

B. Cordella, A. Pennella, C. Latini, A. Florio, L. Summa, M. Grasso

## La formazione in Psicologia Clinica: quali strategie per la promozione delle risorse

Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica  
Università di Roma “La Sapienza”

### PREMESSA

Il contributo che presentiamo si inserisce nel tema generale di questo Simposio – psicoterapia intesa come correzione di un deficit o come perseguimento di sviluppo – focalizzando, in modo specifico, la formazione alla clinica.

Ci proponiamo, infatti, di ragionare sul modo in cui può essere orientata la didattica, coerentemente con la concezione di un intervento clinico volto allo sviluppo della relazione utente-contesto. Come cercheremo di argomentare, essa, a nostro parere, dovrebbe avere l’obiettivo di sviluppare la relazione studenti-contesto.

La scelta di questa prospettiva è dettata dal lavoro che il nostro gruppo – composto da tirocinanti, specializzandi, dottori di ricerca e contrattisti – realizza presso la Facoltà di Psicologia 1 dell'Università di Roma “La Sapienza”<sup>1</sup>, collaborando alle attività didattiche svolte dal prof. Grasso nell'ambito di questa stessa Facoltà. La cattedra cui facciamo riferimento si occupa “dell'intervento psicologico e della psicoterapia” e propone il relativo insegnamento, pur con declinazioni ed approfondimenti diversi, nel percorso della laurea di base, della laurea specialistica e della scuola di specializzazione in psicologia clinica.

In particolare, nell'ambito della laurea triennale <sup>2</sup> denominata “Scienze e Tecniche Psicologiche dell'Intervento clinico per la persona, il gruppo e le istituzioni”, il nostro gruppo è impegnato, oltre che nella verifica dell'insegnamento sopra detto, anche nella realizzazione del “*Laboratorio di Analisi della Domanda*” ed è proprio su tale esperienza che intendiamo focalizzare il nostro discorso.

#### RIFLESSIONI SULLO SCENARIO

Prima di addentrarci nello specifico riteniamo però utile proporre alcune considerazioni rispetto alla presenza dei Laboratori nei Corsi di Laurea della Facoltà di Psicologia.

In questo senso, ci sembra importante richiamare la riforma Zecchino che, come è noto, ha definito una nuova organizzazione per l'Università Italiana. Il D.lgs 509 del 2000 ha infatti riformato gli itinerari accademici prevedendo due livelli di laurea – la prima triennale e la seconda biennale – corrispondenti rispettivamente a 180 e 120 crediti, ognuno dei quali ha un valore definito in termini di lezioni o di studio individuale.

---

<sup>1</sup> La nostra Università, nell'anno accademico 2001/2002, ha adeguato gli ordinamenti didattici ed i piani di studio in base a quanto previsto nella legge 509/2000. L'ordinamento attuale prevede, quindi, una laurea di base, della durata di 3 anni, ed una laurea specialistica conseguibile in due anni. La nostra Facoltà propone, per la laurea di base, quattro diverse prospettive, di cui due a caratterizzazione prevalentemente clinica. Ogni corso di laurea, inoltre, ha attivato, alcune esperienze didattiche specifiche denominate *Laboratori*.

<sup>2</sup> Presso la Facoltà di Psicologia 1 dell'Università di Roma, “La Sapienza” sono previsti due diversi corsi a caratterizzazione clinica, l'uno citato nel testo e l'altro denominato “Scienze e Tecniche Psicologiche della Valutazione e della Consulenza Clinica”.

Non è necessario disquisire sulle valenze simboliche riconoscibili nei termini di tipo bancario (crediti e debiti) utilizzati dalla riforma o sottolineare la connessione tra crediti e giornata di studio – equiparata alle otto ore lavorative di un lavoratore dipendente – per rendersi conto della saldatura che si è cercato di operare tra università e mercato del lavoro. In quegli anni, i mezzi di comunicazione di massa sottolineavano spesso, a proposito della riforma, che l'Italia si trovava indietro nelle statistiche internazionali, che non si producevano abbastanza laureati per soddisfare le esigenze del mercato di una società civile e che era urgente un cambiamento: il legislatore, così, ha esplicitamente tentato di riorganizzare il sistema universitario al fine di renderlo più flessibile e più aderente ai bisogni del sistema produttivo.

