

Fiducia epistemica, esperienze trasformative e ruolo del mentore: implicazioni per la formazione professionale

Epistemic trust, transformative experiences, and the role of the mentor: Implications for professional training programs

Livio TARCHI^{1*}, Arianna FICOLA², Giovanni CASTELLINI³, Valdo RICCA⁴

¹ *Unità di Psichiatria, Dipartimento di Scienze della Salute, Università di Firenze, Firenze, FI, Italia. ORCID: 0000-0002-8737-4368, livio.tarchi@unifi.it*

² *Unità di Psichiatria, Dipartimento di Scienze della Salute, Università di Firenze, Firenze, FI, Italia. ORCID: 0009-0004-3447-7226, arianna.ficola@unifi.it*

³ *Unità di Psichiatria, Dipartimento di Scienze della Salute, Università di Firenze, Firenze, FI, Italia. ORCID: 0000-0003-1265-491X, giovanni.castellini@unifi.it*

⁴ *Unità di Psichiatria, Dipartimento di Scienze della Salute, Università di Firenze, Firenze, FI, Italia. ORCID: 0000-0002-9291-2124, valdo.ricca@unifi.it*

* *Author for the correspondence*

Abstract

Mentalization has been described as the ability to understand oneself or others, and thus as a form of imagination capable of grasping the causal factors underlying both manifest behaviors and the underlying ideic content. Mentalization has been shown to protect the individual from mental suffering through the synergy exerted by effective coping factors and appropriate emotional skills. It is possible to reshape one's mentalization skills also during adulthood, beyond just childhood and adolescence, especially during the years of study or training. In such contexts, in fact, the fundamental role that during the developmental age is played by parental figures is played by other subjectivities (e.g., teachers, mentors, tutors), facilitating the (re)definition of personal and professional identities during adult life. This phenomenon interests a wide range of professions in the occupational context, especially those interested in therapeutic relationships with patients or clients. For example, the role of the mentor has been observed as crucial in fostering a subsequent sense of accomplishment in the work environment, promoting the development of greater resilience against possible emotional exhaustion in the face of moral injury (e.g., death of a patient, organizational factors). In contrast, mistreatment, objectification, or frank exploitation suppress positive reinforcement of identity formation, increasing the risk of subsequent burnout. This narrative review will examine the role played by epistemic trust, transformative experiences, and mentors during professional training.

Riassunto

La mentalizzazione è stata descritta come la capacità di comprendere sé stessi o gli altri, e quindi come una forma di immaginazione in grado di cogliere i fattori causali alla base sia dei comportamenti manifesti che del contenuto ideico sottostante. È stato dimostrato che una maggiore capacità di mentalizzazione protegge l'individuo dalla sofferenza mentale, attraverso la sinergia esercitata da fattori di coping efficaci e da competenze emotive adeguate. Oltre che nell'infanzia e nell'adolescenza, anche nell'età adulta è possibile rimodellare le proprie capacità di mentalizzazione, in particolar modo durante gli anni degli studi o della formazione. In tali contesti, infatti, il ruolo fondamentale che durante l'età dello sviluppo è svolto dalle figure genitoriali, viene rivestito da altre soggettività (es. insegnanti, mentori, tutor), favorendo la (ri)definizione delle identità personali e professionali durante la vita adulta. Pur essendo tale fenomeno generale e trasversale nel contesto occupazionale, in alcune specifiche professioni questo è maggiormente presente. Ad esempio, è stato visto come il ruolo del mentore risulti cruciale nel promuovere un successivo senso di realizzazione in ambito lavorativo, favorendo lo sviluppo di una maggior resilienza contro un possibile esaurimento emotivo nei confronti di lesioni morali (es. morte di un paziente, fattori organizzativi). Al contrario, i maltrattamenti, l'oggettivazione o il franco sfruttamento, sopprimono il rinforzo positivo della formazione dell'identità, aumentando il rischio di un successivo burnout. In questa revisione narrativa si prenderà in esame il ruolo svolto dalla fiducia epistemica, dalle esperienze trasformative e dalla relazione col tutor durante la formazione professionale.

Parole chiave: medicina del lavoro; mentalizzazione; formazione; teoria dell'attaccamento. **Key words:** occupational health; mentalization; training; attachment theory.

Cite this paper as: Tarchi L, Ficola A, Castellini G, Ricca V. Fiducia epistemica, esperienze trasformative e ruolo del mentore: implicazioni per la formazione professionale [Epistemic trust, transformative experiences, and the role of the mentor: implications for professional training programs]. G Ital Psicol Med Lav. 2023;3(3):118-128.

