e cosa ammiravi in loro?

Ricorda i momenti di maggiore soddisfazione della tua carriera: quella lezione in cui hai visto l'illuminazione negli occhi degli studenti, quella ricerca che ha prodotto risultati inaspettati, quel riconoscimento che ti ha fatto sentire orgoglioso del tuo lavoro. Cosa avevano in comune questi momenti? Quali valori stavano esprimendo?

Immagina di avere risorse illimitate e totale libertà accademica. Quali progetti intraprenderesti? Che tipo di impatto vorresti avere sui tuoi studenti? Come vorresti essere ricordato dai colleghi?

Creare una missione personale rinnovata

Sulla base di questa riflessione, scrivi una missione personale di massimo 100 parole che catturi l'essenza di ciò che vuoi raggiungere come docente e ricercatore. Questa missione deve essere specifica per te, non generica, e deve risuonare emotivamente con i tuoi valori più profondi.

Esempio: “La mia missione è trasmettere la passione per [la tua disciplina] aiutando gli studenti a sviluppare pensiero critico e curiosità intellettuale. Voglio essere il docente che accende la scintilla dell’interesse per argomenti che potrebbero sembrare aridi, dimostrando la loro rilevanza per comprendere il mondo. Attraverso la mia ricerca, contribuisco a [area specifica di impatto], e attraverso il mio insegnamento formo cittadini pensanti e professionisti competenti.”

Strategie di Gestione Energetica

Il problema non è sempre il carico di lavoro in sé, ma come gestiamo la nostra energia fisica, emotiva e mentale. Imparare a ottimizzare i tuoi ritmi naturali può drammaticamente migliorare la tua produttività e il tuo benessere.

Identificare i tuoi ritmi circadiani cognitivi

Per una settimana, tieni un diario della tua energia mentale, valutando ogni due ore (su una scala da 1 a 10) il tuo livello di concentrazione, creatività e motivazione. Noterai probabilmente dei pattern chiari: momenti della giornata in cui sei naturalmente più sharp e altri in cui fatichi di più.

Una volta identificati i tuoi picchi energetici, pianifica strategicamente le attività: riserva i compiti che richiedono maggiore creatività e concentrazione (preparazione lezioni, scrittura di articoli, ricerca) ai tuoi momenti di picco. Usa i momenti di energia media per attività amministrative e corrispondenza. Riserva i momenti di minima energia per attività routine come la revisione di materiali già pronti.

La tecnica del blocco temporale specializzato

Invece di alternare continuamente tra insegnamento, ricerca e amministrazione durante la giornata (creando stress da switching cognitivo), dedica blocchi di tempo specifici a ciascuna attività.

Esempio di struttura settimanale:

- Lunedì-martedì: Blocco ricerca e scrittura
- Mercoledì-giovedì: Blocco insegnamento e preparazione lezioni
- Venerdì: Blocco amministrativo e pianificazione All’interno di ogni giorno, applica la stessa logica: 2-3 ore consecutive per attività dello stesso tipo, piuttosto che frammentare il tempo in slot di 30-60 minuti.

Rituali di transizione

Crea rituali specifici per passare da una modalità lavorativa all’altra e per staccare completamente dal lavoro. Un rituale di transizione può essere

semplice come fare una breve camminata, bere un tè specifico, o dedicare 5 minuti alla respirazione consapevole.

L'importante è che sia un'azione fisica e consapevole che segnali al tuo cervello il cambiamento di modalità. Senza questi rituali, rischi di rimanere mentalmente “acceso” anche quando dovresti riposare, contribuendo all'accumulo di stress cronico.

Bilanciare Perfezionismo e Realismo

Il mondo accademico spesso premia (o sembra premiare) il perfezionismo, ma questa tendenza può diventare paralizzante e controproducente. Imparare a distinguere quando il perfezionismo è utile e quando è dannoso è essenziale per mantenere alta la produttività senza sacrificare il benessere.

La regola 80/20 per le attività accademiche

Applica il principio di Pareto alle tue attività professionali: identifica il 20% degli sforzi che produce l'80% dei risultati significativi.

Per la didattica, questo potrebbe significare concentrare l'energia perfezionista sulle lezioni più cruciali del corso (quelle che introducono concetti fondamentali) e accettare un approccio “sufficientemente buono” per lezioni di ripasso o approfondimento.

Per la ricerca, concentra il perfezionismo sui paper destinati a riviste di alto impatto e accetta standard leggermente più rilassati per conferenze minori o pubblicazioni interne.

Stabilire standard di qualità differenziati

Non tutto il tuo lavoro deve essere da “pubblicazione su Nature”. Definisci esplicitamente tre livelli di qualità per le diverse attività:

Livello Eccellenza (10-15% delle attività): Standard massimi, investimento significativo di tempo e energia. Riservato a progetti di massima visibilità e importanza strategica.

Livello Professionale (70-80% delle attività): Standard alti ma realistici, qualità che soddisfa pienamente i requisiti professionali senza sprecare energia in perfezionamenti marginali.

Livello Sufficiente (10-15% delle attività): Standard minimi accettabili, per attività necessarie ma non strategiche.

La chiave è decidere consciamente e in anticipo quale standard applicare a ogni attività, evitando di sprecare energia perfezionista su compiti che non lo richiedono.

Capitolo 5 GESTIRE LE DINAMICHE D'AULA

Comprendere la classe come sistema sociale

Un'aula universitaria non è semplicemente un insieme di individui che ascoltano: è un sistema sociale complesso con dinamiche proprie, gerarchie informali, alleanze e tensioni. Comprendere queste dinamiche ti permette di gestirle proattivamente invece di subirle.



Mappare la sociologia della tua classe

Nelle prime settimane di corso, osserva attentamente i pattern di interazione tra studenti. Identifica i leader informali (spesso diversi dagli studenti più bravi accademicamente), i gruppi di affinità, gli studenti isolati, e quelli che fungono da “ponti” tra gruppi diversi.

Nota anche i pattern di partecipazione: chi parla sempre e chi non parla mai, chi fa domande genuine e chi cerca solo di mettersi in mostra, chi sembra davvero interessato e chi è presente solo fisicamente.

Queste osservazioni ti permetteranno di utilizzare strategicamente le dinamiche positive (facendo leva sui leader per coinvolgere gruppi più ampi) e di intervenire su quelle negative (frammentazione eccessiva, dominanza di pochi, marginalizzazione di altri).

Creare un clima di psychological safety

Il concetto di psychological safety, sviluppato dalla psicologa Amy Edmondson, si riferisce alla percezione condivisa che l'ambiente sia sicuro per il rischio interpersonale - cioè che si possa esprimere dubbi, fare domande, ammettere errori e proporre idee senza temere ridicolo o punizioni.

In un'aula con alta psychological safety, gli studenti partecipano più attivamente, fanno domande più profonde, e sono più disposti a sfidare le proprie convinzioni preesistenti.

Creare questo clima richiede azioni specifiche e costanti da parte tua.

Normalizzare l'errore: Racconta episodi della tua carriera in cui hai commesso errori o cambiato opinione su questioni importanti. Questo dimostra che l'errore è parte normale del processo di apprendimento, non un segno di inadeguatezza.

Rispondere positivamente all'incertezza: Quando uno studente dice “Non sono sicuro, ma...”, ringrazialo esplicitamente per l'onestà e tratta la sua risposta con lo stesso rispetto di una risposta sicura. Frasi come “Apprezzo che tu abbia condiviso il tuo processo di ragionamento” incoraggiano questo tipo di partecipazione.

Utilizzare le domande come ponti, non come test: Invece di fare domande per “verificare se sanno”, fai domande per “aiutarli a scoprire”. La differenza è nell'intenzione e si percepisce nel tono e nel follow-up.

Gestire la Diversità Generazionale e Culturale

Le aule universitarie di oggi sono caratterizzate da una diversità senza precedenti: studenti di diverse generazioni, background culturali, livelli socioeco-

nomici e stili di apprendimento. Questa diversità è una risorsa preziosa, ma richiede strategie didattiche specifiche per essere valorizzata efficacemente.

Comprendere la Generazione Z (nati dopo il 1997)

Gli studenti attuali sono cresciuti in un mondo iperconnesso e hanno sviluppato caratteristiche specifiche che influenzano il loro approccio all'apprendimento:

Preferenza per l'apprendimento visivo e interattivo: Sono abituati a contenuti multimediali e interattivi. Le lunghe spiegazioni verbali senza supporto visivo perdono rapidamente la loro attenzione.

Necessità di rilevanza immediata: Hanno bisogno di vedere immediatamente perché ciò che stanno imparando è importante per loro. Il “lo capirete in futuro” non funziona: serve connessione immediata con i loro interessi e obiettivi.

Comfort con la tecnologia ma bisogno di guidance: Pur essendo “nativi digitali”, spesso non sanno utilizzare la tecnologia per l'apprendimento profondo. Hanno bisogno di essere guidati nell'uso educativo degli strumenti digitali.

Ansia da performance e perfezionismo: Molti mostrano livelli di ansia più alti delle generazioni precedenti e tendenze perfezioniste che possono ostacolare l'apprendimento autentico.

