

Esperienze di psicologi in formazione: quale funzione entro un ruolo non psicologico?

Alessio Civerra*, Caterina Colaci*, Giorgio Tullio De Negri*, Sara Di Giamberardino*, Risia Fiorentino**,
Francesca Pedrotti*, Elettra Possidoni*, Mardeni Simoni*, Leonardo Tizi*, Francesco Vicanolo*

Abstract

Il presente articolo, scritto da un gruppo di studenti in formazione in Psicologia Clinica, intende contribuire alla riflessione sulla formazione stessa, trattando tre esperienze relative al rischio di *drop-out* in una scuola media, alla disabilità in un'associazione scolastica e alla risocializzazione in un carcere minorile. Si propone l'assunzione valoriale dell'obiettivo dell'organizzazione come questione trasversale ai contesti e ci s'interroga su come sviluppare una funzione psicologica partendo da un ruolo diverso da quello dello psicologo.

Parole chiave: formazione, funzione psicologica, valori, mentoring, disabilità, carcere minorile.

E se alla sua età le difetterà la competenza,
presto affinerà le capacità con l'esperienza
dove sono andati i tempi di una volta per Giunone
quando ci voleva per fare il mestiere
anche un po' di vocazione.
(Fabrizio De Andrè, *La città vecchia*)

Introduzione

Gli autori del presente lavoro fanno parte di un gruppo di studenti iscritti al corso di laurea magistrale in "Psicologia Clinica della persona, delle organizzazioni e della comunità", nella facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università degli Studi di Roma "Sapienza".

La scrittura di questo articolo è l'esito della partecipazione al Corso extracurricolare di Metodologia dell'Intervento Clinico¹. Tale corso ha trattato le teorie e le tecniche della ricerca-intervento utilizzate per indagare le culture locali² nei contesti organizzativi, facendo riferimento al modello dell'Analisi della domanda, un orientamento della Psicologia Clinica che intende la Psicologia come "scienza che consente di intervenire nella relazione tra individuo e contesto, quindi entro i problemi di convivenza, per un loro sviluppo" (Carli & Paniccia, 2003, p. 15)³. Il corso ha permesso di unire teoria e prassi prendendo in esame, in

* Studente del cdl magistrale in Psicologia Clinica della persona, delle organizzazioni e della comunità.

** Laureato magistrale in Psicologia Clinica della persona, delle organizzazioni e della comunità.

¹ Corso attivato nell'anno accademico 2012/2013 a seguito dell'interruzione del corso curricolare Psicologia Clinica dell'intervento, evento che sarà approfondito nelle pagine successive.

² "Per cultura locale si intende il processo collusivo proprio del contesto nel quale si interviene" (Carli & Paniccia, 2002, p. 17).

³ Fin dalla sua nascita come disciplina scientifica, la Psicologia è stata intesa in differenti modi, ognuno dei quali ha oggetto, metodo e obiettivo di indagine diversi. La psicologia generale, *ab initio*, considerò due scuole di pensiero e di sperimentazione, che hanno segnato poi tutta la storia della psicologia contemporanea: il Comportamentismo e la Gestalt. Il

particolare, un intervento ancora in corso presso un ospedale romano.

In questo contributo continuiamo la riflessione sulla spendibilità della teoria nella prassi, presentando tre esperienze lavorative, svolte da psicologi in formazione, con lo scopo di esplorare quale funzione psicologica si può sviluppare in contesti lavorativi in cui non si è assunti nel ruolo di psicologi. I contesti a cui faremo riferimento sono una scuola media, un'associazione scolastica che si occupa di disabilità e un carcere minorile. Prima di parlare delle esperienze, analizzeremo il contesto universitario in cui ci stiamo formando perché quella formativa è la prima esperienza condivisa che, durante il nostro percorso accademico, abbiamo letto attraverso categorie psicologiche cliniche. Tale lettura rappresenta il prodotto dell'utilizzo del gruppo⁴ come strumento d'intervento.

Ipotizziamo che questa riflessione ci sia utile per dare senso anche alle nostre esperienze lavorative svolte entro altri contesti organizzativi.

Ci proponiamo di comprendere in che modo la formazione e i vissuti ad essa connessi siano in relazione con la professione. Utilizzeremo come traccia la competenza a pensare i valori che orientano le prassi all'interno dei contesti organizzativi, nell'ipotesi che questa sia una possibile funzione psicologica.

La competenza a pensare i valori

Il focus sui valori deriva dal considerare i contesti trattati come risultato dei valori culturali che hanno portato alla nascita e che sostanziano l'esistenza delle stesse organizzazioni. I valori, infatti, caratterizzano ed individuano i fini sociali di un contesto organizzativo, in particolar modo quando si tratta di servizi educativi o socio assistenziali che, proprio come nelle nostre esperienze, rappresentano contesti in cui c'è spesso una domanda d'intervento psicologico.

Intendiamo per valore l'assunzione di un'idea, una convinzione ritenuta utile e adattiva rispetto a uno specifico problema. L'assunzione di tale rappresentazione, nei contesti organizzativi, guida le prassi ritenute valide, svolgendo la funzione di orientare l'azione, organizzando i rapporti attraverso la definizione di struttura, ruoli e mansioni⁵. Tali rapporti, seppur funzionali rispetto alla rappresentazione valoriale del problema su cui l'organizzazione interviene, non si fanno carico della sua complessità e specificità. Le prassi sembrano essere orientate in funzione del valore su cui sono fondate piuttosto che in funzione di obiettivi perseguibili rispetto ai

primo, fondato sul condizionamento classico ed operante, ha elaborato modi e teorie dell'intervento psicologico basati sull'individuo, incentrando l'attenzione allo studio del comportamento. La Gestalt, d'altra parte, si è fondata sull'analisi della relazione tra individuo e contesto, sottolineando la funzione costruttivista della mente e mettendo al centro della sua attenzione il vissuto, l'emozionalità. A partire da questi due grandi filoni, attualmente esistono nel panorama della Psicologia differenti modelli che si distinguono tra loro sulla base dell'attenzione posta sulle variabili individuo scisso dal contesto/rapporto individuo-contesto, vissuti/comportamenti. La relazione tra le due variabili dicotomiche non è lineare: non necessariamente un orientamento basato sullo studio dell'individuo, ad esempio, pone l'attenzione sui comportamenti assumendoli come fatti. Per quanto riguarda poi le finalità dell'intervento psicologico, se ne individua una che si propone di correggere un deficit di comportamento ed un'altra mirata alla promozione di sviluppo nella relazione individuo-contesto (Carli, 2004). "La teoria della tecnica, che chiamiamo analisi della domanda, si colloca all'interno di quest'ultima opzione" (Carli & Paniccia, 2003, p. 15).

⁴ Ci riferiamo al gruppo inteso quale "un insieme di relazioni, entro la componente di un contesto organizzativo, ove sia sospesa l'azione trasformativa che connota usualmente l'organizzazione stessa. Il lavoro di gruppo comporta l'analisi dei processi collusivi che caratterizzano le relazioni, quali emergono dalla sospensione dell'azione trasformativa" (Carli, 2013, p. 4).

⁵ Per comprendere come un valore possa organizzare struttura, ruoli e funzioni entro un'organizzazione, pensiamo all'esempio dei servizi che nacquero a seguito della contestazione dell'ospedale psichiatrico e come alternativi ad esso. Tali organizzazioni si rifacevano al valore di accettazione del diverso e a quello dell'egualitarismo. Parallelamente nell'organizzazione delle prassi lavorative in questi contesti vennero eliminate le specificità professionali, attraverso il definirsi tutti "operatori unici", dando più peso al valore comune e alla battaglia, di stampo politico-ideologico, che alle differenti competenze (Carli & Paniccia, 2011). Erano anni di contestazione del potere violento, e il ruolo veniva visto come una potenziale arma, quindi andava eliminato in favore di un sentirsi tutti alla pari, uguali.

problemi di cui tali organizzazioni si occupano.