Received: 30 July 2023; Accepted: 10 September 2023; Published: 15 December 2023

INTRODUZIONE

La mentalizzazione - cioè l'azione di riflettere e comprendere il proprio o l'altrui comportamento manifesto sulla base di una rappresentazione interna del loro immaginario nascosto [1] - ha dimostrato di proteggere l'individuo dalla sofferenza mentale, attraverso la promozione di tecniche di coping efficaci e di una buona competenza emotiva personale. L'esperienza di comprensione della nostra soggettività, della nostra affettività o della nostra vita interiore è alla base della fiducia nelle esperienze di apprendimento, poiché solo attraverso la momentanea sospensione delle difese ordinarie la nostra percezione del mondo può essere messa in discussione.

La mentalizzazione è il principale facilitatore delle esperienze di apprendimento, in quanto permette di raccogliere le conoscenze rilevanti e di integrarle nella nostra vita personale. Gli esseri umani possono sfruttare le loro capacità di mentalizzazione per generalizzare una singola esperienza di apprendimento nella vita reale e al di là delle interazioni sociali. Pensare a noi stessi e agli altri in modo significativo, come agenti volontari, mossi da bisogni dinamici, in un mondo impermanente, stabilisce la sicurezza preliminare per impegnarsi nelle interazioni sociali e per sfidare le proprie

esperienze precedenti e la propria narrativa. Pertanto, la mentalizzazione non è possibile se una persona non viene apprezzata come agente volontario, con un'esperienza soggettiva valida che merita partecipazione e rispetto.

Difatti, maggiori capacità di mentalizzazione sono correlate a stili di attaccamento sicuri e migliori strategie di coping a livello individuale [2]. Gli individui cresciuti da genitori di supporto, le cui interazioni sociali hanno rafforzato l'elaborazione simbolica delle proprie esperienze emotive, hanno anche costruito un legame più forte con il mondo reale come popolato da altri esseri umani [3]. Tuttavia, gli altri esseri umani possono rappresentare sia una minaccia sia un'opportunità per creare legami significativi. Attraverso il condizionamento classico, ogni persona crea una narrativa con cui comprende il mondo e intorno alla quale formula le proprie aspettative [4]. Per questo motivo, un bambino che ha vissuto diversi eventi negativi nel corso dello sviluppo può manifestare un'auto-narrazione negativa e uno stile cognitivo caratterizzato da pessimismo e fatalità. Può anche sviluppare un meccanismo di coping orientato ad una "esternalizzazione" dei contenuti emotivi negativi [5]. In particolare, la recente letteratura scientifica ha mostrato come le esperienze infantili avverse abbiano un impatto significativo sulla propensione individuale all'esternalizzazione [6], mentre l'abuso emotivo è stato descritto come uno dei predittori più significativi di strategie di coping inefficaci nella vita adulta [7].

In questa revisione narrativa si discuterà il ruolo della mentalizzazione durante la formazione o l'apprendimento. In primo luogo, si esaminerà la promozione e l'importanza della fiducia epistemica nei primi anni di vita, come prerequisito fondamentale per le abilità di mentalizzazione in una fase successiva della vita. Verrà quindi preso in esame il ruolo della mentalizzazione nelle relazioni, alla luce della teoria dell'attaccamento e per quanto riguarda l'asimmetria relazionale in questo particolare caso di esperienza interpersonale. Si prenderà poi in considerazione la mentalizzazione come processo facilitatore per l'integrazione di eventuali esperienze trasformative, ripercorrendo il background storico stesso della teoria della mentalizzazione. Successivamente, verrà trattato il ruolo dei tutor o mentori professionali, in quanto promotori di esperienze trasformative mentalizzate durante l'apprendimento o la formazione. Questo processo sarà quindi valutato per ciò che riguarda la fase critica della vita della formazione dell'identità professionale nei giovani adulti. Infine, saranno discusse le più ampie implicazioni di quanto esposto, ovvero per quanto riguarda la salute sul lavoro, la medicina del lavoro e dunque le politiche di formazione/lavoro.

Segnali ostensivi, fiducia epistemica e mentalizzazione

La promozione delle abilità di mentalizzazione nei bambini è stata associata all'uso di segnali ostensivi durante la crescita, cioè segnali relazionali che innescano la momentanea sospensione dell'incredulità, che a loro volta si sovrappongono ai comportamenti dei genitori, per evidenti benefici evolutivi dell'apprendimento intergenerazionale [8]. In particolare, Csibra & Gergely hanno proposto che la comunicazione umana possa essere il prodotto di un'evoluzione culturale, specificamente interessata alla trasmissione della conoscenza tra individui. Questo adattamento fa sì che la conoscenza possa diventare generalizzabile, condivisa e che possa creare aspettative negli altri nel contesto dei gruppi sociali. Allo stesso tempo, i segnali sociali proteggono dallo sfruttamento da parte degli altri e ci si aspetta una naturale vigilanza, valutando criticamente le informazioni inappropriate o imprecise acquisite dalle nostre interazioni sociali. Per questo motivo, gli esseri umani hanno evoluto un meccanismo specifico - l'ostensione - grazie al quale l'incredulità epistemica

viene momentaneamente sospesa e può avvenire una trasmissione significativa. Questa trasmissione è acquisita non solo in forma episodica, ma anche procedurale e semantica [8]. In altre parole, le interazioni sociali che seguono i segnali ostensivi sono di natura educativa e non solo sociale o esperienziale.