Strategie per la valorizzazione della diversità culturale

Utilizzare esempi globali e multiprospettiva: Invece di basarti solo su esempi del contesto locale o occidentale, includi sistematicamente casi studio, prospettive e riferimenti culturali diversi. Questo non solo arricchisce il contenuto, ma fa sentire inclusi studenti di diversi background.

Creare spazi per la condivisione di prospettive: Organizza regolarmente discussioni in cui studenti di diverse culture possono condividere come certi concetti si applicano o sono percepiti nei loro contesti di origine.

Essere sensibili alle diverse modalità di partecipazione: In alcune culture, sfidare apertamente un docente o esprimere disaccordo è considerato irrispettoso. Crea canali alternativi per la partecipazione (discussioni in piccoli gruppi, feedback scritto anonimo) che permettano a tutti di contribuire comodamente.

Strategie per Classi Numerose

Gestire efficacemente classi di 100, 200 o più studenti richiede approcci diversi rispetto a classi piccole. Il challenge non è solo logistico, ma anche

pedagogico: come creare engagement e apprendimento autentico quando l'interazione diretta è limitata?

Tecniche di coinvolgimento per grandi numeri

La regola del terzo: Dividi mentalmente l'aula in tre sezioni (sinistra, centro, destra) e assicurati di dirigere domande e attenzione verso tutte e tre le sezioni durante la lezione. Questo crea l'illusione di interazione personale anche con grandi numeri.

Utilizzo strategico della tecnologia: Piattaforme come Mentimeter, Kahoot, o semplici sondaggi online permettono a tutti gli studenti di partecipare simultaneamente. Usa questi strumenti non solo per quiz, ma per raccogliere opinioni, fare brainstorming collettivo, o verificare la comprensione in tempo reale.

Attivazione a coppie o piccoli gruppi: Anche in un'aula da 300 persone, puoi chiedere agli studenti di discutere brevemente con il vicino. Questa tecnica, chiamata "think-pair-share", attiva cognitivamente tutti gli studenti e spezza la passività dell'ascolto prolungato.

Creare punti di contatto personale

Momenti prima e dopo la lezione: Arriva qualche minuto prima dell'inizio e fermati qualche minuto dopo la fine. Anche brevi scambi con singoli studenti creano connessione e dimostrano la tua disponibilità.

Office hours strategiche: Invece di office hours generiche, offri sessioni tematiche specifiche ("Domande sulla parte di statistica", "Approfondimento sui metodi qualitativi") che attirano studenti con interessi simili e creano discussioni più produttive.

Feedback personalizzato strategico: Non puoi dare feedback dettagliato a tutti, ma identifica strategicamente alcuni studenti (particolarmente brillanti, in difficoltà, o con background interessanti) a cui dare feedback più approfondito. Questo crea un effetto moltiplicatore positivo nella classe.

Capitolo 6

INNOVAZIONE DIDATTICA E SVILUPPO PROFESSIONALE

Integrare Metodologie Innovative Senza Perdere Sostanza

L'innovazione didattica non significa necessariamente adottare ogni nuova tecnologia o metodologia che emerge. Significa piuttosto selezionare strategicamente approcci che migliorano realmente l'apprendimento e si integrano naturalmente con il tuo stile di insegnamento e gli obiettivi del corso.



Il principio della innovazione graduale

Invece di rivoluzionare completamente il tuo approccio didattico da un semestre all'altro, implementa cambiamenti graduali che ti permettano di sperimentare, valutare i risultati, e adattare l'innovazione al tuo contesto specifico.

Semestre 1: Introduci un solo elemento nuovo, ad esempio l'uso di polling interattivo durante le lezioni. Osserva come risponde la classe e come cambia il tuo comfort level.

Semestre 2: Aggiungi un secondo elemento, come discussioni online strutturate tra lezioni. Valuta l'impatto combinato delle due innovazioni.

Semestre 3: Sperimenta con metodologie più complesse come flipped classroom o problem-based learning, ma solo per una parte del corso.

Questo approccio ti permette di costruire competenza e fiducia gradualmente, evitando il rischio di implementazioni superficiali o fallimentari che potrebbero scoraggiarti dall'innovazione futura.

Valutare l'efficacia delle innovazioni

Ogni innovazione didattica che introduci deve essere valutata sistematicamente, non solo in base alle tue impressioni soggettive. Sviluppa metriche semplici ma significative:

Metriche di engagement: Percentuale di studenti che partecipano attivamente, qualità delle domande poste, livello di preparazione evidente dalle discussioni.

Metriche di apprendimento: Confronta i risultati degli esami con semestri precedenti, analizza i tipi di errori commessi, valuta la capacità di applicare concetti a situazioni nuove.

Feedback qualitativo: Oltre ai tradizionali questionari di valutazione, raccogli feedback specifico sulle singole innovazioni attraverso focus group informali o survey mirate.

Sviluppare la Tua Signature Pedagogy

Ogni grande docente sviluppa nel tempo una "signature pedagogy" - un approccio distintivo all'insegnamento che riflette la sua personalità, i suoi valori e la sua comprensione della disciplina. Questa non è semplicemente una collezione di tecniche, ma un modo coerente e autentico di concepire il ruolo del docente e il processo di apprendimento.

Identificare i tuoi punti di forza naturali

Rifletti sui momenti in cui il tuo insegnamento è più efficace e soddisfacente. Cosa hanno in comune queste situazioni? Quali aspetti della tua personalità stai esprimendo? Quali valori stai trasmettendo?

Potresti scoprire che eccelli nella narrazione e nell'uso di analogie (signature storytelling), oppure nel creare connessioni sorprendenti tra concetti apparentemente distanti (signature synthesis), o ancora nel sfidare gli studenti con domande provocatorie (signature socratic method).

Esempio di signature pedagogy - Il professore "detective": Un docente di metodologia della ricerca potrebbe sviluppare un approccio dove ogni lezione è strutturata come un'indagine: si parte da un "mistero" (un fenomeno da spiegare), si raccolgono "indizi" (dati e evidenze), si formulano "ipotesi" (teorie), e si arriva alla "soluzione" (conclusioni). Questo approccio trasforma la metodologia da argomento arido a avventura intellettuale.

Bilanciare coerenza e flessibilità

Una signature pedagogy efficace deve essere abbastanza coerente da creare un'identità didattica riconoscibile, ma abbastanza flessibile da adattarsi a diversi contenuti e tipologie di studenti.

Svilupa un "core" di principi non negoziabili (ad esempio: "ogni concetto deve essere collegato a applicazioni reali" o "gli studenti devono sempre essere sfidati a pensare criticamente") e una serie di strategie flessibili che puoi adattare al contesto specifico.

Costruire una Rete di Sviluppo Professionale

L'eccellenza didattica si sviluppa attraverso la riflessione personale, ma si affina attraverso il confronto con colleghi e l'esposizione a prospettive diverse. Costruire una rete strategica di sviluppo professionale è essenziale per la crescita continua.

Comunità di pratica didattica

Identifica o crea un gruppo di colleghi (anche di altre università) che condividono l'interesse per l'innovazione didattica. Questo gruppo dovrebbe incontrarsi regolarmente per:

Condivisione di pratiche: Presentare reciprocamente innovazioni didattiche, successi e fallimenti, con analisi onesta di cosa ha funzionato e perché.

Peer observation: Osservare reciprocamente le lezioni non per valutazione, ma per apprendimento mutuo. Vedere altri docenti in azione offre prospettive preziose sul proprio stile.

Collaborazione su progetti: Sviluppare insieme materiali didattici, sperimentare approcci interdisciplinari, o creare risorse condivise.

Mentorship bidirezionale

Cerca sia mentori che possano guidarti verso livelli superiori di eccellenza didattica, sia opportunità di fare da mentore a colleghi meno esperti. La mentorship bidirezionale è particolarmente ricca di apprendimento.

Mentori più esperti possono offrirti prospettiva storica, saggezza pratica, e aiutarti a evitare errori comuni. Colleghi più giovani possono introdurti a nuove tecnologie, prospettive generazionali, e approcci innovativi che potresti non considerare spontaneamente.

Apprendimento oltre i confini disciplinari

Cerca ispirazione didattica anche al di fuori della tua disciplina. Un professore di letteratura può imparare molto dalle tecniche di visualizzazione usate in fisica, un economista può trarre ispirazione dai metodi di apprendimento esperienziale usati in medicina.

Partecipa a conferenze multidisciplinari sull'educazione universitaria, leggi riviste di pedagogia generale, e cerca dialogo con docenti di facoltà diverse. Spesso le innovazioni più significative nascono dall'applicazione creativa di idee provenienti da campi apparentemente distanti.

Capitolo 7

TECNICHE AVANZATE PER LEZIONI E CONFERENZE

Trasformare l'ansia da palcoscenico in energia performativa

Le presentazioni a conferenze accademiche rappresentano spesso il momento di massima visibilità professionale, dove anni di ricerca vengono condensati in 15-20 minuti davanti a colleghi esperti. L'ansia che accompagna queste occasioni è normale e comprensibile, ma può essere trasformata in energia positiva che migliora la performance.



Comprendere la fisiologia della performance

Quello che percepisci come “ansia” è spesso identico, dal punto di vista fisiologico, all’“eccitazione” positiva. Entrambi gli stati comportano aumento del battito cardiaco, maggiore attenzione, e rilascio di adrenalina. La differenza sta nell’interpretazione cognitiva di questi segnali corporei.