Le finalità perseguite dai contesti di cui tratteremo, come la formazione professionale per l'università, la risocializzazione nel carcere, l'integrazione sociale del disabile e l'apprendimento scolastico, se non pensate nella loro fattualità, sembrano non confrontarsi con la verifica del prodotto, dove per prodotto intendiamo uno sviluppo funzionale. Anzi, producono eventi che palesano il fallimento della finalità che dicono di perseguire, in quanto in contraddizione con essa. Proponiamo pertanto che una delle funzioni che la psicologia può assumere sia quella di proporre un pensiero critico sulla rappresentazione dei problemi, restituendo a questi la loro complessità⁶ e riorganizzando il modo con cui questa viene trattata.

Altra funzione del valore entro i contesti è quella di organizzare le emozioni, prescrivendo quali sono quelle adeguate, rendendo legittimi alcuni vissuti e non altri. Essendo totalizzante ed indiscutibile, il valore quindi organizza l'emozionalità riducendone la polisemia⁷, non prevedendo un pensiero sui vissuti. Le emozioni non legittimate dal sistema valoriale vengono considerate anormali e possono causare problemi di convivenza.

La competenza psicologico clinica concerne dunque il pensiero sull'emozionalità che viene agita aderendo ai valori. L'ipotesi è che il pensiero sul processo, determinato dall'assunzione valoriale, possa incidere sul modo di funzionare delle organizzazioni.

A questo punto ci proponiamo di utilizzare questo vertice osservativo nella lettura della nostra esperienza condivisa nel contesto universitario, cui seguiranno quelle inerenti le esperienze lavorative.

Tra informazione e formazione

Il contributo che vogliamo fornire, a partire dall'analisi della cultura universitaria, è un pensiero sui modi di formare alla psicologia clinica e sui tipi di figura professionale proposti dal corso di laurea.

Considerando questo tema, riprendiamo quanto detto da Kaneklin e Ripamonti (2004), i quali propongono una fondamentale distinzione tra una formazione che trasmette sapere ed una che genera conoscenza. "Con il termine sapere ci riferiamo a ciò che è acquisito, a ciò che è già scritto nei libri, a ciò che è stato codificato nella prassi, che quindi è trasmissibile sul piano del linguaggio e genera ipotesi di intervento tendenzialmente ordinate e prevedibili. La conoscenza, che emerge e si costruisce entro la situazione, è ciò che consente di orientare e ri-orientare un processo produttivo che non può che svilupparsi tra ordine e disordine. Con il termine conoscenza, ci riferiamo quindi alla conoscenza generata attorno a segnali, brusii: dati da interpretare appunto in situazione. La professionalità non si esprime solo attraverso un fare, ma anche attraverso lo sforzo di costruzione dei problemi, di creazione di senso" (op. cit. p. 165).

Proponiamo una lettura della nostra esperienza formativa che si esplica in due modalità. Pensiamo da un lato ad una formazione che si esaurisce entro la dinamica collusiva⁸ basata sulla fissità dei ruoli tra docente che detiene il sapere e studente che passivamente deve acquisirlo. In questa ottica la formazione assume la caratteristica di informazione, ossia trasmissione di contenuti a-contestuali e non finalizzati ad un obiettivo formativo esplicito e quindi pensabile rispetto alla sua spendibilità. L'attenzione all'obiettivo è propria di una seconda modalità formativa che promuove la generazione di conoscenza a partire dalla lettura del contesto e che prevede la costruzione di un prodotto all'interno di una relazione non definita esclusivamente

⁶ Il valore, infatti, riduce la complessità dei contesti di convivenza, rendendo qualcosa di inconsueto noto e consentendo "un adattamento più rapido alla situazione nuova" (Iannella, 2009, p. 168).

⁷ Con il termine polisemia si prende in considerazione la caratteristica che una parola, un oggetto, un evento assumono se considerati entro la dinamica simbolica emozionale, se visti con la logica del modo d'essere inconscio della mente. (Carli & Panicia, 2003).

⁸ "La dinamica collusiva fonda la teoria del rapporto tra individuo e contesto [...]. La collusione, quindi, è un processo di socializzazione delle emozioni, che proviene dalla condivisione emozionale di situazioni contestuali. La collusione, in altri termini, è il tramite emozionale che fonda ed organizza la costruzione delle relazioni sociali, grazie alle emozioni condivise" (Carli & Panicia, 2003, p. 37).

dai valori sottesi al rapporto docente-discente.

Pensando alle figure professionali a cui fanno riferimento le due modalità formative presentate, vediamo come nel primo caso venga spesso proposto un ruolo psicologico forte, in un contesto specifico, attrezzato di tecniche prestabilite, mentre dall'altro si propongono e si elaborano categorie cliniche utili a leggere relazioni in contesti variabili, costruendo funzioni e obiettivi rispetto alla specificità delle situazioni trattate. Date queste differenze, all'interno del percorso formativo sembra assente un obiettivo condiviso e un dialogo sulla figura professionale che si sta formando (a cosa serve lo psicologo e di cosa si occupa?), dal momento che ogni corso presenta un modello e una figura professionale differenti in un'ottica d'ignoramento reciproco. In molti casi gli orientamenti ci vengono presentati sulla base delle differenze rispetto agli altri, differenze che sembrano essere utilizzate per contrasto più che per confronto. In un'analisi inerente lo stesso argomento, nel 1991 Malagoli Togliatti affermava: "c'è stata finora una tendenza a sottolineare non solo tale differenza, ma anche ad evitare ogni forma di confronto o conoscenza reciproca e ciò è comprensibile se si pensa al paradigma autoreferente che definisce all'interno di ogni modello il rapporto tra teoria e tecnica" (p. 319).

Questo modo di trattare le differenze "facendole fuori" contribuisce all'adesione ai vari modelli in termini valoriali. Pensiamo che la modalità con cui si può organizzare il rapporto tra studenti e modelli proposti si espliciti nell'adesione valoriale e nella militanza. Durante l'esperienza di formazione, infatti, di fronte ai differenti indirizzi con cui siamo entrati in rapporto, abbiamo agito nella fantasia di scegliere il modello migliore. Abbiamo scelto l'Analisi della domanda in un atteggiamento "militante" e lo abbiamo seguito rappresentandolo, nelle nostre fantasie, in conflitto con gli altri. Abbiamo messo in crisi tale atteggiamento a partire da alcune riflessioni scaturite da un evento rappresentativo del modo di stare all'interno dell'università. Durante l'anno accademico 2012-2013 una delle due canalizzazioni del corso curriculare Psicologia Clinica dell'Intervento, frequentata da alcuni di noi, è stata disattivata in itinere, quando era ormai giunta al 70% del suo percorso. Dopo questo evento è stato attivato il già citato Corso extracurriculare di Metodologia dell'Intervento Clinico. Non vi sono state delle comunicazioni ufficiali per giustificare a noi studenti la disattivazione del Corso curriculare da parte degli organi amministrativi della facoltà. Stando dentro un'adesione valoriale, ci siamo sentiti attaccati, non riconosciuti. Questo evento ci ha portato a sentire un'appartenenza forte con il modello dentro la necessità di difenderlo. Siamo così arrivati a schierarci in un'alleanza militante contro un nemico esterno⁹, impersonato dalla dirigenza della facoltà, un nemico che, interrompendo il percorso formativo intrapreso tra noi e la Cattedra, ci voleva "fare fuori". La disattivazione del Corso ci ha permesso di fermarci a riflettere su tali vissuti, considerando l'evento non solo come un problema, ma anche come una risorsa per analizzare sia la cultura organizzativa dell'università che il nostro modo di stare al suo interno. Abbiamo dunque ipotizzato di stare entro un'organizzazione che non valorizza il suo stesso prodotto: la formazione dei suoi studenti. L'interruzione del corso esplicita il modo in cui i vari insegnamenti stanno in rapporto l'uno rispetto all'altro. Infatti, non facendo parte di un piano formativo più ampio e integrato come già ipotizzato, sembrano essere interscambiabili senza che sia messa in discussione la coerenza della proposta formativa.