I segnali ostensivi possono essere percepiti come minacciosi o inappropriati attraverso il condizionamento classico, offrendo l'opportunità di concettualizzare la trasmissione della conoscenza all'interno della teoria dell'attaccamento [9]. In particolare, il caregiving disadattivo da parte dei genitori, il quale potrebbe non sintonizzarsi empaticamente con il bambino, può ostacolare lo sviluppo di efficaci processi di mentalizzazione [10], determinando esiti negativi a lungo termine, come la tendenza alla ruminazione, all'intolleranza emotiva, alla dis-regolazione affettiva e all'insicurezza relazionale [11]. Le vittime di maltrattamento emotivo infantile sono spesso condizionate a generalizzare il tradimento della fiducia come una sfiducia universale nei confronti delle relazioni, anche in età adulta [12]. Questi risultati evidenziano il ruolo dell'autostima percepita nel promuovere l'efficacia di un bambino, in quanto lo sguardo di un genitore premuroso reifica il significato e la fiducia nel proprio scopo e nella propria vita. Quando la vita e il vivere acquisiscono uno scopo manifesto, il bambino è riconosciuto come un agente intenzionale, e ciò viene internalizzato dallo stesso ad un livello preconsciouso, l'apprendimento del mondo reale è intrinsecamente motivante e l'investimento significativo in relazioni emotive ne segue di conseguenza [9,12]. Gli studiosi si riferiscono a questo tipo di fiducia come "epistemica". Con questo termine si definisce infatti la volontà individuale di cercare, comprendere e valutare criticamente le nuove conoscenze come affidabili e/o rilevanti, acquisendo queste carattere di integrabilità nel più ampio contesto di vita [13]. Al contrario, la negazione dell'intenzionalità può promuovere l'impotenza appresa e l'inflessibilità psicologica [14,15].

In sintesi, un caregiver percettivo in grado di rispondere in modo contingente ai bisogni del bambino, interpretando i suoi segnali non verbali, crea le basi affinché il bambino si fidi e sospenda la propria incredulità epistemica [16]. Un modello per le interazioni sociali significative e la trasmissione della conoscenza viene quindi internalizzato e funge da base emotiva ed epistemica durante la vita adulta [9].

Mentalizzazione e relazioni asimmetriche

Ogni tipo di relazione interpersonale ha una propria caratteristica specifica, ovvero il suo livello di (a)simmetria. Le relazioni romantiche sono caratterizzate da un grado variabile di simmetria all'interno della coppia. Al contrario, i legami parentali sono per definizione asimmetrici e i legami sicuri si formano quando il bambino è accudito dal caregiver e non viceversa. In modo simile, le nostre relazioni nella vita adulta possono avere un grado di simmetria più o meno elevato, passando da una natura gerarchica ad una paritaria [17]. In queste relazioni, gli individui possono rimodellare le loro capacità di mentalizzazione, in particolare durante l'istruzione, la formazione o in una relazione sentimentale, cioè quando sospendono la loro incredulità epistemica, con effetti peculiari sulla vita interiore dell'individuo, sul suo orientamento alla competenza tecnica e sulla sua narrazione del sé. Questa rimodulazione è principalmente veicolata tramite i segnali ostensivi. I segnali ostensivi sono stati descritti in modo più consistente nelle interazioni tra madre e bambino. Questi segnali si costituiscono dei seguenti elementi: contatto visivo, accurato rispetto dei turni, reattività emotiva appropriata, uso frequente di un tono di comunicazione particolare. I bambini sono

specialmente sensibili ai segnali ostensivi e, sebbene la variabilità delle pratiche di crescita dei bambini sia elevata a livello globale, questa forma di pedagogia naturale sembra essere universale [18]. Nondimeno, le relazioni mentore-allievo possono mostrare simili segnali ostensivi anche durante la vita adulta, in particolare durante il tutoraggio professionale.