Il trucco è imparare a reinterpretare i sintomi fisici dell’attivazione come segnali che il tuo corpo si sta preparando per una performance eccellente. Invece di dire “Sono nervoso”, inizia a dire “Sono carico” o “Il mio corpo si sta preparando per dare il meglio”.

Protocollo di preparazione per conferenze ad alto impatto

Una settimana prima: Finalizza i contenuti e concentrati sulla struttura narrativa. Una buona presentazione accademica non è un semplice riassunto della ricerca, ma una storia convincente che porta l’audience attraverso un viaggio logico ed emotivo.

Tre giorni prima: Inizia le prove intensive, ma non limitarti a ripetere in silenzio. Prova ad alta voce, in piedi, con i gesti. Se possibile, prova davanti a colleghi che possano dare feedback onesto.

Il giorno prima: Concentrati sulla visualizzazione mentale e sulla preparazione psicologica. Evita di cambiare contenuti o provare nuove parti: a questo punto devi solo consolidare quello che hai già preparato.

Il giorno della presentazione: Utilizza il protocollo di attivazione corporea: 10 minuti di movimento fisico leggero, respirazione profonda, e ripetizione delle tue frasi chiave di ancoraggio.

Storytelling Scientifico: L’Arte di Rendere Coinvolgente la Ricerca

La ricerca accademica più brillante può risultare noiosa se presentata come semplice sequenza di dati e conclusioni. Il storytelling scientifico consiste nel trasformare la tua ricerca in una narrazione coinvolgente senza sacrificare rigore o precisione.

La struttura narrativa della scoperta

Invece di presentare la ricerca come prodotto finito, racconta il processo di scoperta come un’avventura intellettuale:

Setup: Presenta il problema o la domanda di ricerca come un mistero che deve essere risolto. Perché questa questione è importante? Cosa non sapevamo prima della tua ricerca?

Conflict: Illustra le sfide metodologiche, i paradossi teorici, o i risultati inaspettati che hai incontrato. Questo crea tensione narrativa e mantiene l'interesse.

Resolution: Presenta i tuoi risultati come soluzione del mistero iniziale, ma anche come apertura di nuove domande.

Gestire Q&A e Discussioni Accademiche

La sessione di domande e risposte dopo una presentazione può essere il momento più stressante ma anche più gratificante. È dove la tua ricerca viene veramente testata e dove puoi dimostrare non solo la solidità del tuo lavoro, ma anche la tua competenza e professionalità.

La tecnica SOAR per domande complesse

Stop: Fermati e ascolta la domanda completamente, anche se pensi di aver capito dopo le prime parole. Molte domande hanno sfumature importanti che emergono solo alla fine.

Observe: Nota non solo il contenuto della domanda, ma anche il contesto: chi la sta facendo, qual è il suo background, quale potrebbe essere la motivazione dietro la domanda.

Acknowledge: Riconosci sempre il valore della domanda prima di rispondere. Frasi come "È un punto molto importante che tocca..." dimostrano rispetto e professionalità.

Respond: Rispondi in modo strutturato, partendo dal livello più generale e scendendo nei dettagli se necessario.

Gestire domande aggressive o provocatorie

Nel mondo accademico, alcune domande possono sembrare più attacchi che richieste genuine di chiarimento. La chiave è rimanere professionali e utilizzare queste situazioni per dimostrare la tua competenza.

Non prendere nulla sul personale: Ricorda che spesso l'aggressività riflette l'insicurezza o la passione del questionante, non una valutazione del tuo valore personale.

Cerca l'intento positivo: Anche nelle domande più aggressive, cerca di identificare una preoccupazione legittima che puoi affrontare costruttivamente.

Usa la tecnica del reframe: Trasforma domande negative in opportunità per chiarire o approfondire aspetti importanti del tuo lavoro.

Capitolo 8 INTEGRAZIONE E MAESTRIA

Creare il Tuo Sistema Personale di Eccellenza

L'eccellenza didattica non è il risultato di azioni sporadiche, ma di un sistema coerente di abitudini, routine e principi che si rinforzano reciprocamente. Il tuo compito ora è integrare le tecniche apprese in un sistema personalizzato che rifletta il tuo stile, i tuoi valori e il tuo contesto specifico.



Progettare la tua architettura di abitudini

Identifica i 3-5 principi non negoziabili che definiscono la tua filosofia didattica. Questi potrebbero includere elementi come “ogni studente deve sentirsi visto e valorizzato”, “la passione per la materia deve essere contagiosa”, “l’errore è parte essenziale dell’apprendimento”.

Attorno a questi principi, costruisci routine specifiche che li supportino:

Routine pre-lezione: Una sequenza di 10-15 minuti che ti mette nello stato mentale ottimale per insegnare. Potrebbe includere revisione degli obiettivi della lezione, attivazione dell’ancora di sicurezza, e visualizzazione del successo.

Routine durante la lezione: Checkpoint regolari per verificare la comprensione, tecniche per riattivare l’attenzione, modi specifici per concludere ogni lezione collegandola al quadro generale del corso.

Routine post-lezione: Riflessione rapida su cosa ha funzionato e cosa può essere migliorato, aggiornamento degli appunti per la prossima volta, e disconnessione mentale dal ruolo di docente.

Piano di Sviluppo Professionale a Lungo Termine

L’eccellenza didattica è un percorso di crescita continua, non una destinazione finale. Creare un piano di sviluppo a lungo termine ti aiuta a rimanere motivato e a sistematicamente verso livelli sempre più alti di competenza.

Autovalutazione annuale approfondita

Ogni anno accademico, dedica una giornata completa a un’analisi onesta e approfondita della tua crescita professionale:

Revisione delle performance: Analizza i feedback degli studenti, i risultati di apprendimento, e i tuoi livelli di soddisfazione personale. Cerca pattern e tendenze, non solo punteggi medi. *Identificazione delle aree di crescita:* Quali competenze didattiche vuoi sviluppare nel prossimo anno? Dove senti di avere il maggior potenziale di miglioramento?

Pianificazione degli obiettivi: Stabilisci 2-3 obiettivi specifici e misurabili per l’anno successivo. Ad esempio: “Aumentare la partecipazione attiva degli studenti del 30%” o “Implementare e valutare tre nuove tecniche didattiche”.

Costruire un portfolio di eccellenza didattica

Documenta sistematicamente la tua crescita e i tuoi successi didattici:

Raccolta di evidenze: Feedback particolarmente significativi degli studenti, esempi di innovazioni didattiche implementate, materiali didattici originali sviluppati.

Riflessioni critiche: Analisi scritte di successi e fallimenti didattici, con focus sui processi di apprendimento e adattamento.

Progetti di miglioramento: Documentazione di esperimenti didattici, metodologie di valutazione, e risultati ottenuti.

Questo portfolio non serve solo per le valutazioni formali, ma come strumento di riflessione e crescita personale.

Sostenibilità e Prevenzione del Burnout

L'eccellenza sostenibile richiede l'equilibrio tra aspirazioni professionali elevate e protezione del benessere personale. Non puoi dare il meglio agli studenti se non curi adeguatamente te stesso.

Creare confini sani

Confini temporali: Stabilisci orari specifici per le diverse attività e rispettalili rigorosamente. Il lavoro accademico può facilmente espandersi per riempire tutto il tempo disponibile se non stabilisci limiti chiari.

Confini emotivi: Impara a distinguere tra l'impegno professionale appassionato e l'identificazione totale con il ruolo. I successi e i fallimenti professionali sono eventi che ti riguardano, non definizioni di chi sei come persona.

Confini relazionali: Mantieni rapporti professionali appropriati con studenti e colleghi. La vicinanza umana è importante, ma la chiarezza dei ruoli protegge tutti.

Investire nel rinnovamento personale

Apprendimento continuo al di fuori della tua disciplina: Coltiva interessi e competenze che arricchiscano la tua prospettiva senza essere direttamente collegati al lavoro. Questo previene la stagnazione intellettuale e fornisce risorse creative per l'insegnamento.

Comunità di supporto: Mantieni relazioni significative al di fuori dell'ambiente accademico. Queste relazioni ti offrono prospettiva, supporto emotivo, e ricordano che la tua identità va oltre il ruolo professionale.

Pratiche di rinnovamento: Che si tratti di sport, meditazione, arte, o semplicemente tempo in natura, identifica attività che ti rigenerano veramente e proteggono il tempo dedicato ad esse.

Conclusione

IL TUO PERCORSO VERSO L'ECCELLENZA

Sei arrivato alla fine di questo percorso di esplorazione, ma in realtà stai per iniziare il viaggio più importante: l'applicazione pratica di queste tecniche nella tua realtà quotidiana di docente. La differenza tra i docenti che rimangono nella mediocrit  e quelli che raggiungono l'eccellenza non sta nella quantit  di conoscenze teoriche sulla didattica, ma nella costanza con cui applicano principi efficaci e nella loro capacit  di riflettere e adattarsi continuamente.



I tuoi prossimi passi strategici

Non cercare di implementare tutto simultaneamente. La trasformazione sostenibile avviene attraverso cambiamenti graduali ma consistenti. Scegli UNA tecnica da questo manuale che risuona particolarmente con le tue sfide attuali e impegnati a praticarla per il prossimo mese accademico.