La lettura del contesto universitario è stata da noi proposta nell'ipotesi che sia possibile metterla in relazione alle dinamiche emozionali che hanno caratterizzato il rapporto con le prime esperienze lavorative, svolte da alcuni di noi, di cui parleremo qui di seguito. Sono esperienze che rientrano nella concezione di una figura psicologica che costruisce funzioni piuttosto che essere entro un ruolo forte e definito.

Presentiamo ora tre resoconti scritti da chi era coinvolto nelle esperienze. Ogni resoconto è seguito da un'analisi sviluppata dal gruppo degli autori del presente lavoro, dalla quale sono emerse questioni trasversali, ritenute esemplificative di ciò che accade agli psicologi in formazione che si confrontano con contesti lavorativi.

⁹ Wilfred Bion (1961), analizzando dinamiche di gruppo, fu il primo a parlare di mentalità primitiva del gruppo, definita assunto di base, una modalità di funzionamento del gruppo generata da una regressione dell'individuo di fronte alla perdita della sua individualità. Tra i vari assunti di base descritti dallo studioso vi è quello di attacco-fuga, in cui è dominante la fantasia che esista un nemico che è necessario attaccare o da cui bisogna difendersi.

“Arrivati al terzo anno universitario, abbiamo deciso di confrontarci con la possibilità di sperimentare le competenze fino ad allora apprese, in un contesto esterno all'università. Abbiamo colto l'occasione offertaci da un collega di partecipare ad un progetto di Mentoring in una scuola media di Roma. L'organizzatore e supervisore del progetto è uno psicoterapeuta, il dott. B., che insieme alla professoressa S., referente della scuola per il progetto, ci avrebbe seguiti e diretti entro questa esperienza.

L'intervento consisteva in un incontro a settimana della durata di tre ore con un gruppo di dieci alunni frequentanti la prima media, definiti a rischio di dispersione scolastica.

La prima ora veniva dedicata allo svolgimento di giochi emozionali a cui partecipavano sia alunni che mentori, sotto la direzione del dott. B. I giochi emozionali erano attività a carattere ludico, come ad esempio l'*hot seat*¹¹, che avevano l'obiettivo di far emergere le emozioni dei partecipanti. La seconda ora prendeva il nome di “one-to-one”, un colloquio individuale tra l'alunno e il mentor che gli era stato assegnato. L'ultima ora vedeva il gruppo di mentori impegnato in un momento di supervisione, senza la presenza degli alunni.

L'obiettivo del progetto, della durata di sei mesi, era quello di fornire agli alunni, attraverso uno spazio di relazione non convenzionale all'interno delle aule scolastiche, l'occasione di trattare problematiche a carattere emotivo, nell'ipotesi che fossero strettamente legate al percorso scolastico.

Il primo incontro con il dott. B è avvenuto all'interno della Facoltà di Psicologia.

La professione del nostro supervisore e il luogo dell'incontro hanno elicitato la nostra aspettativa di poter partecipare ad un'esperienza che mettesse al centro la competenza psicologica.

Tuttavia a questo incontro hanno partecipato anche due donne, madre e figlia, che si sono presentate come volontarie, senza una formazione prettamente psicologica. Questa situazione ci ha lasciati perplessi, forse nella posizione di non vedere riconosciute le competenze psicologiche di cui ci sentivamo portatori.

Ripensando al nostro modo di vivere l'attività di Mentoring per come era stata progettata, ci torna in mente il senso di diffidenza verso quello che accadeva. Era come se le esperienze complesse degli alunni venissero banalizzate da una tecnica standardizzata, quella che prevedeva l'utilizzo di giochi emozionali, che non corrispondeva a quello che immaginavamo essere un corretto sviluppo di tematiche fortemente emozionate. Eravamo agganciati ad un'ottica valutativa e di giudizio, che aveva come esito la svalutazione della tecnica utilizzata e allo stesso tempo del dott. B che l'aveva proposta.

Gli incontri individuali erano da noi vissuti come momenti molto coinvolgenti, carichi dell'aspettativa che sarebbero stati la cartina di tornasole sulla quale verificare la nostra capacità di utilizzare gli strumenti d'intervento appresi durante la formazione. A seguito di tali momenti il gruppo dei mentori si presentava sempre molto scosso dall'esperienza. Spesso non sapevamo cosa fare con le informazioni che ci davano gli alunni, rispondendo al loro e al nostro disagio con la costruzione di complesse interpretazioni legate alla vita intrapsichica e familiare degli stessi, interpretazioni che non venivano però restituite ai ragazzi. In primo piano restava sempre e comunque la nostra esperienza e non quella dei clienti.

Gli incontri individuali sono andati avanti per due mesi, fino ad arrivare alla loro pressoché cessazione intorno a metà del percorso, suscitando un certo sgomento e malcontento da parte del gruppo dei mentori. L'interruzione è stata motivata dal supervisore come conseguenza del comportamento indisciplinato degli alunni durante le attività del grande gruppo. L'ultima parte del progetto si è configurata entro incontri che venivano dedicati interamente alle attività di gruppo, seguite ed intervallate da momenti in cui il supervisore richiamava gli alunni, e alcune volte anche i mentori, al silenzio assoluto.

Troviamo significativo il fatto che a conclusione del progetto sia stata organizzata una festa a cui erano invitati anche i genitori degli alunni, che tuttavia non si sono presentati. La loro assenza in quell'occasione ci

¹⁰ A cura di Giorgio Tullio De Negri e Mardeni Simoni.

¹¹ L'*hot seat*, letteralmente “sedia calda” o “bollente”, è una tecnica che consiste nel chiedere a un partecipante di andare a sedersi su una poltrona (la *hot seat*) vicino al terapeuta, il più delle volte davanti a una sedia vuota sulla quale è invitato ad immaginare qualsiasi persona a cui rivolgersi (Ginger, 1995).

ha portato a pensare alla loro presenza e al fatto che le famiglie dei ragazzi fino ad allora non erano mai state coinvolte nel progetto di intervento.

Oltre al termine del progetto, anche il nostro rapporto con il coordinatore si è interrotto senza ulteriori esiti e sviluppi."

In gruppo abbiamo riflettuto su tale esperienza, riconoscendola come significativa in quanto legata per molti aspetti al vissuto più volte esperito nel contesto formativo. Abbiamo infatti scelto di presentare questo resoconto per primo perché pensiamo che sia quello in cui sono evidenti le attese che hanno portato i due psicologi in formazione a partecipare a questo progetto, mossi dalla preoccupazione di testare il proprio grado di competenza, di mettere in pratica qualcosa, di verificare l'adeguatezza degli strumenti acquisiti, di fronte alle esigenze del mercato del lavoro.

La riflessione in gruppo ci ha permesso di far emergere i vissuti che sembrano maggiormente organizzare la relazione tra i due protagonisti e il contesto di riferimento.

L'esperienza appare simbolizzata spesso come "blindata", inaccessibile quindi ad una verifica, ed evacuata entro una totale svalutazione dell'operato del dott. B., conservata in memoria sotto la voce di "cose che non voglio fare e alle quali non voglio somigliare". Utilizzando delle categorie psicologiche potremmo cercare anzitutto di pensare questo distanziamento radicale dall'esperienza come un allontanamento difensivo, atto a tenere scisso il proprio operato da una "cattiva prassi", considerata così estranea e impermeabile ad una critica costruttiva.