Mentalizzazione ed esperienze trasformative

Nel suo libro *“Trasformazioni”* [19], Bion perfeziona il concetto precedente di legame descritto da Freud [20] - non più come motivato solamente da istinti subliminali, ma anche di una tensione potenziale ad ottenere una valida rappresentazione cognitiva dei fenomeni fisici o psicologici. Bion offre inoltre una seconda riflessione critica in questa opera, ovvero circa il ruolo principale svolto della madre ricettiva o contenitrice nella vita emotiva dell'individuo. La madre contenitrice promuove nel bambino un contatto e una barriera allo stesso tempo tra immagini cosce e inconse, e venendo interiorizzata fornisce una base per il funzionamento dell'individuo adulto. Questo concetto, della madre contenitrice, influenzerà in seguito il concetto stesso di mentalizzazione di Fonagy [21].

Secondo Bion, il bambino cerca intrinsecamente la madre per placare la frustrazione delle proprie emozioni negative, iniziando così un'esperienza di apprendimento rispetto a sé stesso. Al contrario, gli individui adulti devono prima sospendere il loro pensiero razionale e accettare l'impossibilità di derivare certe verità esperienziali come inevitabilmente sfuggenti alla loro consapevolezza percettiva, prima di poter essere in grado di "imparare" veramente riguardo il loro sé psicologico. In altre parole, alcuni fenomeni psicologici non sono riconducibili alla percezione stessa [19] e richiedono quindi il riconoscimento della necessità di cogliere questi oggetti per come sono e non per come potrebbero apparire. La loro inaccessibilità percettiva ostacola infatti un approccio intuitivo che possa favorire una generalizzazione circa il significato delle esperienze congiunte. Il processo di apprendimento necessita dunque di una identificazione proiettiva con l'altro.

Mentalizzare efficacemente dopo un'esperienza trasformativa può facilitare inoltre una rivalutazione dell'immaginario cognitivo per quanto riguarda le proprie rappresentazioni personali, le proprie narrazioni e il proprio dialogo interiore. In altre parole, può collocare un'esperienza di apprendimento all'interno di un sistema di valori individuali, orientando scelte o comportamenti futuri. La mentalizzazione non è quindi una condizione necessaria per le esperienze trasformative, ma piuttosto un processo facilitatore affinché un'esperienza trasformativa venga metabolizzata ed integrata a livello individuale. Il mentore può rappresentare una guida esterna che permette lo svolgersi di questa esperienza trasformativa facilitando la necessaria sospensione dell'incredulità e favorendo una posizione di apprendimento. Il mentore svolge inoltre un ruolo fondamentale nella formazione dell'individuo e può fornire supporto emotivo al suo allievo. Si traccia così una linea di continuità concettuale per quanto riguarda le relazioni mentore-allievo, in particolare per quanto riguarda la teoria dell'attaccamento, della mentalizzazione e dei segnali ostensivi.

Mentalizzazione e formazione: il ruolo del mentore

Le relazioni mentore-allievo non sono una forma generica di supporto emotivo o sociale. Infatti, sebbene il sostegno sociale possa essere vissuto come positivo dagli individui, raramente suscita critiche costruttive e di rado stimola lo sviluppo personale [22]. La relazione mentore-allievo è meglio concettualizzata come speculare alla relazione asimmetrica vissuta con la figura genitoriale durante

lo sviluppo. Diversi processi risultano infatti influenzati da simili fattori nei due tipi di rapporto. Per esempio, gli allievi che affrontano esplicitamente lo stato della loro relazione con i propri mentori riportano maggiore soddisfazione, produttività e gratificazione personale, similmente a quanto riportato in precedenza per le relazioni parentali [23]. Il ruolo fondamentale esercitato dalle figure genitoriali durante l'infanzia è dunque replicato nell'educazione o nella formazione anche da diversi modelli di riferimento, predisponendo ad una (ri)definizione dell'identità personale e/o professionale durante le stesse. Specifiche professioni sono più interessate a questo fenomeno, sia per il ruolo di mentore che per quello di allievo, che è comunque generale e trasversale ad ogni professione, interessando le esperienze di apprendimento fin dai primi anni di scuola.

In psicoterapia, ad esempio, il clinico può promuovere le abilità di mentalizzazione nei propri pazienti svolgendo un ruolo simile a quello di una figura genitoriale, cioè interpretando correttamente il contenuto emotivo espresso da segnali verbali e non verbali e offrendo una prospettiva mentalizzata al paziente [9]. In alcuni programmi di formazione in psicoterapia, il clinico supervisore può anche essere il terapeuta personale del tirocinante, esercitando così una profonda influenza professionale e personale sull'individuo [24]. Osservare il processo di mentalizzazione tra psicoterapeuta e paziente e svolgere un proprio percorso personale di rivalutazione circa le proprie rappresentazioni cognitive promuovono una rimodulazione delle competenze di mentalizzazione in questi allievi. Lo sguardo del mentore durante la formazione rafforza una posizione di apprendimento nell'allievo, offrendo un successivo riesame della propria memoria episodica connessa alla pratica occupazionale - indagando l'interiorità nascosta sia del tirocinante che del paziente [25]. Questa esperienza ri-vissuta di pratica clinica, attraverso la supervisione diretta o asincrona, favorisce una rivalutazione dei contenuti cognitivi in relazione al proprio e altrui immaginario interiore. In altre parole, rappresenta una particolare forma di mentalizzazione [25], aiutata da una figura esterna, è allo stesso tempo di natura trasformativa. Sebbene si possa sostenere che la promozione della mentalizzazione da parte dei mentori in psicoterapia rappresenti una singolare eccezione, tutte le professioni interessate a sviluppare relazioni terapeutiche con i propri clienti o pazienti sono in realtà coinvolte da questo fenomeno.