Potrebbe essere la tecnica dell'ancora di sicurezza se l'ansia da prestazione è il tuo ostacolo principale, oppure le strategie multi-sensoriali se vuoi aumentare l'engagement degli studenti, o ancora le tecniche di storytelling scientifico se vuoi rendere più coinvolgenti le tue presentazioni.

L'importante è iniziare oggi, con un'azione specifica e misurabile. Il cambiamento reale non avviene attraverso l'intenzione, ma attraverso l'azione ripetuta nel tempo.

Costruire la tua legacy didattica

Ogni grande docente lascia un'impronta duratura non solo attraverso le conoscenze trasmesse, ma attraverso l'ispirazione fornita, la curiosità accesa, e le vite trasformate. Questa legacy non si costruisce attraverso performance occasionali brillanti, ma attraverso l'eccellenza quotidiana nelle piccole interazioni, nella cura per ogni studente, e nella passione genuina per l'insegnamento.

Le tecniche che hai appreso in questa dispensa sono strumenti potenti, ma sono solo strumenti. Quello che fa la differenza è l'intenzione con cui li utilizzi, la costanza con cui li applichi, e la saggezza con cui li adatti al tuo stile unico e ai bisogni specifici dei tuoi studenti.

L'impatto moltiplicatore dell'eccellenza

Ricorda che ogni miglioramento nella tua efficacia didattica ha un effetto moltiplicatore: non beneficia solo te, ma tutti gli studenti che incontrerai nel resto della tua carriera. Un docente che insegna per trent'anni e tocca la vita di 3000 studenti ha un impatto sociale incommensurabile quando opera al livello dell'eccellenza.

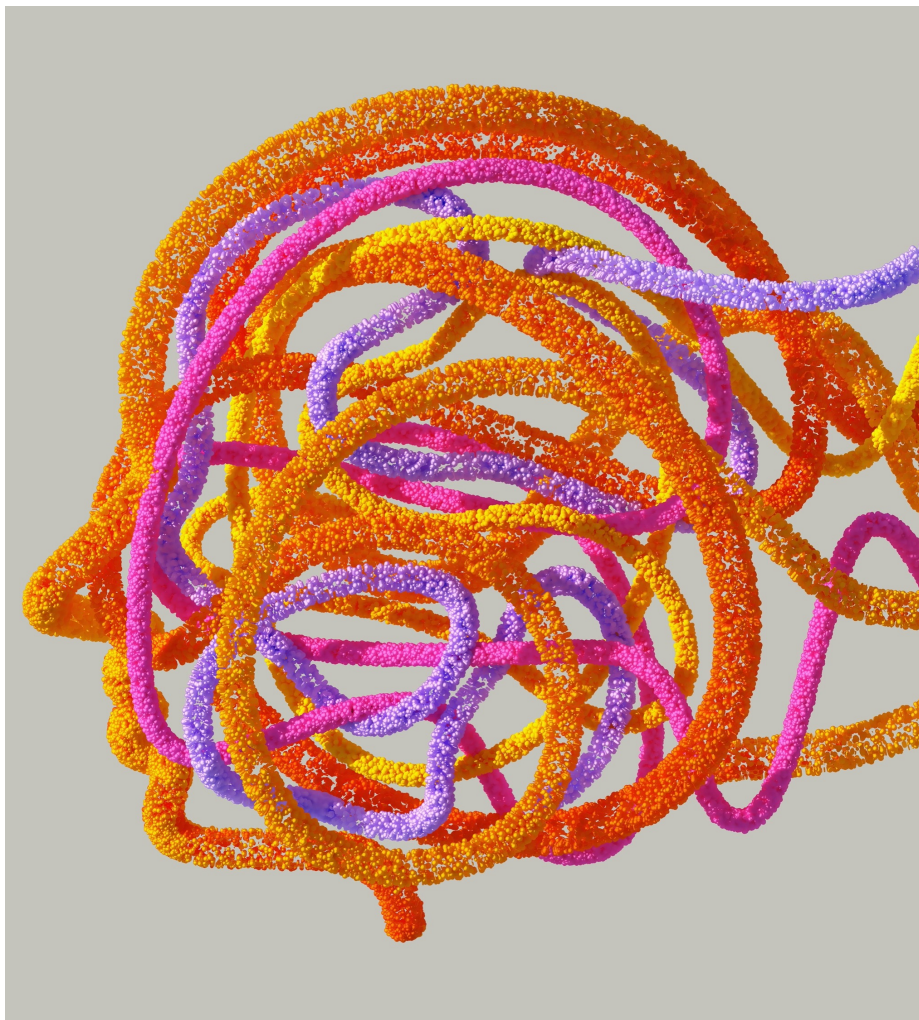
I tuoi studenti diventeranno professionisti, cittadini, genitori. Porteranno con sé non solo le competenze specifiche che hai insegnato, ma anche l'esempio di cosa significhi essere appassionati, rigorosi, curiosi e umani. In questo senso, ogni ora che investi nel perfezionare la tua didattica è un investimento nel futuro della società.

Il tuo viaggio verso l'eccellenza didattica inizia con la prossima lezione che terrai. Quale tecnica esplorerai? Come trasformerai questa conoscenza in azione? Il momento di diventare il docente che i tuoi studenti meritano è adesso.

GIANLUCA LOFFREDO

PNL PER STUDENTI UNIVERSITARI

Risultato del laboratorio di
Co-costruzione Docenti-Studenti
nell'ambito del progetto Pro-Ben



Introduzione

A che mi serve?

Sei stanco di passare ore sui libri senza ottenere i risultati che meriti? Ti capita di andare nel panico davanti a un esame, anche quando sai di essere preparato? Oppure hai la sensazione di non riuscire mai a trovare il metodo di studio giusto per te?

Se hai risposto sì ad almeno una di queste domande, questa dispensa può davvero fare la differenza nel tuo percorso universitario. Non si tratta di un'ennesima raccolta di consigli generici, ma di un manuale pratico basato sulla Programmazione Neuro-Linguistica (PNL), una disciplina che studia come il nostro cervello elabora le informazioni e come possiamo “riprogrammarlo” per ottenere risultati migliori.

La PNL non è magia: è scienza applicata. Ogni tecnica che troverai in questa dispensa è stata testata su migliaia di studenti e ha dimostrato di funzionare. La differenza principale rispetto ad altri metodi è che qui non ti diremo solo *cosa* fare, ma soprattutto *come* farlo in modo che il tuo cervello collabori con te invece di remare contro.





Come utilizzare questo libretto al meglio

Questa non è una dispensa da leggere passivamente. È un laboratorio di trasformazione personale. Ogni capitolo contiene esercizi pratici che devi sperimentare immediatamente. Non aspettare di aver letto tutto: inizia a applicare le tecniche dal primo giorno. Il cambiamento reale avviene attraverso l'azione, non attraverso la conoscenza teorica.

Ti consiglio di dedicare una settimana a ogni capitolo, sperimentando le tecniche e adattandole al tuo stile personale. Ricorda: serve un minimo di 21 giorni per installare una nuova abitudine nel tuo cervello, quindi sii paziente ma costante.

Capitolo 1

COME IMPARA IL TUO CERVELLO

Il Segreto dei Canali Sensoriali

Uno dei principi fondamentali della PNL è che ogni persona ha un canale sensoriale preferito per elaborare le informazioni. Questo significa che mentre alcuni studenti imparano meglio leggendo e vedendo (canale visivo), altri hanno bisogno di ascoltare e parlare (canale auditivo), mentre altri ancora devono toccare e sperimentare (canale cinestesico).

Il problema è che la maggior parte degli studenti non conosce il proprio canale preferito e cerca di adattarsi a metodi di studio che non sono naturali per il proprio cervello. È come cercare di guidare un'auto sportiva in prima marcia: funziona, ma non sfrutta tutto il potenziale disponibile.



Scopri il tuo stile di apprendimento

Questo test ti aiuterà a identificare il tuo canale preferito. Rispondi istintivamente, senza pensarci troppo:

Quando devi ricordare come arrivare in un posto nuovo:

- a) Ti fai spiegare il percorso a voce e lo ripeti mentalmente
- b) Guardi la mappa o visualizzi il tragitto nella tua mente
- c) Preferisci andarci una volta accompagnato per “sentire” la strada

Quando sei in una libreria e vuoi scegliere un libro:

- a) Chiedi consigli al libraio o leggi le recensioni ad alta voce
- b) Guardi la copertina, sfogli le pagine e leggi qualche riga qua e là
- c) Lo prendi in mano, senti il peso, la consistenza delle pagine

Quando devi imparare a usare un nuovo software:

- a) Preferisci che qualcuno te lo spieghi passo passo
- b) Guardi tutorial video o leggi le istruzioni con immagini
- c) Preferisci smanettare da solo e capire attraverso la pratica

Quando racconti una bella esperienza ad un amico:

- a) Usi molte parole, dialoghi e onomatopee
- b) Descrivi colori, scene e dettagli visivi
- c) Parli di sensazioni, emozioni e cosa hai provato fisicamente

Interpretazione dei risultati:

Se hai risposto prevalentemente **A**, sei un **apprendista auditivo**. Il tuo cervello elabora meglio le informazioni che arrivano attraverso il canale sonoro. Probabilmente ti piace discutere, hai una buona memoria per i nomi e riesci a concentrarti meglio in ambienti silenziosi.