Potremmo pensare che il rappresentarsi la prassi utilizzata nel contesto come "impenetrabile" e "sbagliata" possa avere a che fare con un modello la cui scelta è organizzata dalle dinamiche di idealizzazione e svalutazione. Entro questa posizione, sembra che i due giovani psicologi abbiano utilizzato l'analisi della domanda come l'unico modello possibile d'intervento a cui "aggrapparsi". L'adesione valoriale al modello comporta il rischio di non utilizzarlo affatto e di porsi entro una posizione aprioristica. Questo implica l'allontanamento dall'esperienza ed esclude la possibilità di cogliere la specificità del contesto in cui si interviene. Utilizzare un modello significa invece utilizzare un insieme d'ipotesi con cui viene rappresentato un oggetto di studio ed organizzare le conoscenze che vi si costruiscono intorno. Sembra in tal senso che gli autori del resoconto, in nome di un modello che serve per conoscere le specificità del contesto, si siano rifiutati paradossalmente di averci a che fare.

Pensiamo che queste dinamiche possano essere in rapporto con l'assenza del cliente nel resoconto, vale a dire il gruppo di alunni con le loro famiglie; infatti, ad emergere principalmente è il vissuto dei mentori, sia quando esso è riconosciuto, sia quando è agito.

Le attese dei due colleghi ci permettono di comprendere la posizione conflittuale ed autoreferenziale in cui si sono posti. Tuttavia la loro corsa alla dimostrazione di competenza è stata messa in crisi dalla comparsa di due donne prive di formazione psicologica. Interessante il fatto che, nonostante nessuno dei mentori venisse retribuito per l'intervento, solo la partecipazione delle due donne al progetto fosse vissuta come atto di volontariato. Questa rappresentazione delle due volontarie sembra mettere in evidenza aspetti critici per il gruppo di studenti in psicologia. In particolare l'"essere volontari" richiama al vissuto persecutorio di trovarsi in una posizione debole dalla competenza indefinita. Questi elementi, non essendo trattati entro l'intervento, sono evacuati attraverso la fantasia di una tecnicità forte.

Quanto al rapporto con la figura del dott. B., esso è stato simbolizzato come se fosse quello docente-studente presso la Facoltà, con le varie configurazioni di repertorio che prende questo tipo di rapporto. Pensiamo, infatti, che la relazione docente-studente, che abbiamo vissuto per più di quindici anni di formazione, sia un organizzatore relazionale che connota fortemente ruoli, funzioni, aspettative di entrambe le parti. Nel caso di questa esperienza, il fatto che sia avvenuta al terzo anno di formazione e che il primo incontro si sia svolto entro un'aula della nostra Facoltà hanno contribuito ancora di più al riproporsi delle dinamiche caratterizzanti la relazione docente studente. In un rapporto giocato su tali dinamiche di potere può accadere che non venga visto il prodotto del rapporto. Nel caso della formazione, entro il rapporto docente studente, a sparire è il prodotto formativo; nel caso di questa esperienza, la relazione tra i due colleghi ed il contesto di riferimento li ha così tanto implicati da non riuscire a vedere i clienti dell'intervento, vale a dire i ragazzi con le loro famiglie.

Dott. B. e istituzione scolastica, rappresentata dalla figura della professoressa S., sono stati fantasticati come ostacoli alla realizzazione dell'intervento che i due psicologi avevano in mente di svolgere, e non come limiti e risorse da cui partire. Esempio di tale dinamica è il forte investimento dei due colleghi nei confronti dei momenti individuali, vissuti come unici spazi in cui sfuggire dal controllo del supervisore per “fare veramente il lavoro psicologico”, immaginato come un surrogato psicoterapeutico. L'investimento nei confronti del *one to one* può anche essere pensato come una collusione con il valore che considera il problema del *drop out* come un fenomeno individuale. I giovani psicologi, nonostante si siano sentiti portatori di un modello d'intervento orientato alla relazione, parlano di come formulassero complesse interpretazioni della vita intrapsichica dei ragazzi senza effettuarne una restituzione. Non prevedere la possibilità di cogliere la specificità del problema in rapporto al contesto di convivenza può portare dunque ad aderire valorialmente ad una prassi.

La relazione con gli alunni si è configurata come luogo a cui erano riservate le emozioni gratificanti in un processo d'identificazione col più debole da proteggere e difendere. Il tema del *drop-out* in tal senso non sembra più avere a che fare con il vissuto degli alunni della scuola media, bensì con quello degli studenti in psicologia rispetto alla loro formazione, percepita come frammentaria, costruttrice di un'identità professionale debole, vissuta come sempre in pericolo. Sembra che in tal modo si sia sovrapposta la scuola media che genera il *drop-out* con la formazione in psicologia che crea dispersione, in un ulteriore processo d'identificazione con gli alunni in difficoltà, nell'intento di un duplice riscatto da questa condizione.

*Prestanza psicologica*¹²

“Ho lavorato all'interno di un'associazione scolastica di un liceo agrario di Roma che si occupa dell'assistenza di studenti con disabilità gravi. Nel mio specifico caso ho assistito una ragazza autistica, i cui genitori hanno una posizione di rilievo nella gestione dell'associazione.

Il lavoro consisteva nel trascorrere con la ragazza, C., diversi turni settimanali, flessibilmente organizzabili, impegnandola in attività di svago dopo l'orario scolastico al di fuori della scuola. Un requisito fondamentale per lavorare come operatore consisteva nell'essere maschi e fisicamente robusti, poiché C., avendo crisi comportamentali e crisi epilettiche, poteva essere difficile da gestire.

Per me questa si è presentata come un'occasione per fare un'esperienza lavorativa retribuita all'interno di un contesto lavorativo che, trattando la disabilità, tema affrontato durante i miei studi, poteva rivelarsi particolarmente importante per la mia formazione in ambito psicologico clinico.

Il primo contatto con l'associazione l'ho avuto attraverso un collega, M., che mi ha chiesto se ero interessato ad un impiego da operatore, in quanto l'associazione aveva continuo bisogno di personale.

L'esperienza è iniziata direttamente in affiancamento a M., che già da tempo lavorava nell'associazione. Anche l'accesso al contesto è stato mediato dalla sua figura, in quanto ad oggi non ho ancora parlato direttamente con la coordinatrice degli operatori.

In realtà tutto quello che so rispetto all'organizzazione proviene da M. e dai genitori di C., che spesso sono presenti al cambio dei turni tra operatori.

Anche lui come me è entrato attraverso conoscenti e solo in seguito ha effettuato un corso di formazione in tecniche cognitivo-comportamentali istituito dall'associazione stessa, usato per reclutare e formare operatori. Nonostante questo, C. non segue nessun tipo di programma o attività finalizzata ad un obiettivo specifico. Fin da subito è emerso come l'associazione, in accordo con i genitori, avesse deciso di servirsi degli operatori esclusivamente per occupare il tempo di C. Mi sembra che tale obiettivo sia stato formulato per sollevare i genitori dal doversi costantemente occupare della figlia. La stessa C. di contro esprime un bisogno di vicinanza a loro. Non c'è spazio né tempo per discutere in riunioni di équipe o con i genitori, il problema della disabilità non è pensabile se non in termini individuali, trattato con prassi non sostenute da una metodologia. Il periodo estivo è stato preceduto da una riunione finalizzata a organizzare i turni di lavoro con C. per i mesi seguenti, nella quale erano presenti operatori, coordinatrice e genitori.

¹² A cura di Alessio Civerra.

Progettando i turni di luglio ed agosto si è riscontrata un'assenza diffusa di disponibilità degli operatori a causa di vacanze e fine sessioni d'esame, essendo buona parte di questi studenti. Immediata la reazione della coordinatrice che ha sentito la criticità di questa situazione, interrogandosi spazientita sul perché della non disponibilità degli operatori, ricordando che questo lavoro necessita di continuità ed impegno. E' emersa nel giro di poco l'impossibilità da parte degli operatori di sostenere un maggior numero di turni, giustificata anche dalla difficoltà del lavoro con C. Durante la discussione è emerso un malessere diffuso nella gestione del problema, dovuto anche alla mancanza di un lavoro di équipe, tanto che M. ha proposto di organizzare degli incontri cadenzati tra operatori. La risposta a questa proposta è stata respinta, rimandando al passato insuccesso di simili iniziative dovuto all'assenteismo degli stessi operatori.