L'evidenza empirica ha infatti dimostrato che le relazioni personali con i mentori influenzano positivamente il grado di padronanza percepita, mentre la formazione formale, le lezioni frontali e la lettura di libri possono esercitare l'effetto opposto [26-28]. Questo risultato è in piena sintonia con il modello di mentalizzazione precedentemente esposto in relazione alle esperienze trasformative. Inoltre, il ruolo del mentore nella formazione professionale può essere meglio compreso come posto su uno spettro. La formazione in psicoterapia è l'esempio precipuo di questo fenomeno, mentre le altre professioni sono da considerare in base alla propria specificità e natura, in particolare per quanto riguarda il ruolo delle relazioni interpersonali nel loro svolgimento.

Nella professione medica, ad esempio, è stato osservato come il ruolo dei mentori sia cruciale nel promuovere un successivo senso positivo di realizzazione durante il lavoro (in altre parole, per promuovere la motivazione intrinseca), favorendo così lo sviluppo di una maggior resilienza nei confronti di un possibile esaurimento emotivo di fronte alle ferite morali nella propria pratica (ad esempio, la morte di un paziente, le limitazioni organizzative, vincoli economici alla propria pratica clinica). Al contrario, il maltrattamento, l'oggettivazione o il franco sfruttamento sopprimono il rinforzo positivo della formazione dell'identità, aumentando il rischio di un successivo burnout [29].

Uno studio recente ha dimostrato che gli studenti di medicina, per i quali il corso universitario è di natura professionale, presentano tassi di suicidio più elevati rispetto ai medici in formazione specialistica o ai medici specialisti stessi [30]. Una esacerbazione della suicidalità in questi individui può essere rappresentata da un eventuale insuccesso accademico, il quale può rappresentare una minaccia alla possibilità di sperimentare pienamente la concordanza tra l'identità professionale esperita e desiderata [31].

Mentalizzazione ed identità occupazionale

Una considerazione particolare dovrebbe dunque essere riservata per i giovani adulti in formazione, la cui identità personale e professionale non è ancora completamente formata. Per questo motivo, i mentori svolgono un ruolo cruciale nel plasmare le loro traiettorie occupazionali ed i loro obiettivi professionali. Infatti, i modelli di riferimento non solo promuovono le capacità di mentalizzazione nei loro allievi, ma determinano in definitiva un rafforzamento della fiducia epistemica e dell'autostima percepita. Una relazione di mentoring durante la formazione può garantire all'allievo una prospettiva di scopo e di significato per la propria narrazione di sé [26,27]. Il mentore può avere un impatto sul processo decisionale circa il proprio percorso di carriera, in quanto contribuisce in modo significativo al successo lavorativo e al riconoscimento sociale, eventualmente attenuando l'impatto di precedenti esperienze avverse o di svantaggio socio-economico [32]. Il supporto di un mentore può garantire infatti l'accesso a risorse altrimenti irraggiungibili per l'individuo.

L'orientamento nei confronti del lavoro può essere descritto attraverso una tassonomia generale [33], che definisce modelli divergenti determinati dalla motivazione lavorativa prevalente (intrinseca o estrinseca). Quando il lavoro viene vissuto come una "vocazione" e quindi come mosso da una motivazione intrinseca, si riscontrano tassi più bassi di burnout e un migliore benessere mentale [33]. Ma dove si apprende questa motivazione intrinseca? E qual è il ruolo del mentore? Come già accennato i mentori o i tutor possono svolgere un ruolo nel plasmare la motivazione intrinseca e l'identità professionale dei loro allievi, attraverso la promozione di un'attenta mentalizzazione dopo le esperienze trasformative. Inoltre, le interazioni positive con altri coetanei e con lavoratori appartenenti allo stesso settore rafforzano l'identità professionale e promuovono la motivazione intrinseca [34]. L'identità professionale e la motivazione intrinseca hanno dunque natura relazionale e le relazioni interpersonali ne modellano lo sviluppo, la stabilità, o l'eventuale maturazione durante la vita adulta.