L'idea di prevedere livelli diversi di approfondimento e specializzazione, dalla laurea di primo livello ai master di secondo livello fino a specializzazioni e dottorati di ricerca, dovrebbe infatti consentire un raccordo più efficace ed efficiente con le richieste degli studenti, da un lato, e quelle del mercato del lavoro dall'altro.

Come sappiamo, tutto ciò ha suscitato reazioni contrastanti fortemente connotate in senso emozionale: da una parte, si è sottolineato il rischio che si potesse falsare e depauperare l'identità e la funzione dell'università. Si è detto, ad esempio, che “con la scusa di adeguare il sistema universitario nazionale a quello degli altri Paesi europei, in realtà [se] ne snatura la funzione, asservendo gli studi superiori agli interessi e alle esigenze spicciole del mondo produttivo e trascurando completamente le finalità per le quali il mondo accademico è stato creato, [...] la trasmissione della conoscenza e la produzione di nuovo sapere” (Ricci, 2000, cit. in Bartocci, 2001).

Dall'altra, si è rimproverato e rimarcato il gap esistente tra il mondo accademico e quello sociale e produttivo, ma anche l'inefficienza del sistema universitario, di cui si deplorava l'elevato numero di studenti fuori corso e l'eccessiva età dei nostri laureati rispetto a quella dei colleghi europei, cosa che implicherebbe la scarsa competitività del sistema.

Non è nostra intenzione entrare nel merito del dibattito che ha visto contrapporsi detrattori e fautori della riforma. Lo abbiamo evocato solo in quanto indicatore del cambiamento – in atto ormai da alcuni decenni – delle rappresentazioni sociali del sistema universitario. Se fino agli anni settanta, per fare un esempio, la laurea era considerata un segno di distinzione e di affermazione sociale, ma anche un *pass par tout* per il mondo del lavoro, oggi si tende a viverla come un “pezzo di carta” necessario, ma poco spendibile dal punto di vista lavorativo e comunque tale da richiedere un’ulteriore formazione.

La riforma, quindi, non fosse altro che per le marcate risposte emozionali che ha suscitato, può essere considerata l’espressione fenomenica del fallimento della collusione su cui si fondavano i sistemi di convivenza sociale di cui stiamo parlando. In altri termini, le relazioni esistenti tra l’università, gli studenti ed il mondo del lavoro, fondate per lungo tempo sulla dinamica affiliativa e di scambio, si sono invece assestate sulla dinamica del potere e sulla contrapposizione con l’altro, vissuto emozionalmente come un estraneo incomprensibile che si deve possedere e controllare. Ecco quindi emergere, da un lato, uno studente percepito a volte come un alieno di cui non si riconoscono più richieste e bisogni nonché un mondo produttivo vissuto come egoista e tracotante, dall’altro un’università percepita come una realtà scissa dal contesto, arroccata su posizioni e conoscenze obsolete.

Come si diceva, la nostra riflessione non si focalizza però sulla qualità della riforma, cosa che rischierebbe di far slittare il discorso sul piano dei contenuti, collocandoci quindi all’interno di quel dibattito cui facevamo cenno, ma riguarda il senso che la riforma può avere per l’attività formativa. Se, come si è detto, l’università è chiamata a valorizzare le finalità professionalizzanti dei propri corsi, perché si ritiene che ciò possa oggi rispondere ai bisogni di un mercato del lavoro in cui è sempre più importante la dimensione tecnica, la questione è interrogarsi sul senso e sulla fattibilità di tale richiesta.