Se hai risposto prevalentemente **B**, sei un **apprendista visivo**. Processi le informazioni principalmente attraverso immagini, colori e rappresentazioni spaziali. Probabilmente hai una buona memoria per i volti, ti orienti facilmente e preferisci ambienti ordinati e visivamente piacevoli.

Se hai risposto prevalentemente **C**, sei un **apprendista cinestesico**. Impari meglio attraverso il movimento, il tatto e le esperienze pratiche. Probabilmente gesticoli molto quando parli, ricordi meglio quello che hai fatto rispetto a quello che hai solo letto, e hai bisogno di pause frequenti quando studi.

Strategie di Studio Personalizzate

Se sei un apprendista auditivo

Il tuo cervello è fatto per elaborare suoni, ritmi e sequenze verbali. Ecco come sfruttare questa caratteristica:

Tecnica della registrazione attiva: Non limitarti a registrare le lezioni, ma crea le tue registrazioni personali. Dopo aver studiato un argomento, accendi il registratore del telefono e spiegalo come se stessi facendo lezione a qualcun altro. Poi riascolta la registrazione mentre cammini o fai altro. Il tuo cervello assorbirà le informazioni in modo naturale.

Studio dialogico: Trova un compagno di studio e organizzate sessioni di domande e risposte. Se non hai nessuno disponibile, parla ad alta voce con te stesso. Fai domande e risposte, discuti i concetti, argomenta pro e contro. Può sembrare strano all'inizio, ma è incredibilmente efficace per gli auditivi.

Musica e ritmo: Alcuni concetti possono essere trasformati in filastrocche o canzoncine. Le tabelline che hai imparato cantando da bambino funzionano ancora oggi proprio per questo motivo. Prova a creare rime per le formule matematiche o per le date storiche.

Se sei un apprendista visivo

Il tuo cervello elabora le informazioni attraverso immagini, patterns e organizzazione spaziale. Ecco le tue strategie vincenti:

Mappe mentali colorate: Non sottovalutare il potere dei colori. Crea mappe mentali usando almeno 5 colori diversi: uno per ogni concetto principale. Il tuo cervello visivo memorizzerà non solo il contenuto, ma anche la struttura colorata, creando una doppia traccia di memoria.

Tecnica del cinema mentale: Trasforma i concetti astratti in scene visive. Se stai studiando la Rivoluzione Francese, non limitarti a memorizzare date e nomi: crea un film mentale dove vedi i personaggi, i loro vestiti, le scene della presa della Bastiglia. Più dettagliata è la visualizzazione, più facile sarà il ricordo.

Organizzazione spaziale: Il tuo ambiente di studio deve essere visivamente ordinato e stimolante. Appendi alle pareti schemi, grafici e riassunti. Usa post-it colorati per categorizzare gli argomenti. Il disordine visivo crea disordine mentale per un visivo.

Se sei un apprendista cenestesico

Il tuo cervello ha bisogno di movimento e sensazioni fisiche per elaborare al meglio le informazioni:

Studio in movimento: Non rimanere seduto per ore. Cammina mentre ripeti, gesticola quando spieghi, usa tutto il corpo. Molti cenestesici scoprono di ricordare meglio se associano movimenti fisici ai concetti che stanno studiando.

Manipolazione fisica: Usa oggetti concreti per rappresentare concetti astratti. Se stai studiando chimica, costruisci modelli molecolari con palline colorate. Se stai studiando matematica, usa oggetti fisici per visualizzare i problemi geometrici.

Pause attive: Il tuo cervello ha bisogno di pause più frequenti, ma devono essere attive. Ogni 20-25 minuti alzati, fai stretching, balla, corri sul posto. Non sono pause di distrazione: sono pause di ricarica necessarie al tuo tipo di cervello.

Capitolo 2 TRASFORMA L'ANSIA DA ESAME

Il Segreto dei Canali Sensoriali

Uno dei principi fondamentali della PNL è che ogni persona ha un canale sensoriale preferito per elaborare le informazioni. Questo significa che mentre alcuni studenti imparano meglio leggendo e vedendo (canale visivo), altri hanno bisogno di ascoltare e parlare (canale auditivo), mentre altri ancora devono toccare e sperimentare (canale cinestesico).

Il problema è che la maggior parte degli studenti non conosce il proprio canale preferito e cerca di adattarsi a metodi di studio che non sono naturali per il proprio cervello. È come cercare di guidare un'auto sportiva in prima marcia: funziona, ma non sfrutta tutto il potenziale disponibile.



Comprendere il Meccanismo dell'Ansia

Prima di imparare a gestire l'ansia, è importante capire cosa succede esattamente nel tuo cervello quando ti trovi davanti a un esame. L'ansia non è un nemico da combattere, ma un sistema di allarme che si è inceppato.

Quando il tuo cervello percepisce una minaccia (reale o immaginaria), attiva il sistema nervoso simpatico, liberando adrenalina e cortisolo. Questo era utile quando i nostri antenati dovevano scappare dai predatori, ma diventa controproducente quando dobbiamo ricordare la formula del calcolo integrale.

Il trucco non è eliminare completamente l'ansia (un po' di attivazione è utile per la performance), ma trasformarla da ansia paralizzante in energia focalizzata. La PNL ci insegna che possiamo letteralmente "riprogrammare" le nostre reazioni emotive attraverso tecniche specifiche.

La Tecnica dell'Ancora di Calma

Questa è probabilmente la tecnica più potente e immediata che imparerai in tutta la dispensa. Si basa sul principio del condizionamento classico: associamo uno stimolo fisico (l'ancora) a uno stato emotivo positivo, in modo da poter richiamare quello stato ogni volta che ne abbiamo bisogno.

Come creare la tua ancora personale

Scegli un momento in cui hai almeno 15 minuti di tranquillità assoluta. Spegni il telefono, chiedi di non essere disturbato, e siediti in una posizione comoda.

Chiudi gli occhi e inizia a ricordare un momento della tua vita in cui ti sei sentito completamente calmo, sicuro e in controllo. Non deve necessariamente essere legato allo studio: può essere un momento in natura, con persone care, o durante un'attività che ami. L'importante è che sia un ricordo in cui le sensazioni di calma e sicurezza erano molto intense.

Una volta trovato il ricordo giusto, immergiti completamente in quella esperienza. Non limitarti a pensarci: rivivila. Cosa vedevi esattamente? Che suoni sentivi? Che odori c'erano? Come si sentiva il tuo corpo? Più dettagli aggiungi, più potente sarà l'ancora.

Quando senti che l'emozione di calma e sicurezza raggiunge il suo picco massimo, esegui un gesto fisico specifico: ad esempio, unisci pollice e indice della mano destra premendo delicatamente per 10 secondi. Questo gesto diventerà la tua "ancora".

Ripeti questo processo almeno 5 volte nell'arco di una settimana, sempre usando lo stesso gesto fisico nel momento di massima intensità emotiva. Il tuo cervello creerà un'associazione automatica tra quel gesto e lo stato di calma.

Come utilizzare l'ancora

Una volta installata, puoi attivare l'ancora ogni volta che senti l'ansia emergere. Basta ripetere il gesto fisico (pollice e indice premuti) e il tuo cervello richiamerà automaticamente lo stato di calma associato.

All'inizio l'effetto potrebbe essere leggero, ma con la pratica diventerà sempre più potente. Molti studenti riferiscono di riuscire a calmarli istantaneamente anche nelle situazioni più stressanti.

Ristrutturazione Cognitiva: Cambiare il Dialogo Interno

Ogni giorno hai migliaia di pensieri, molti dei quali sono automatici e inconsci. Quando si avvicina un esame, la maggior parte degli studenti ha un dialogo interno pieno di preoccupazioni e previsioni negative: "E se non ricordo niente?", "Il professore mi odierà", "Tutti sono più bravi di me".

Questi pensieri non sono la realtà: sono interpretazioni che il tuo cervello crea, spesso basate su paure irrazionali. La buona notizia è che puoi imparare a riconoscere questi schemi mentali negativi e sostituirli con versioni più realistiche e potenzianti.

Il metodo delle domande potenzianti

Invece di fare domande che ti paralizzano ("E se fallisco?"), inizia a fare domande che ti danno potere ("Come posso prepararmi al meglio?", "Cosa ho imparato dall'ultimo esame che posso applicare questa volta?").

Le domande dirigono l'attenzione del tuo cervello. Se ti chiedi continuamente cosa potrebbe andare storto, il tuo cervello si concentrerà sui problemi. Se ti chiedi come puoi avere successo, il tuo cervello inizierà a cercare soluzioni.

La tecnica del "Come se"

Questa è una delle tecniche più potenti della PNL. Consiste nel comportarsi "come se" fossi già la persona che vuoi diventare. Se vuoi essere uno studente sicuro e preparato, inizia a comportarti come se lo fossi già.

Come si vestirebbe uno studente sicuro il giorno dell'esame? Come si muoverebbe? Come parlerebbe? Come si preparerebbe? Inizia a incorporare questi comportamenti nella tua routine quotidiana. Il tuo cervello inizierà a credere che questa è la tua vera identità.