Storicamente, le identità occupazionali sono state principalmente esperite dall'artigianato preindustriale, fenomeno osservabile a livello sociale grazie alla creazione di corporazioni atte a proteggere la figura professionale in generale, e i lavoratori stessi in particolare. Al giorno d'oggi, diversi settori lavorativi sono caratterizzati da relazioni mentore-allievo e l'abilità professionale viene acquisita principalmente attraverso il tirocinio o l'apprendistato [35]. Questo vale non solo per i lavori tecnici od artigianali, ma anche per i lavoratori intellettuali, regolati da organismi istituzionali e governativi [36]. Per esempio, i primi versi del Giuramento di Ippocrate, a cui tutti i medici si attengono, citano:

“Giuro per Apollo medico e Asclepio e Igea e Panacea e per gli dèi tutti e per tutte le dee, chiamandoli a testimoni, che eseguirò, secondo le forze e il mio giudizio, questo giuramento e questo impegno scritto:

Di stimare il mio maestro di questa arte come mio padre e di vivere insieme a lui e di soccorrerlo se ha bisogno e che considererò i suoi figli come fratelli e insegnerò quest'arte, se essi desiderano apprenderla; di rendere partecipi dei precetti e degli insegnamenti orali e di ogni altra dottrina i miei figli e i figli del mio maestro e gli allievi legati da un contratto e vincolati dal giuramento del medico, ma nessun altro.”

Il parallelo tra il mentore e le figure parentali è quindi evidente anche nelle fonti storiche che trattano di apprendistato e vocazione professionale. La presenza di "giuramenti professionali" evidenzia inoltre la posizione morale del mentore come modello di riferimento per l'allievo, stabilendo lo schema di valori associato alla "vocazione" professionale e alla specifica identità occupazionale [23]. Per questo motivo, l'esperienza dell'oggettivazione o dello sfruttamento può essere configurata come una specifica ferita morale in un insieme limitato di professioni, determinando non solo un ridotto senso di realizzazione personale, ma anche disillusione e nichilismo verso la professione stessa [37].

Implicazioni per la medicina del lavoro

Alcuni specifici fattori di stress occupazionale acquisiscono nuova rilevanza grazie ai meccanismi sopra esposti. In particolare, i lavoratori possono esperire un conflitto quando è richiesto un trade-off tra la qualità della loro pratica ed altre richieste organizzative (ad esempio, tra la cura del paziente ed i vincoli economici imposti [38]). La propria professione può poi essere vissuta come alienante, se i processi organizzativi non riservano o tutelano alcun grado di creatività individuale nel processo lavorativo. Similmente, si può esperire alienazione se linee guida stringenti determinano in modo esclusivo la modalità con cui elaborare le richieste organizzative [29]. Entrambi questi fenomeni possono derivare dalla frustrazione di una narrazione che vede la propria professione come arricchente e fonte di crescita individuale [24], ovvero quando il lavoro non inquadra il lavoratore come agente volontario, stimolando l'integrazione della sua soggettività nei processi lavorativi. Un ulteriore fattore di rischio è rappresentato da una eventuale contrazione dello spazio o del tempo dedicato alla formazione continua, in quanto la pratica lavorativa potrebbe non venire più vissuta come trasformativa [39].

Il mentore e la relazione mentore-allievo possono poi essere sia un fattore protettivo che di distress nel lavoratore in formazione [26]. Ciò può accadere qualora i mentori non si rendessero disponibili o la relazione mentore-allievo non venisse percepita come di supporto [32]. In aggiunta, tale relazione può rappresentare una fonte di distress nell'eventualità in cui il mentore interagisca con gli allievi in modo simmetrico, venendo così meno al suo ruolo di agente proiettivo per il proprio allievo, in quanto la sua posizione asimmetrica è necessaria affinché possa svolgere un ruolo nel migliorare le capacità di mentalizzazione del proprio allievo [40]. Per tale motivo, il mentore ha un ruolo cruciale nelle strutture organizzative e può essere il primo fattore di protezione contro l'assenteismo o il disimpegno professionale. In sintesi, è necessaria una maggiore attenzione nel tutelare le peculiarità delle relazioni mentore-allievo all'interno del contesto occupazionale, con l'obiettivo specifico di favorire lo sviluppo e la realizzazione personale all'interno dei programmi di formazione.