La madre di C. rispetto a questa situazione ha deciso di prendersi la responsabilità di gestire ed organizzare da quel momento in poi i turni degli operatori. Mi sono proposto allora di aiutarla in questo poiché sembrava un'opportunità per potersi fermare a parlare con lei, oltre alle fortuite occasioni di contatto rappresentate dai cambi di turno o dai momenti in cui C. dormiva. Questo è il proposito con cui ci siamo salutati prima della pausa estiva.”

Analizzando il resoconto riteniamo utile innanzitutto proporre delle considerazioni sul contesto lavorativo in questione. L'associazione scolastica è finalizzata a trattare la disabilità sia all'interno degli orari scolastici sia nel tempo libero successivo alla fine delle lezioni. S'ipotizza che questo avvenga attraverso la scelta di intervenire principalmente sull'individuo, cercando di intrattenerlo e fargli passare il tempo, affidando ad una figura esterna una funzione sostitutiva¹³ del rapporto tra contesti-disabile. L'operatore così, attraverso la sua prestazione, si occupa di ciò che la scuola ha difficoltà a fare, ovvero tentare di includere nel rapporto “standard” alunno-docente anche i ragazzi disabili inseriti nel gruppo classe. Nel dopo scuola la mansione dell'operatore si esprime nella gestione del tempo di C., sollevando la famiglia dal continuo impegno ad occuparsi di lei.

Un elemento significativo che emerge dal resoconto è il vissuto dell'assenza della coordinatrice, fantasticata come organizzatrice di tutta l'attività che, invece, viene gestita dai genitori di C., i quali rivestono un ruolo centrale all'interno dell'organizzazione. Si potrebbe pensare che la fantasia di ricercare la coordinatrice rende difficile il vedere l'organizzazione come insieme di relazioni piuttosto che come una realtà organizzata su ruoli prevedibili e definiti a priori: il collega, ricercando la coordinatrice, partiva dal presupposto che associazione e famiglia fossero due entità separate, dove la prima sarebbe potuta intervenire all'interno delle dinamiche familiari che organizzano il problema. Secondo questa lettura sembra che l'unico modo per dare uno scopo a tali dinamiche fosse l'intervento della figura “esterna” alla famiglia, ossia una coordinatrice che si assumesse la responsabilità della progettazione e del coordinamento del lavoro degli operatori.

S'ipotizza che le mansioni affidate agli operatori siano il risultato del modo di pensare il problema di C. da parte dei genitori e del loro modo di rapportarsi con lo stesso. Sembra coerente dunque che agli operatori sia chiesto di passare il tempo con C., nell'implicito che, proprio come avviene nella famiglia, non ci sia bisogno di un obiettivo per stare insieme. Impegnare il tempo ed intrattenere risultano infatti una funzione sostitutiva poco tecnicizzata e proceduralizzata: non c'è nel caso di C. una progettazione d'intervento riabilitativo, forse a causa del fatto che la disabilità non può sempre sottostare alla logica del processo terapeutico volto alla “cura”, essendo spesso una condizione cronica. Sembra coerente, quindi, che in questo tipo di intervento non venga richiesta una specifica competenza ai professionisti, ai quali non serve una formazione particolare per poter intrattenere, per passare del tempo con ragazzi disabili, ma piuttosto caratteristiche personali come

¹³ Per funzione sostitutiva si definisce un'azione messa in atto da un tecnico che ha lo scopo di sostituire una competenza che al cliente manca (Paniccia, 2012a). La funzione sostitutiva assolve compiti specifici e delimitabili la cui attuazione non necessita della conoscenza del contesto in cui s'interviene. Essa è supportata da tecniche e si attua nella relazione tecnico forte-utente debole: è il sapere del tecnico che stabilisce i risultati da perseguire in rapporto ad un modello e che li verifica in base allo scarto dal modello; il profano assume una posizione di dipendenza che permetta l'applicazione di tecniche (Paniccia, 2012b).

la pazienza e la prestanta fisica. L'accesso all'associazione non è definito sulla base di competenze spendibili rispetto a degli obiettivi, ma avviene sulla fiducia basata su rapporti di conoscenza pregressi. La competenza nelle mansioni si pensa sia il risultato di un iniziale periodo di affiancamento durante il quale i nuovi operatori devono imparare, attraverso l'imitazione, a rapportarsi con C.

La competenza psicologica è così un aspetto secondario, vista come un valore personale aggiunto, un qualcosa di più, ma che garantisce caratteristiche quali l'umanità, l'empatia, la capacità di rapportarsi a persone problematiche. Queste caratteristiche sono desiderabili ancora di più quando si ha a che fare con un contesto che, trattando la disabilità, è fortemente organizzato dal valore dell'inclusione. Generalmente si assume l'inclusione come valore laddove la disabilità come etichetta definisce completamente il soggetto, escludendo la possibilità di trattarlo in relazione al contesto. I bisogni e le esigenze del disabile vengono, così, anticipati e naturalizzati secondo un modello valoriale che orienta la prassi; una prassi che non pensa ad una potenziale funzione integrativa oltre a quella sostitutiva prevista dal ruolo di operatore. Per funzione integrativa intendiamo l'intervento finalizzato alla manutenzione delle relazioni all'interno del contesto scolastico e familiare, che sviluppa modalità di convivenza che considerino l'emozionalità non pensata ed agita, rendendola così parlabile, soprattutto se organizza misure operative come quella del sollevare dall'impegno di occuparsi costantemente del disabile i genitori, gli insegnanti e il gruppo classe. Gli operatori sono così chiamati a tenere il disabile in un tempo e uno spazio circoscritti rispetto a quelli dei suoi contesti di convivenza, inserendolo in routine senza obiettivi definiti, in esperienze di relazioni diadiche operatore-disabile molto problematiche anche perché non condivisibili all'interno di spazi di riflessione come riunioni di équipe.

La figura estranea dell'operatore è investita di una delega che si esprime con la diffidenza dovuta all'intrusione in relazioni, come quelle familiari, che propongono dinamiche di tipo affiliativo. Una diffidenza rispetto allo svolgimento delle mansioni o alle caratteristiche individuali degli operatori, che devono dimostrare affidabilità e disponibilità. L'affidabilità non sembra riferita alla verifica di obiettivi, ma misurata sulla continuità della presenza e della disponibilità. L'estraneità problematica dell'operatore sembra emergere nel rapporto con C., la quale, posta di fronte all'assenza dei genitori, esprime il disagio dovuto al dover passare del tempo con degli sconosciuti. Tuttavia, il dover svolgere determinate mansioni da parte dell'operatore, sembra portare l'intero sistema di rapporti dell'organizzazione a non trattare tale estraneità. Questo porta il collega a vivere un senso di isolamento nel costruire una relazione con C. La totalizzante preoccupazione nel gestire questa mansione, senza condividere tale esperienza con gli altri operatori in riunioni di *équipe*, rende difficile una potenziale progettazione d'intervento negoziata tra associazione, operatori e genitori. La possibilità di organizzare queste riunioni non è convenuta tra gli operatori, ma si presenta attraverso una richiesta alla figura della coordinatrice, vista come l'unico ruolo che può istituzionalizzare l'obiettivo del rapporto tra operatori e C. La problematicità nell'organizzazione e gestione della disponibilità del personale si traduce in un senso continuo di emergenza, dove il tempo non riempito è un evento critico difficilmente gestibile. Il fallimento di quella modalità di organizzare il tempo aveva posto la questione di dover ripensare al modo con cui si gestiscono i turni degli operatori. La proposta che il collega rivolge alla madre di C. di organizzare insieme i turni pensiamo possa avere a che fare con il riconoscimento del ruolo organizzativo che la stessa ha nell'associazione. Inoltre, avendo colto la domanda di vicinanza e interesse della famiglia, è stato possibile pensarsi al di fuori dell'usuale rapporto lavorativo, per istituire uno spazio di riflessione sulla rappresentazione e gestione delle relazioni di convivenza di C.