Protocollo Pre-Exame: La Routine del Successo

Creare una routine specifica da seguire prima di ogni esame ti aiuta a entrare automaticamente nello stato mentale giusto. È come avere un rituale che comunica al tuo cervello: "È il momento di dare il meglio di me".

Due ore prima dell'esame

Fai una colazione leggera ma nutriente. Evita troppi caffè o energy drink: l'ansia naturale pre-esame fornisce già abbastanza attivazione. Preferisci proteine e carboidrati complessi che ti daranno energia stabile.

Rivedi i tuoi appunti principali, ma non cercare di imparare cose nuove. In questa fase devi solo rinfrescare quello che già sai.

Un'ora prima dell'esame

Esegui la respirazione 4-7-8: inspira per 4 secondi, trattieni il respiro per 7 secondi, espira per 8 secondi. Ripeti per almeno 8 cicli. Questa tecnica attiva il sistema nervoso parasimpatico, che è responsabile dello stato di calma e rilassamento.

Trenta minuti prima dell'esame

Pratica la visualizzazione del successo. Chiudi gli occhi e immagina mentre entri nell'aula d'esame con sicurezza, mentre ascolti le domande con calma, mentre rispondi con precisione e chiarezza. Visualizza la soddisfazione finale quando ricevi il voto che meriti.

Non si tratta di pensiero magico: stai letteralmente programmando il tuo cervello per riconoscere e replicare i comportamenti del successo.

Capitolo 3

RIVOLUZIONE IL TUO METODO DI STUDIO

Il Metodo SQ3R: La Formula del Successo

Molti studenti pensano che studiare significhi leggere e ripetere fino allo sfinimento. In realtà, il cervello umano impara molto meglio quando l'informazione viene elaborata attivamente attraverso domande, connessioni e ripetizioni strategiche.

Il metodo SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) è stato sviluppato dopo decenni di ricerche su come ottimizzare l'apprendimento. Non è solo teoria: migliaia di studenti hanno dimostrato che questo metodo può ridurre il tempo di studio del 40-50% aumentando significativamente la comprensione e la memorizzazione.



Survey (Esplorazione): La mappa del territorio

Prima di iniziare a leggere un capitolo o un argomento, dedica 5-10 minuti a esplorare la struttura generale. Leggi tutti i titoli e sottotitoli, osserva grafici, tabelle e immagini, leggi il riassunto finale se presente.

Questo passaggio è fondamentale perché crea una “mappa mentale” che aiuterà il tuo cervello a organizzare le informazioni che arriveranno dopo. È come guardare la mappa di una città prima di visitarla: ti muoverai con più sicurezza e orientamento.

Question (Domande): L'arte della curiosità attiva

Trasforma ogni titolo e sottotitolo in una domanda specifica. Ad esempio, se il titolo è “Le cause della Prima Guerra Mondiale”, la domanda diventa “Quali furono le principali cause che portarono allo scoppio della Prima Guerra Mondiale?”.

Questo passaggio è rivoluzionario perché trasforma il tuo cervello da ricevitore passivo in cercatore attivo di informazioni. Quando leggerai, non assorbirai semplicemente le parole, ma cercherai attivamente le risposte alle tue domande.

Read (Lettura): La ricerca delle risposte

Ora leggi il testo, ma con un obiettivo preciso: trovare le risposte alle domande che hai formulato. Sottolinea o evidenzia solo le informazioni che rispondono direttamente alle tue domande.

Questa lettura mirata è molto più efficace della lettura generica perché il tuo cervello sa esattamente cosa cercare. È la differenza tra vagare in un supermercato senza lista e andare a colpo sicuro sui prodotti che ti servono.

Recite (Ripetizione): Il test della comprensione

Chiudi il libro e prova a rispondere alle domande che avevi formulato, preferibilmente ad alta voce. Questo è il momento della verità: se riesci a rispondere chiaramente e completamente, hai davvero compreso l'argomento. Se non ci riesci, sai esattamente cosa devi rivedere.

Molti studenti saltano questo passaggio perché sembra “perdita di tempo”, ma è in realtà il più importante per la memorizzazione a lungo termine.

Review (Revisione): Il consolidamento

Ripassa rapidamente tutto l'argomento, concentrandoti sui punti che hai trovato più difficili durante la fase di ripetizione. Crea una mappa mentale o uno schema che riassume i concetti principali e le loro connessioni.

La Rivoluzione del Palazzo della Memoria

Una delle tecniche di memorizzazione più potenti mai sviluppate è il “Palazzo della Memoria” o “Metodo dei Loci”. Questa tecnica sfrutta il fatto che il nostro cervello è eccezionale nel ricordare luoghi e percorsi spaziali.

Come costruire il tuo palazzo personale

Scegli un luogo che conosci perfettamente: la tua casa, la tua scuola superiore, il tragitto casa-università. L'importante è che sia un posto di cui ricordi ogni dettaglio e che puoi “percorrere” mentalmente senza sforzo.

Ora definisci un percorso specifico attraverso questo luogo. Ad esempio, se usi la tua casa: ingresso → soggiorno → cucina → camera da letto → bagno. Stabilisci un ordine fisso che dovrai sempre rispettare.

Esempio pratico: Memorizzare le fasi della fotosintesi

Supponiamo che tu debba memorizzare le fasi della fotosintesi clorofilliana:

1. Assorbimento della luce
2. Scissione dell'acqua
3. Produzione di ATP
4. Riduzione del carbonio
5. Produzione di glucosio

Associa ogni fase a un punto specifico del tuo palazzo:

Ingresso di casa: Visualizza il sole che entra dalla porta a vetri (assorbimento della luce) *Soggiorno:* Immagina che si sia rotto un tubo dell'acqua e tutto è allagato (scissione dell'acqua) *Cucina:* Vedi il frigorifero che produce energia elettrica con scintille (produzione di ATP) *Camera da letto:* Visualizza te stesso che riduci (diminuisce di dimensioni) come Alice nel Paese delle Meraviglie (riduzione del carbonio) *Bagno:* Immagina la vasca piena di caramelle glucosate (produzione di glucosio)

La chiave è creare immagini assurde, esagerate e coinvolgenti emotivamente. Il cervello ricorda molto meglio le cose strane e divertenti rispetto a quelle normali e noiose.

Gestione Avanzata del Tempo: La Tecnica Pomodoro Evoluta

La gestione del tempo nello studio non riguarda solo il “quanto” studiare, ma soprattutto il “come” distribuire l'energia mentale. Il cervello umano ha dei ritmi naturali di attenzione che possiamo sfruttare a nostro vantaggio.

La tecnica Pomodoro classica prevede 25 minuti di studio intenso seguiti da 5 minuti di pausa. Tuttavia, la ricerca recente ha dimostrato che questo modello può essere ottimizzato in base al tipo di materia e al livello di difficoltà.

Pomodoro Adattivo per materie diverse

Materie creative o riflessive (filosofia, letteratura, arte): 45 minuti di studio + 15 minuti di pausa. Queste materie richiedono tempo per sviluppare pensieri complessi e connessioni profonde.

Materie tecniche o mnemoniche (matematica, fisica, medicina): 25 minuti di studio + 5 minuti di pausa. L'alta concentrazione richiesta in queste materie rende necessarie pause più frequenti.

Materie miste (storia, diritto, psicologia): 35 minuti di studio + 10 minuti di pausa. Un equilibrio che permette sia l'approfondimento che la memorizzazione.

La pausa perfetta

Non tutte le pause sono uguali. Per essere veramente rigenerante, una pausa deve:

- Coinvolgere parti del corpo diverse da quelle usate per studiare
- Fornire stimoli sensoriali diversi (se hai studiato leggendo, cammina; se hai studiato parlando, guarda qualcosa di bello)
- Non sovraccaricare il cervello con nuove informazioni (evita social media, news, video)

Le pause migliori includono: camminata all'aria aperta, stretching, idratazione, respirazione profonda, ascolto di musica rilassante.

Capitolo 4 COSTRUIRE UNA MOTIVAZIONE INCROLLABILE

La Psicologia degli Obiettivi: Oltre il “Voglio Laurearmi”

La maggior parte degli studenti ha obiettivi troppo vaghi per essere davvero motivanti. “Voglio laurearmi” non è un obiettivo: è un’intenzione generica. Il cervello umano risponde molto meglio a obiettivi specifici, misurabili e emotivamente coinvolgenti.



La Formula dell'Obiettivo Magnetico

Un obiettivo veramente motivante deve avere queste caratteristiche:

Specificità estrema: Non “voglio voti alti”, ma “voglio ottenere almeno 27 in tutti gli esami del terzo anno”. Non “voglio laurearmi presto”, ma “voglio laurearmi entro luglio 2026 con una media del 28”.

Misurabilità oggettiva: Devi poter verificare senza dubbio se hai raggiunto l'obiettivo o meno. I numeri sono tuoi amici: voti, date, numero di esami, media ponderata.

Rilevanza emotiva: L'obiettivo deve essere collegato ai tuoi valori profondi e ai tuoi sogni. Non quello che vogliono i tuoi genitori o quello che sembra giusto fare, ma quello che TU desideri veramente.

Scadenza precisa: Il cervello lavora meglio sotto pressione temporale. “Un giorno” non è una scadenza. “Entro il 15 giugno 2025” sì.