CONCLUSIONI

La mentalizzazione può facilitare le esperienze trasformative, che sono alla base dell'apprendimento e della formazione. La relazione mentore-allievo è fondamentale per coltivare le capacità di mentalizzazione durante la vita adulta e, inoltre, esercita un'influenza sostanziale sulla resilienza e sul burnout in ambito lavorativo. I tutor o mentori possono promuovere un senso di fiducia epistemica e di autostima nei loro allievi, facilitando al contempo una rivalutazione critica dell'immaginario cognitivo per quanto riguarda la memoria episodica legata alla pratica professionale. Percorsi formativi specifici sono maggiormente interessati da questo fenomeno, in particolare quelli che dipendono da una efficace costruzione di relazioni terapeutiche nel contesto lavorativo.

Author Contributions: Conceptualization and writing— original draft preparation: LT, AF. Writing—review and editing: GC, VR. Supervision: GC, VR. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: None

Acknowledgments: None

Conflicts of Interest: None declared

References

1. Fonagy P, Gergely G, Jurist EL, et al. *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. Other Press; 2002:xiii, 577.
2. Tanzilli A, Di Giuseppe M, Giovanardi G, et al. Mentalization, attachment, and defense mechanisms: a Psychodynamic Diagnostic Manual-2-oriented empirical investigation. *Res Psychother*. 2021;24(1):531. doi:10.4081/ripppo.2021.531
3. Bateman AW, Fonagy P, Campbell C. Mentalization-based treatment. In: *Handbook of Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 2nd Ed. The Guilford Press; 2018:541-554.
4. Raskin JD. Personal Construct Psychology in Relation to an Integrative Constructivism. In: *The Wiley Handbook of Personal Construct Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd; 2015:34-44. doi:10.1002/9781118508275.ch4
5. Stacks AM. Defensive Dysregulation in Preschool Children's Attachment Story Narratives and its Relation to Attachment Classification and Externalizing Behaviour. *School Psychol Int*. 2007;28(3):294-312. doi:10.1177/0143034307078537.
6. Abi-Habib R, Wehbe N, Badr K, et al. Do Prisoners Mentalize Differently? Investigating Attachment and Reflective Functioning in a Sample of Incarcerated Lebanese Men. *Int J Forensic Ment Health*. 2020;19(2):183-197. doi:10.1080/14999013.2019.1684403.
7. Muniz CN, Fox B, Miley LN, et al. The Effects of Adverse Childhood Experiences on Internalizing Versus Externalizing Outcomes. *Crim Justice Behav*. 2019;46(4):568-589. doi:10.1177/0093854819826213.
8. Csibra G, Gergely G. Natural pedagogy. *Trends Cogn Sci*. 2009;13(4):148-153. doi:10.1016/j.tics.2009.01.005.
9. Fonagy P, Allison E. The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*. 2014;51:372-380. doi:10.1037/a0036505.
10. Rosso AM, Viterbori P, Scopesi AM. Are maternal reflective functioning and attachment security associated with preadolescent mentalization? *Front Psychol*. 2015;6:1134.

doi:10.3389/fpsyg.2015.01134.

11. Mikulincer M, Shaver PR. Attachment theory as a framework for studying relationship dynamics and functioning. In: *The Cambridge Handbook of Personal Relationships*, 2nd Ed. Cambridge University Press; 2018:175-185. doi:10.1017/9781316417867.015.
12. Baugh LM, Cox DW, Young RA, et al. Partner trust and childhood emotional maltreatment: The mediating and moderating roles of maladaptive schemas and psychological flexibility. *J Context Behav Sci.* 2019;12:66-73. doi:10.1016/j.jcbs.2019.02.001.
13. McCraw BW. The Nature of Epistemic Trust. *Soc Epistemol.* 2015;29(4):413-430. doi:10.1080/02691728.2014.971907.
14. Daks JS, Rogge RD. Examining the correlates of psychological flexibility in romantic relationship and family dynamics: A meta-analysis. *J Context Behav Sci.* 2020;18:214-238. doi:10.1016/j.jcbs.2020.09.010.
15. Parada-Fernández P, Herrero-Fernández D, Oliva-Macías M, et al. Stressful life events and hopelessness in adults: the mediating role of mentalization and emotional dysregulation. *Braz J Psychiatry.* 2020;43:385-392. doi:10.1590/1516-4446-2020-1061.
16. Gergely G. Ostensive Communication and Cultural Learning: The Natural Pedagogy Hypothesis. In: Metcalfe J, Terrace HS, eds. *Agency and Joint Attention*. Oxford University Press; 2013:0. doi:10.1093/acprof:oso/9780199988341.003.0008.
17. Eby LT. Alternative Forms of Mentoring in Changing Organizational Environments: A Conceptual Extension of the Mentoring Literature. *J Vocat Behav.* 1997;51(1):125-144. doi:10.1006/jvbe.1997.1594.
18. Csibra G, Gergely G. Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philos Trans R Soc.* 2011;366(1567):1149-1157. doi:10.1098/rstb.2010.0319.
19. Bion WR. *Transformations*. Jason Aronson Inc; 1977.
20. Freud S. Project for a scientific psychology. In: Bonaparte M, Freud A, Kris E, Mosbacher E, Strachey J, eds. *The Origins of Psycho-Analysis: Letters to Wilhelm Fliess, Drafts and Notes: 1887-1902*. Basic Books/Hachette Book Group; 1954:347-445. doi:10.1037/11538-013.
21. Holmes J. Mentalizing from a Psychoanalytic Perspective: What's New? In: *Handbook of Mentalization-Based Treatment*. John Wiley & Sons, Ltd; 2006:31-49. doi:10.1002/9780470712986.ch2.
22. Crescenzo P, Chirico F, Ferrari G, et al. Prevalence and predictors of burnout syndrome among Italian psychologists following the first wave of the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *J Health Soc Sci.* 2021;6(4):509-526. doi:10.19204/2021/prvl5.
23. Henry-Noel N, Bishop M, Gwede CK, et al. Mentorship in Medicine and Other Health Professions. *J Canc Educ.* 2019;34(4):629-637. doi:10.1007/s13187-018-1360-6.
24. Eby LT, Robertson MM. The Psychology of Workplace Mentoring Relationships. *Annu Rev Organ Psychol Organ Behav.* 2020;7(1):75-100. doi:10.1146/annurev-orgpsych-012119-044924.
25. Tohme P, Kolev M. Mentalizing Glasses: Multifocal Attention in Mentalization-Based Treatment and the Role of the Supervision. *Front Psychol.* 2021;12. Accessed August 27, 2023. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.708393>.
26. Allen TD, Eby LT, Poteet ML, et al. Career Benefits Associated With Mentoring for Proteges: A Meta-Analysis. *J Appl Psychol.* 2004;89(1):127-136. doi:10.1037/0021-9010.89.1.127
27. Eby LT, Allen TD, Evans SC, et al. Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *J Vocat Behav.* 2008;72(2):254-267. doi:10.1016/j.jvb.2007.04.005.