*Giocoliera o Psicologa? Una difficile integrazione tra ruoli e funzioni all'interno di in un carcere minorile*¹⁴.

“Sono ormai sei anni che durante la stagione estiva lavoro nell'Istituto Penale Minorile di Roma, svolgendo attività circensi insieme ai detenuti e ricoprendo all'interno dell'Istituto il ruolo di operatrice sociale.

¹⁴ A cura di Elettra Possidoni.

Io ed i miei colleghi trascorriamo tre, quattro ore al giorno, tutti i giorni, insieme a gruppi di 16-20 detenuti, in luoghi quali la palestra, i campi o le palazzine del carcere.

Nel corso di questi anni, avendo spesso fatto da interlocutrice tra l'associazione sportiva che organizza l'attività circense e l'istituzione carceraria, mi sono sempre più accorta che la direttrice e gli educatori tenevano al fatto che i detenuti acquisissero le tecniche circensi, arrivando quasi a livelli professionali.

Tuttavia, sono moltissimi i giorni in cui, nonostante gli operatori del circo abbiano faticosamente montato tutti gli attrezzi, i ragazzi arrivano stanchi, accaldati, annoiati e arrabbiati, senza la voglia di fare nulla. A volte ci provocano, ci aggrediscono, ci sfidano, altre volte sembrano non accorgersi nemmeno della nostra presenza, altre volte ancora ci parlano. E' in un giorno come questi che la scorsa estate ho sentito che oltre a quella dell'intrattenimento, funzione da non sottovalutare in un luogo dove il tempo sembra costantemente fermo, potevo avere un'altra funzione entro il rapporto con i ragazzi. Una funzione che fosse in grado di servirsi di mie competenze in quanto operatrice circense con una formazione in psicologia clinica, per poter cogliere quale potesse essere la domanda che i detenuti (e non l'istituzione) mi ponevano.

Credo che, se da una parte la direttrice chiede a noi del circo di insegnare ai reclusi le tecniche circensi, ciò che molti detenuti chiedono agli operatori che fanno attività con loro sia di "essere visti".

"Essere visti" per i ragazzi vuol dire che c'è qualcuno che chiede come si sentono, come stanno e che resta lì ad ascoltarli.

Credo che il ruolo debole che ha un operatore circense all'interno dell'Istituto possa essere inteso come una risorsa proprio in virtù del suo limite. Agli occhi di un detenuto un operatore è una persona a cui poter chiedere, poter dire, senza il timore che ciò che viene detto vada a finire nel profilo da dare al giudice.

In molte occasioni sono stata in grado di "vedere" i ragazzi, di cogliere e sentire l'emozionalità che mi portavano, ma la maggior parte delle volte sono rimasta in silenzio, guardandoli negli occhi. Spesso, pur capendo che ciò che mi stavano chiedendo era di preoccuparmi per loro, mi sono chiesta quali parole fossero le più adatte per rispondere al loro dirmi di "sentirsi morire". Credo che la difficoltà maggiore che vivo in momenti simili abbia a che fare con un senso di incapacità e inadeguatezza. Temo infatti di non essere in grado di portarli verso un nuovo assetto relazionale collusivo in cui sia possibile il pensare su.

Mi rendo anche conto che negli anni ho adottato nel rapporto con i ragazzi una modalità relazionale il più possibile vicina alla loro cultura, convinta che essa fosse di gran lunga migliore rispetto a quella proposta dalle altre figure professionali dell'istituzione.

La consapevolezza di questo vissuto mi porta a pensare che mi sono sempre schierata dalla parte dei detenuti, vedendo polizia, direttrice ed educatori come nemici, incapaci di capire cosa servisse ai ragazzi."

Ci poniamo ad analizzare il resoconto nell'ipotesi che la riflessione in gruppo possa aprire uno spazio di pensabilità all'interno del quale esplorare l'emozionalità agita nelle relazioni in un contesto complesso, quale un carcere minorile. Entro tale premessa cerchiamo di pensare ad una funzione psicologica, laddove non vi è un ruolo da psicologo né una domanda.

Per riflettere su queste dimensioni è utile anzitutto pensare al contesto del carcere, sottolineando alcune problematicità derivanti dall'esistenza stessa di questa istituzione. Tale contesto, infatti, rappresenta l'esito della coesistenza di due modalità opposte di reazione di fronte al fenomeno della devianza. Da una parte c'è il valore che definisce come reato un atto in modo sancito e legittimato dalla legge che prevede la costrizione e l'isolamento dell'autore del reato dalla società. Mentre dall'altra c'è il valore della risocializzazione e del reinserimento del detenuto nel sistema sociale, valore che è ancor più forte quando ci si trova dentro un carcere minorile.

Queste due opposte dimensioni valoriali del contenimento e della rieducazione, incontrandosi e scontrandosi con i valori della cultura criminale, rendono impossibile l'orientamento ad un obiettivo condiviso da parte delle varie figure professionali presenti nell'organizzazione carceraria.

Per dare senso alla relazione costruita tra la collega che ha svolto l'esperienza e le varie persone presenti nel contesto di riferimento è quindi utile tenere presente che, se i membri della polizia penitenziaria rappresentano la massima espressione della cultura punitiva e coercitiva, gli educatori, gli assistenti o operatori sociali e gli psicologi sono figure professionali la cui esistenza in un carcere è motivata dal valore del reinserimento.

Quanto alla cultura dei detenuti, essa ha valori e regole ben precise, dal momento che non solo è una cultura criminale, ma è una cultura criminale che assume determinate connotazioni durante la reclusione, con codici e norme comportamentali proprie¹⁵.

Partendo dai vissuti della collega, emerge una difficoltà ad integrare il ruolo di artista circense, per cui è stata chiamata a lavorare, con la funzione psicologico clinica da lei esplorata nel contesto detentivo, pur non essendovi stata una domanda d'intervento in tal senso. Non è un caso, infatti, che alla collega sia venuto in mente di utilizzare le competenze psicologiche nel rapporto con i detenuti proprio durante uno dei giorni in cui, vista la svogliatezza dei ragazzi, non si stava svolgendo l'attività circense.

Tanto nei vissuti dell'operatrice quanto in quelli dei detenuti è presente un senso di sfiducia verso l'efficacia della risocializzazione attraverso le arti circensi.

Di contro, direttrice ed educatori sembrano convinti della possibilità di creare un'alternativa di vita attraverso la professionalizzazione in questo campo.

Tale questione ci ha portato ad interrogarci sul motivo per cui un carcere minorile arrivi a proporre una simile attività per re-inserire i detenuti nella società. Trattandosi di un'attività motoria, ipotizziamo che venga proposta ai ragazzi nell'implicito che essa sia l'unica cosa che tutti sono in grado di svolgere, proprio perché improntata più sul fare che sul pensare, nella fantasia che i detenuti, con la loro bassa scolarizzazione, non siano in grado di affrontare attività di tipo intellettuale.

Oltre all'aspetto motorio, l'arte circense può essere considerata come spazio di creatività, intesa quale libertà di espressione. Se si guarda alle realtà carcerarie più in generale, si nota come molte attività proposte ai detenuti siano connotate da dimensioni creative; ne sono alcuni esempi il teatro, la musica, la pittura, la falegnameria, la ceramica.

Perché dunque in un contesto detentivo viene attribuita così tanta importanza alla creatività? Ipotizziamo che nell'incontro e nello scontro delle diverse dimensioni valoriali, di cui abbiamo parlato in precedenza, l'istituzione utilizzi la creatività per evacuare il pensiero sulla violenza devastante che spiega l'esistenza dell'istituzione stessa.

E' interessante poi che la creatività, di cui è evidente un legame con la condizione di libertà, venga utilizzata in un contesto in cui la libertà è completamente negata, quasi a ricoprire una funzione sostitutiva. Se da una parte viene proposto tale spazio di libertà, dall'altra l'attività creativa rappresenta l'unica alternativa allo stare in cella. Vi è una contraddizione di base nella proposta rieducativa che ordina di essere creativi, all'interno della quale confliggono l'espressione artistica di sé e l'obbligo di farlo attraverso un'imposizione.