Scoprire il Tuo “Perché” Profondo

Dietro ogni grande motivazione c'è un “perché” profondo, spesso nascosto sotto diversi strati di motivazioni superficiali. La tecnica dei “5 Perché” ti aiuta a scavare fino al nucleo della tua vera motivazione.

Esempio pratico di esplorazione

Obiettivo: “Voglio laurearmi in economia.” Domanda: “Perché vuoi laurearti in economia?” Risposta: “Per trovare un buon lavoro.” Domanda: “Perché vuoi un buon lavoro?” Risposta: “Per guadagnare bene.”

Domanda: “Perché è importante guadagnare bene?” Risposta: “Per essere indipendente economicamente.” Domanda: “Perché è importante l'indipendenza economica?”

Risposta: “Perché voglio dimostrare a me stesso che posso farcela.”

Domanda: “Perché è importante dimostrarlo a te stesso?”

Risposta: “Perché... da bambino tutti mi dicevano che non ero portato per lo studio. Voglio dimostrare che si sbagliavano.”

Ecco il vero “perché”: non la laurea, non il lavoro, non i soldi, ma il bisogno di riscatto personale e auto-validazione. Questa è la motivazione che può sostenere un studente nei momenti più difficili.

Il Potere delle Affermazioni Strategiche

Le affermazioni non sono ripetizioni positive vuote, ma strumenti di riprogrammazione mentale che funzionano se usati correttamente. Il segreto non è ripetere frasi generiche, ma creare affermazioni personalizzate che risuonino con il tuo specifico sistema di credenze.

Come creare affermazioni che funzionano davvero

Usa il presente, non il futuro: “Sono uno studente eccellente” invece di “Diventerò uno studente eccellente”. Il cervello subconscio vive sempre nel presente.

Includi emozioni positive: “Provo gioia e soddisfazione ogni volta che imparo qualcosa di nuovo” è più potente di “Imparo facilmente”.

Sii specifico per le tue sfide: Se la tua difficoltà è la concentrazione, usa “La mia mente è lucida e concentrata per tutto il tempo necessario” invece di generiche affermazioni sul successo.

Aggiungi elementi sensoriali: “Vedo chiaramente i concetti, sento la sicurezza nella mia voce quando spiego, provo l’energia del successo nel mio corpo”.

Quando e come praticare le affermazioni

Il momento migliore per praticare le affermazioni è appena prima di addormentarti e appena dopo esserti svegliato, quando il cervello è in stato alfa e più ricettivo alla programmazione.

Ripeti ogni affermazione almeno 10 volte, coinvolgendo anche il corpo: gesticola, modifica il tono della voce, senti fisicamente le emozioni che le parole evocano.

Capitolo 5 COMUNICARE NEGLI ESAMI ORALI

L'Arte Invisibile del Rapport

Il rapport è quella connessione magica che si crea quando due persone “sono sulla stessa lunghezza d’onda”. Durante un esame orale, stabilire rapport con il professore può fare la differenza tra un 18 tirato e un bel voto. Non si tratta di manipolazione, ma di comunicazione efficace che mette entrambe le parti a proprio agio.



Linguaggio del corpo: i primi 30 secondi decidono tutto

La ricerca dimostra che le persone si formano un'opinione su di te nei primi 30 secondi di interazione, e questa prima impressione influenzerà tutto il resto dell'incontro. Ecco gli elementi cruciali:

Postura: Entra con la schiena dritta ma rilassata, spalle leggermente all'indietro. Evita di entrare "come un soldatino" (troppo rigido) o "come un sacco" (troppo rilassato). Cerca un equilibrio che combini rispetto ma anche sicurezza.

Contatto visivo: Mantieni il contatto visivo per il 70% del tempo. Troppo poco e sembrerai insicuro o disinteressato, troppo e risulterai invadente. Guarda il professore negli occhi quando parli e quando ascolta, distoglie lo sguardo brevemente quando rifletti.

Stretta di mano: Se il professore tende la mano, rispondi con una stretta ferma ma non eccessiva, della durata di 2-3 secondi. La stretta di mano comunica più di quanto immagini sulla tua personalità.

Sorriso: Un sorriso genuino ma moderato quando entri e quando esci. Non sorridere costantemente durante l'esame (sembreresti poco serio), ma non essere nemmeno troppo solenne.

Tecniche verbali avanzate

Ricalco del ritmo: Osserva la velocità con cui parla il professore e adattati gradualmente. Se parla lentamente e tu parli veloce, rallenta progressivamente. Se parla veloce e tu sei troppo lento, accelera un po'. Questo crea un senso inconscio di affinità.

Rispecchiamento lessicale: Usa le stesse parole chiave e espressioni che usa il professore. Se dice "analizzare", usa "analizzare" nelle tue risposte invece di "esaminare" o "studiare". Se usa termini tecnici specifici, incorporali nel tuo linguaggio.

Ponte verbale: Collega le tue risposte a quello che il professore ha detto o spiegato in precedenza: "Come lei ha sottolineato nella lezione su...", "Riprendendo il concetto che lei ha illustrato...". Questo dimostra che hai ascoltato e valorizzi il suo insegnamento.

Gestire le Domande Difficili: L'Arte della Trasformazione

Durante un esame orale, prima o poi arriverà una domanda che ti metterà in difficoltà. Il modo in cui gestisci questo momento può trasformare una potenziale bocciatura in un'opportunità di brillare.

La tecnica del BRIDGE (Ponte)

Quando non sai qualcosa, non dire mai direttamente “Non lo so”. Usa invece la tecnica del ponte per collegare quello che non sai a quello che sai:

RICONOSCI il valore della domanda: “È un aspetto molto interessante...” / “È una questione importante che si collega a...”

COLLEGA a un argomento che conosci: “...che si ricollega direttamente a quello che stavamo discutendo prima riguardo a...”

ESPANDI sul territorio sicuro: “...e da questo punto di vista posso dire che...”

Esempio pratico

Domanda difficile: “Cosa pensa della teoria dell’informazione di Shannon applicata alla linguistica computazionale?”

Risposta con tecnica BRIDGE: “È un aspetto molto interessante che si collega direttamente ai problemi di codifica dell’informazione che stavamo discutendo. Da questo punto di vista, posso dire che i principi di base della teoria dell’informazione - come il concetto di entropia e ridondanza - hanno sicuramente influenzato lo sviluppo degli algoritmi di elaborazione del linguaggio naturale, specialmente per quanto riguarda la compressione dei dati testuali e l’analisi statistica delle frequenze linguistiche...”

La strategia dell’espansione graduale

Quando conosci solo parzialmente un argomento, inizia sempre da quello che sai con certezza e espandi gradualmente verso terreno meno sicuro. È meglio dire poco ma giusto che molto ma impreciso.

Inizia con definizioni e concetti base che conosci bene, poi procedi verso applicazioni e collegamenti più avanzati. Se a un certo punto ti accorgi di essere in territorio insicuro, fermati e chiedi: “Preferirebbe che approfondisca questo aspetto specifico o posso collegarmi a [argomento che conosci meglio]?”

Trasformare le Lacune in Opportunità

Una delle abilità più avanzate nella comunicazione d’esame è quella di trasformare le tue lacune in opportunità per dimostrare altre competenze.

La strategia del REDIRECT

Quando non conosci un argomento specifico, invece di concentrarti su quello che non sai, ridirigi l’attenzione su competenze correlate che possiedi:

“Mentre non ho approfondito specificamente questo aspetto, ho invece studiato in dettaglio [argomento correlato], che mi ha permesso di sviluppare una comprensione approfondita di [principio generale applicabile]...”

Dimostrare metacognizione

Mostra al professore che sai valutare le tue conoscenze e che hai consapevolezza del tuo percorso di apprendimento:

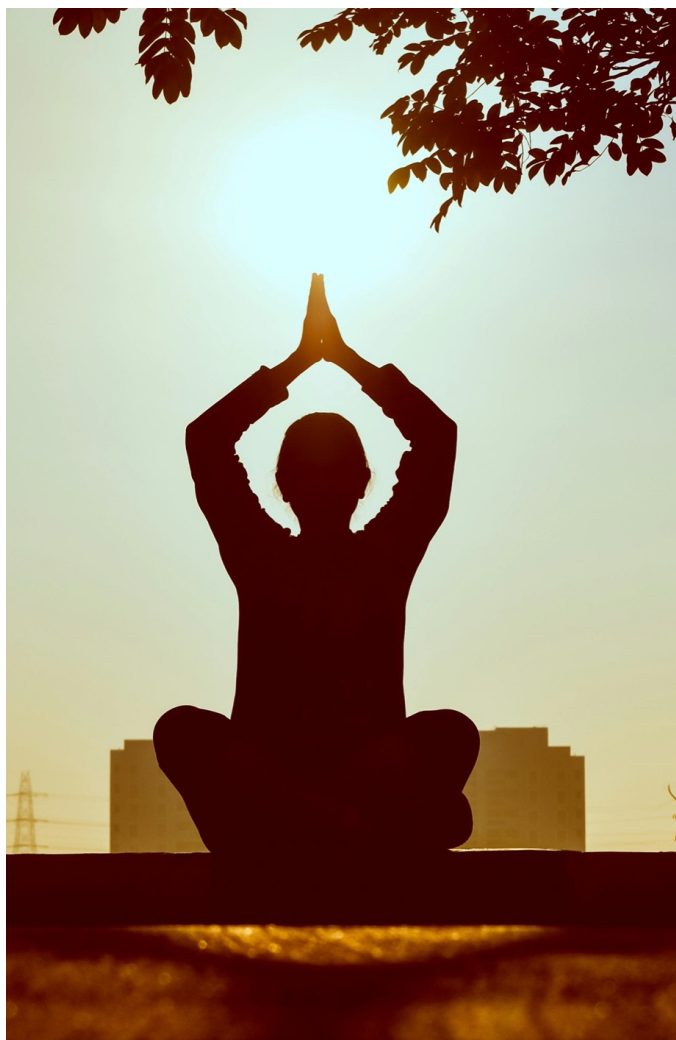
“Riconosco che questo è un aspetto che avrei dovuto approfondire maggiormente. Tuttavia, dalla preparazione che ho fatto su [argomenti correlati], posso inferire che probabilmente si tratta di [ipotesi ragionata basata su quello che sai]...”