28. Orlinsky DE, Botermans JF, Rønnestad MH. Towards an empirically grounded model of psychotherapy training: Four thousand therapists rate influences on their development. *Aust Psychol.* 2001;36(2):139-148. doi:10.1080/00050060108259646.
29. Karger HJ. Burnout as Alienation. *Social Service Review.* 1981;55(2):270-283. doi:10.1086/643917.
30. Tarchi L, Moretti M, Osculati AMM, et al. The Hippocratic Risk: Epidemiology of Suicide in a Sample of Medical Undergraduates. *Psychiatr Q.* Published online September 7, 2020. doi:10/grmbtd
31. Brennan-Wydra E, Chung HW, Angoff N, et al. Maladaptive Perfectionism, Impostor Phenomenon, and Suicidal Ideation Among Medical Students. *Acad Psychiatry.* 2021;45(6):708-715. doi:10.1007/s40596-021-01503-1.
32. Cross M, Lee S, Bridgman H, et al. Benefits, barriers and enablers of mentoring female health academics: An integrative review. *PLOS ONE.* 2019;14(4):e0215319. doi:10.1371/journal.pone.0215319.
33. Skorikov VB, Vondracek FW. Occupational Identity. In: Schwartz SJ, Luyckx K, Vignoles VL, eds. *Handbook of Identity Theory and Research.* Springer; 2011:693-714. doi:10.1007/978-1-4419-7988-9_29.
34. Russell JA. The Occupational Identity of In-Service Secondary Music Educators: Formative Interpersonal Interactions and Activities. *J Res Music Educ.* 2012;60(2):145-165. doi:10.1177/0022429412445208.
35. Chan S. Crafting an Occupational Identity: Learning the Precepts of Craftsmanship Through Apprenticeship. *Vocat Learn.* 2014;7(3):313-330. doi:10.1007/s12186-014-9117-9.
36. Sinclair S. *Making Doctors.* 1st edition. Routledge; 1997.
37. Dikmetaş E, Top M, Ergin G. An examination of mobbing and burnout of residents. *Turk Psikiyatri Derg.* 2011;22(3):137-149.
38. Brophy S. Humanizing Healthcare. In: *The Wiley Handbook of Personal Construct Psychology.* John Wiley & Sons, Ltd; 2015:293-305. doi:10.1002/9781118508275.ch24.
39. Espeland KE. Overcoming Burnout: How to Revitalize Your Career. *J Contin Educ Nurs.* 2006;37(4):178-184. doi:10.3928/00220124-20060701-04.
40. Badie F. A Conceptual Mirror: 3rd International Conference on Education and Psychological Sciences. *Int J Inf Educ Technol.* 2017;7(3):199-203. doi:10.18178/ijiet.2017.7.3.866.



© 2023 by the authors. This is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).