Ci sembra inoltre significativo il fatto che l'attività circense venga proposta non solo come puro intrattenimento, ma come ipotesi di professionalizzazione per un progetto alternativo di vita da offrire al minore. E' tuttavia possibile che la creatività, per come è intesa nella cultura dei detenuti, non coincida con la creatività espressa nelle arti circensi, che è l'unica ad essere proposta dall'istituzione.

Il tipo di attività improntata sulla pratica può essere anche vissuta dai detenuti come una svalutazione rispetto al loro potenziale intellettuale.

¹⁵ “La sociologia del carcere, studiando i meccanismi che regolano la vita all'interno degli istituti penali, ha evidenziato come le interazioni tra i detenuti e gli operatori penitenziari siano regolate non soltanto dalle norme formali, ma anche da quelle regole che sono espressione dell'“ordine informale”, che si sviluppa all'interno di ogni “micro-sistema sociale” quale è il carcere, in cui interagiscono individui che provengono da contesti sociali e culturali diversi, che hanno alle spalle storie diverse e che ricoprono all'interno del micro-sistema ruoli diversi” (Favretto, Scarscelli, & Scivoletto, 2010, p. 216). Con la questione dei codici comportamentali del detenuto si fa riferimento agli studi sull'organizzazione sociale della vita carceraria, che nascono e si sviluppano negli Stati Uniti a partire dagli anni '50. Secondo sociologi come Clemmer, Sykes e Messinger, per l'autore di reato l'esperienza della carcerazione viene a connotarsi attraverso la socializzazione al codice dei detenuti, inteso come la forma di regolazione interna alla loro popolazione. Principalmente centrato intorno alla contrapposizione tra detenuti e personale penitenziario, il codice del detenuto è stato considerato come un vero e proprio manuale di sopravvivenza all'interno dell'istituzione (Vianello, 2012).

Queste dinamiche contribuiscono a dare senso alla sfiducia nei confronti del progetto di professionalizzazione, agita attraverso la svogliatezza dei ragazzi e il senso d'inefficacia vissuto dall'operatrice.

Durante lo svolgimento della propria attività, la collega ha effettuato una lettura del contesto che le ha permesso di cogliere la domanda che i detenuti le stavano proponendo, quella di "essere visti". Una domanda posta a lei sia in quanto operatrice con un ruolo debole all'interno dell'istituzione, sia per il tipo di relazione da lei costruita e rinegoziata insieme ai ragazzi, relazione che le è stata possibile istituire proprio a partire da quel ruolo.

La giovane psicologa dice di essere riuscita a cogliere e sentire l'emozione alla base del "sentirsi morire" a lei comunicato da parte dei detenuti, ad interpretarla come una proposta collusiva di preoccuparsi per loro, ma di non aver saputo come intervenire, restando in silenzio.

Dice inoltre di essersi avvicinata alla cultura dei detenuti, lasciando intendere che cogliere i valori, i significati ed i linguaggi del loro agire le ha permesso di costruire con loro un rapporto di affidabilità. Tale processo di costruzione di affidabilità acquista senso se si guarda alla specificità del contesto, dove le relazioni tra detenuti e figure professionali sono organizzate da dinamiche di controllo e conflitto. Tuttavia la situazione non è così semplice: la relazione con i detenuti, caratterizzata da continue preoccupazioni per la loro condizione, ha infatti così tanto implicato la psicologa giocoliera che la stessa si è completamente schierata dalla loro parte, in un processo d'identificazione col più debole e di conflitto con l'autorità.

La riflessione in gruppo ci ha permesso di pensare all'importanza del "vedere" entro un contesto dove il processo di etichettamento sembra esaurire tutte le altre possibilità di vedere la soggettività del detenuto. Il sistema di convivenza del carcere è regolato da dinamiche di controllo violento; al di fuori di tali relazioni non è previsto il "vedersi" tra detenuti ed istituzione.

E' interessante che, solo in un secondo momento nella discussione di gruppo, la collega abbia parlato di atti violenti quali risse, aggressioni tra detenuti e assistenti della polizia, tentativi di suicidio, comportamenti autolesionistici, come se questi rappresentassero la norma all'interno della vita carceraria.

Entro tale dinamica, l'atto violento compiuto dal detenuto è leggibile come un tentativo di controllo sull'istituzione, il cui funzionamento viene ad essere bloccato, andandosi così a creare una continua oscillazione tra chi controlla e chi è controllato.

Nel resoconto tali dimensioni sono date per scontate, come se fossero implicite, mentre si pone in risalto il parlare di come ci si sente, evento che segna una rottura rispetto alle attese che regolano la convivenza entro quel contesto.

La domanda di "essere visti" non è colta nelle relazioni agite con la violenza, come il "tagliarsi" e mostrare le ferite oppure il tentare di suicidarsi, ma solo quando accade qualcosa che si discosta dall'usuale modalità di richiesta di attenzioni.

La collega ha colto che il "vederli" potesse essere una funzione psicologica, ma ha avuto difficoltà a riconoscerla come intervento. Ipotizziamo che il senso d'inadeguatezza da lei vissuto nella relazione con chi le dice di "sentirsi morire" abbia a che fare con l'inadeguatezza del detenuto, agita nel mostrarsi debole, perché parlare di come ci si sente può essere un atto non previsto rispetto a ciò che ci si attende nella cultura criminale, dove le relazioni sono concepite in termini violenti.

L'inadeguatezza del detenuto rispetto alla modalità di rapporto utilizzata nella cultura criminale è coerente con l'inadeguatezza della giovane psicologa rispetto alla rappresentazione della sua professione, nella fantasia che il vero psicologo in quel rapporto sarebbe stato in grado di portare il detenuto a pensare al perché della sua emozione. Torna ancora una volta l'aspettativa che bisogna applicare l'analisi della domanda come fosse una tecnica per poter chiamare quello che si fa insieme al cliente un intervento psicologico clinico. Questo nell'implicito che per intervenire bisogna fare qualcosa e che, per fare, lo psicologo debba parlare. La parola, che è uno degli strumenti della prassi psicologica, se fantasticata come "parola che spiega" può sancire un sapere che organizza la relazione col cliente in termini di potere. Possiamo considerare il "voler portare il cliente verso un nuovo assetto relazionale" come un volerlo guidare, ovvero un voler riportare la relazione, che con l'atto del vedere restando in silenzio era simmetrica, ad un'asimmetrica. Questo può essere un esempio della grande difficoltà a vedere relazioni non violente, in cui non è il potere ad organizzare il rapporto.

Altra difficoltà che ha a che fare con il vissuto d'inadeguatezza, che riteniamo essere piuttosto condivisa tra noi studenti, è quella che concerne l'intendere il pensiero come prodotto dell'intervento psicologico clinico. Sembra che il pensiero su chi si è, su dove si sta e su quello che si fa, nelle nostre fantasie, sia scisso dall'azione, che tendiamo invece più comunemente ad identificare con l'intervento psicologico. Tuttavia, è stato possibile re-integrare il pensiero sul contesto detentivo con l'atto "invisibile" del "vedere", che attraverso la resocontazione e la riflessione in gruppo è diventato visibile e pensabile come intervento. In questa operazione di traduzione dall'invisibile al visibile è stato possibile recuperare la funzione psicologica dello sviluppo di relazioni non organizzate dal potere, all'interno di un contesto in cui la conflittualità tra le culture è istituzionalizzata. Tale condizione è indispensabile per la costruzione di una pensabilità sulla relazione stessa e quindi per l'intervento psicologico clinico.