Questa strategia dimostra maturità intellettuale e capacità di autocritica costruttiva, qualità che molti professori apprezzano più della semplice memorizzazione.

Capitolo 6 INTEGRAZIONE E PRATICA QUOTIDIANA

Creare la Tua Routine di Eccellenza

Il successo non è mai il risultato di azioni sporadiche, ma di piccole azioni quotidiane ripetute con costanza. La routine è il veicolo che trasforma le tecniche che hai imparato in abitudini automatiche.



La routine mattutina del successo (15 minuti)

Inizia ogni giornata di studio con questa sequenza:

Minuti 1-3: Respirazione consapevole. Tre respiri profondi per ossigenare il cervello e concentrarsi nel presente.

Minuti 4-8: Revisione degli obiettivi. Leggi i tuoi obiettivi principali e visualizzati mentre li raggiungi. Non è tempo perso: è programmazione mentale.

Minuti 9-12: Affermazioni personalizzate. Ripeti le tue affermazioni con convinzione ed emozione.

Minuti 13-15: Pianificazione della giornata. Decidi le tre cose più importanti da studiare oggi e l'ordine in cui le affronterai.

La routine serale di consolidamento (10 minuti)

Concludi ogni giornata di studio con:

Minuti 1-5: Revisione della giornata. Cosa hai imparato? Cosa è andato bene? Cosa puoi migliorare domani?

Minuti 6-8: Preparazione del subconscio. Ripassa mentalmente i concetti chiave studiati oggi, sapendo che il tuo cervello continuerà a elaborarli durante il sonno.

Minuti 9-10: Gratitudine e programmazione. Ringrazia te stesso per l'impegno di oggi e visualizza il successo di domani.

Piano di Implementazione Progressiva

Non cercare di applicare tutte le tecniche contemporaneamente. Il cervello può gestire efficacemente solo un numero limitato di cambiamenti alla volta.

Settimana 1-2: Fondazioni

- Identifica il tuo stile di apprendimento dominante
- Adatta il tuo ambiente di studio al tuo stile
- Inizia a praticare la tecnica dell'ancora di calma quotidianamente
- Sperimenta il metodo SQ3R su un solo argomento

Settimana 3-4: Espansione

- Applica il metodo SQ3R a tutte le materie
- Introduci la tecnica Pomodoro adattiva
- Crea il tuo primo palazzo della memoria per una lista specifica
- Inizia la routine mattutina (anche solo 5 minuti)

Settimana 5-6: Integrazione

- Combina tutte le tecniche di studio in un flusso fluido
- Pratica le tecniche di comunicazione con simulazioni di esami
- Sviluppa le tue affermazioni personalizzate
- Implementa la routine serale

Settimana 7-8: Masterizzazione

- Adatta e personalizza tutte le tecniche al tuo stile specifico
- Crea il tuo sistema di gestione del tempo personalizzato
- Pratica la gestione dell'ansia in situazioni reali
- Stabilizza tutte le routine come abitudini automatiche

Monitoraggio e Ottimizzazione Continua

Il miglioramento continuo richiede monitoraggio costante e aggiustamenti strategici. Tieni un diario di apprendimento dove registri quotidianamente:

Metriche quantitative:

- Ore di studio effettive (non quelle passate sui libri, ma quelle di concentrazione reale)
- Numero di pagine/capitoli completati
- Voti degli esami e confronto con gli obiettivi
- Livello di ansia prima degli esami (scala 1-10)

Osservazioni qualitative:

- Quali tecniche hanno funzionato meglio oggi?
- In quali momenti della giornata sei più produttivo?
- Cosa ti ha distratto di più?
- Come ti sei sentito emotivamente durante lo studio?

Revisione settimanale: Ogni domenica, dedica 30 minuti a rivedere la settimana:

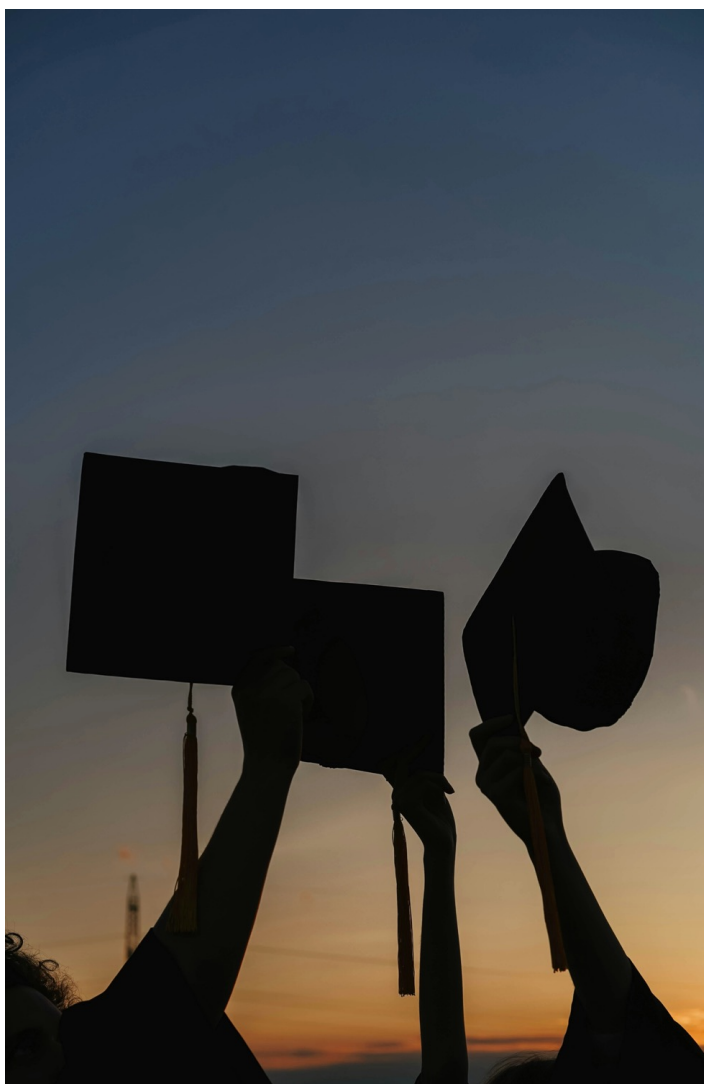
- Cosa ha funzionato bene?
- Cosa può essere migliorato?
- Quali aggiustamenti fare per la prossima settimana?
- Sei ancora allineato con i tuoi obiettivi principali?

Gianluca Loffredo

Conclusione

IL TUO NUOVO TOOLKIT PER L'ECCELLENZA

Hai ora in mano un arsenale completo di tecniche testate e provate per trasformare il tuo percorso universitario. Ma ricorda: le tecniche più potenti del mondo sono inutili se rimangono solo teoria.



I prossimi passi cruciali:

- 1. Scegli UNA tecnica** da questa dispensa e inizia ad applicarla oggi stesso. Non domani, non la prossima settimana: oggi.
- 2. Pratica per 21 giorni consecutivi.** Questo è il tempo minimo necessario per creare una nuova connessione neurale stabile.
- 3. Monitora i risultati** e adatta le tecniche al tuo stile personale. Non esistono soluzioni universali: esistono principi universali che devi personalizzare.
- 4. Espandi gradualmente** introducendo una nuova tecnica solo quando la precedente è diventata automatica.

Il cambiamento reale non avviene attraverso la comprensione intellettuale, ma attraverso la pratica ripetuta e l'implementazione costante. Ogni giorno hai l'opportunità di diventare una versione migliore di te stesso come studente e come persona.

La differenza tra gli studenti eccellenti e quelli mediocri non sta nel talento naturale o nella fortuna: sta nella qualità dei loro sistemi e nella costanza della loro applicazione.

Il tuo futuro accademico inizia con la prossima azione che compi. Quale sarà?



IL TORCOLIERE • Officine Grafico-Editoriali d'Ateneo

Università di Napoli L'Orientale
stampato nel mese di dicembre 2025

La pubblicazione è stata realizzata con il finanziamento
del Ministero dell'Università e della Ricerca ai sensi
del D.D. n. 1159 del 23 luglio 2023- bando PROBEN”