Riflessioni conclusive

La risorsa del gruppo quale spazio di pensabilità ci ha permesso di recuperare queste esperienze e di ipotizzare quale sia il rapporto tra teoria e prassi. Pensiamo che il sapere psicologico possa diventare una competenza quando si trasforma in conoscenza contestualizzata entro una dialettica circolare: il sapere si applica al contesto da cui si astrae la conoscenza e questa diventa, a sua volta, un sapere mai ultimo e mai definitivo, che lascia lo spazio per un ulteriore sviluppo di conoscenza. Nel caso di questo articolo, ciò ha significato costruire un rapporto di circolarità tra le categorie dell'analisi della domanda e le esperienze formative e lavorative. Questo processo dialettico è fondamentale data l'impossibilità di ridurre la complessità dell'esperienza ad un intervento preconstituito, basato sul sapere appreso all'università. Infatti, concepiamo l'esperienza lavorativa come un ambito formativo dove costruire continuamente competenze, piuttosto che un campo di applicazione e valutazione del sapere acquisito. Tale questione ci sembra particolarmente problematica in rapporto alla recente eliminazione del tirocinio *pre-lauream*, evento emblematico della separazione tra studio teorico e formazione pratica professionalizzante.

Il lavoro di gruppo, da cui è nato il presente articolo, ci ha portati a riconoscere una modalità di stare nel processo formativo organizzata da dinamiche di appartenenza e militanza. Tale riconoscimento ha reso possibile pensarci entro un'implicazione attiva nella costruzione della nostra formazione in termini professionalizzanti.

Attraverso l'analisi delle esperienze, l'ipotesi emersa è che noi psicologi in formazione fossimo visti dalle varie organizzazioni senza una competenza professionale, ma al tempo stesso con doti personali come l'empatia, la sensibilità e la pazienza, requisiti valorialmente desiderabili per chi lavora con utenti quali bambini, disabili e carcerati.

Pensiamo che il non riconoscersi quali competenti sia alla base del fenomeno, trasversale a tutte le esperienze, d'identificazione con l'utente debole da difendere e con cui creare un'alleanza militante contro l'organizzazione.

Far equivalere la competenza psicologica all'avere desiderabili caratteristiche personali è coerente con un'organizzazione che presenta una scissione tra i suoi aspetti strutturali e quelli emozionali, dove ruoli e mansioni non sono integrati con la componente relazionale.

Noi invece ipotizziamo che la competenza psicologica possa essere considerata non come un bagaglio di caratteristiche personali, ma come un valore professionale che, a partire da un ruolo assegnato, vada a costituire una funzione psicologico-clinica. Intendiamo parlare della competenza a cogliere le criticità relazionali dei contesti e le loro potenziali domande. Un passaggio necessario in proposito è cogliere il vissuto che organizza le relazioni nel contesto in cui si è inseriti, per poter poi costruire una futura committenza.

Nelle esperienze lavorative da noi svolte, il fatto di ricoprire il ruolo di operatori e non di psicologi ha comportato l'assenza di una domanda d'intervento diretta.

Ipotizziamo che ad oggi il mercato del lavoro nell'ambito dei servizi sociosanitari sia accessibile da parte dei giovani psicologi anche attraverso il lavoro di operatore, dove la spendibilità della competenza psicologica si differenzia rispetto a quella riconosciuta al ruolo di psicologo.

La differenza nello spendere la competenza psicologica in veste di operatore o di psicologo sta nel rapporto con il contesto. Lo psicologo, attraverso il suo ruolo sostenuto dal mandato sociale, ha la possibilità di istituire un setting in cui sia sospesa l'azione trasformativa al fine di pensarla. L'operatore, invece, è chiamato a svolgere delle mansioni senza che vi sia la sospensione delle dinamiche organizzative, all'interno di contesti in cui non è prevista la possibilità di istituire un pensiero sui rapporti. Quest'ultimo può comunque essere proposto all'interno della relazione attraverso l'uso dell'azione interpretativa che "ha la stessa funzione dell'intervento interpretativo, ma raggiunge il suo scopo per vie diverse, capaci di riorganizzare l'assetto collusivo tra chi vive, sperimenta un'esperienza emozionata e chi ha come obiettivo l'istituire un pensiero sull'esperienza stessa" (Carli, Grasso, & Paniccia, 2007, p. 86).

Proponiamo che la formazione possa farsi carico di riflettere anche su questo specifico modo di fare ingresso nel mondo del lavoro, attraverso ruoli deboli e a volte poco definiti, non congruenti con la figura professionale proposta in ambito accademico.

Ipotizzare che la competenza psicologica sia spendibile entro ruoli professionali diversi da quello specifico dello psicologo clinico pone la necessità di riflettere sullo sviluppo di modalità di formazione che non ignorino le differenze tra queste professioni, ma che le riconoscano e le mettano in rapporto con la specificità delle prassi.

Bibliografia

Bion, W.R. (1961.). *Experiences in Groups and other Papers*. London: Tavistock Publications.

Carli, R. (2004, January 30). *L'identità della professione psicologica e la costruzione di una epistemologia comune* [The identity of psychological profession and the construction of a common epistemology]. Paper presented at II Congresso Nazionale dell'Ordine degli Psicologi. Retrieved from <http://www.dialogopsicologia.it>

Carli, R. (2013). Per una psicologia clinica del gruppo [On a group clinical psychology]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 4-24. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>

Carli, R., Grasso, M., & Paniccia, R.M. (2007). *La formazione alla psicologia clinica. Pensare emozioni* [Training in clinical psychology. Thinking about emotions]. Milano: FrancoAngeli

Carli, R., & Paniccia, R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [Emotional Text Analysis. A tool for reading texts and discourses]. Milano: FrancoAngeli.

Carli, R. & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of demand. Theory and technique of intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.

Carli, R., & Paniccia, R.M. (2011). *La cultura dei servizi di salute mentale in Italia. Dai malati psichiatrici alla nuova utenza. L'evoluzione della domanda di aiuto e delle dinamiche di rapporto* [The culture of mental health services in Italy. From psychiatric patients to new users. The evolution of demand for help and of relational dynamics]. Milano: FrancoAngeli.

Favretto A.R., Scarscelli D., & Scivoletto C. (2010). Carriere morali e costruzione di identità nel carcere minorile: un'ipotesi di ricerca [Careers and moral construction of identity in juvenile detention: a research hypothesis]. *Minori e giustizia*, 1, 216-227.

Ginger, S. (2005). *Iniziazione alla Gestalt. L'arte del con-tatto* [Initiation to Gestalt. The art of con-tact]. Roma: Edizioni Mediterranee

Iannella, G. (2009). L'azione anti-psicologica del senso comune [The anti-psychological action of commonsense]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 165-180. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>

Kaneklin, C., & Ripamonti, S. (2004). Psicologo del lavoro tra vecchia e nuova professionalità [Work psychologist

Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica n° 1 - 2014

146

Civerra, A., Colaci, C., De Negri, G.T., Di Giamberardino, S., Fiorentino, R., Pedrotti, F. ... Vicanolo, F. (2014). Esperienze di psicologi in formazione: quale funzione entro un ruolo non psicologico? [Experiences of psychologists in training: what use could be developed in a non psychological role?]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 133-147. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

from old and new professionalism]. In C. Bosio (Ed.), *Professioni psicologiche e professionalizzazione della psicologia* (pp.161-169). Milano: FrancoAngeli.

Malagoli Togliatti, M. (1991). Psicoterapia e Psicologia Clinica: integrazione versus differenziazione [Psychotherapy and Clinical Psychology: integration versus differentiation]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 122-135.

Paniccia, R.M. (2012a). Gli assistenti all'autonomia e all'integrazione per la disabilità a scuola. Da ruoli confusi a funzioni chiare [Assistants for autonomy and integration at school. From confused roles to clear functions]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 165-183. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>

Paniccia, R.M. (2012b). Psicologia clinica e disabilità. La competenza a integrare differenze [Clinical Psychology and disability. The competence to integrate differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>

Vianello, F. (2012). *Il carcere. Sociologia del penitenziario* [The prison. Sociology of the prison]. Roma: Carocci Editore.