C’è subito da dire che si dovrebbe resistere alla tentazione di considerare la riforma un evento, per così dire, *traumatico* a cui rispondere in modo automatizzato ed irriflessivo, negando ad esempio

qualsiasi valore alle richieste espresse dal Decreto oppure implementando in modo automatico ed indifferenziato l'operatività dei Corsi di Laurea. Nel primo caso, ci si rifugerebbe in una sorta di torre d'avorio, confermando proprio quello scollamento dal mondo sociale e produttivo che si rimprovera all'università e dimenticando che la legittimazione di una qualsiasi professione dipende anche dal rapporto con il *profano* e dalla capacità di rispondere in modo competente ai suoi bisogni. Nel secondo caso, si rischierebbe – in linea con la metafora organicista utilizzata per le organizzazioni – di considerare l'università un organismo malato su cui è necessario intervenire con appropriate cure, avviando cioè interventi correttivi di tipo ortopedico, tesi a ricondurre il sistema universitario ad una presunta normalità, senza tuttavia interrogarsi sul significato del cosiddetto sintomo.

Ci sembra evidente che in entrambi i casi saremmo di fronte a degli agiti collusivi.

Ma in che modo, allora, rispondere alle questioni poste dalla riforma? Quale atteggiamento assumere nei confronti di una situazione in cui è evidente, almeno dal nostro punto di vista, il fallimento delle modalità collusive che per decenni hanno fondato la relazione università-studenti-lavoro?

Premesso che la questione può avere declinazioni diverse anche in funzione del carattere nomotetico o idiografico delle discipline a cui si fa riferimento, riteniamo, preliminarmente, che ci si debba porre innanzitutto obiettivi di *sviluppo*, più che di *cura*. Se si riuscisse infatti a considerare la riforma come un'occasione per ridefinire l'adattamento dell'università al contesto sociale, la questione si porrebbe allora nei termini di una possibile riconfigurazione di quelle regole del gioco su cui si organizza la relazione tra il sistema universitario ed il sistema Paese. Per dirla in altri termini, sarebbe necessario individuare le risorse disponibili condividendole all'interno di una relazione in cui l'estraneo – il mondo produttivo, nel caso dell'università – non sia un nemico da asservire o combattere, bensì il portatore di aspetti della realtà che possono essere valorizzati all'interno di una relazione di scambio.

In tale prospettiva, e prendendo spunto dalle proposte avanzate dall'Isfol (1997), si dovrebbe tentare la definizione delle competenze che caratterizzano gli psicologi professionisti, al fine di indirizzare la formazione verso l'acquisizione delle competenze medesime. O ancora, nell'ottica di ampliare gli spazi dell'intervento psicologico, si dovrebbe, da un lato, delineare una mappa dei bisogni espliciti e latenti espressi dal sistema produttivo e sociale e che potrebbero rientrare nell'ambito dell'operatività psicologica, dall'altro si dovrebbe delineare una serie di profili professionali congruenti a tali mappature. In altre parole, si dovrebbero interfacciare bisogni e competenze.

Prescindendo, infatti, dalle cosiddette competenze di *base* (conoscenza di una lingua straniera, informatica, elementi di diritto del lavoro, ecc.) e da quelle *trasversali* (capacità di diagnosi, relazione e confronto<sup>3</sup>), gli itinerari formativi universitari dovrebbero promuovere quelle conoscenze e capacità *specifiche* dei profili professionali che intende formare, cioè quelle competenze che possano consentire un intervento congruente alle problematiche poste dalla propria area di riferimento.

Naturalmente tutto ciò pone alla psicologia una serie di questioni, sia rispetto alla definizione da dare a questa disciplina – la consideriamo, infatti, una scienza che si occupa dei comportamenti individuali o delle relazioni individuo-contesto? –, sia sul senso e sulla possibilità di un'effettiva scomposizione delle competenze specifiche. Fino a che punto è infatti possibile procedere su questa strada correlando competenze – intese a questo punto come obiettivi – ed attività didattiche senza incorrere nel rischio di una eccessiva segmentazione?

#### LA LOGICA DEL LABORATORIO DI ANALISI DELLA DOMANDA

Sospendiamo tuttavia queste considerazioni di carattere più generale, a favore di alcune riflessioni relative al nostro Laboratorio che, come abbiamo detto, è incentrato sul tema dell'*Analisi della Domanda*. Non è certo questa la sede per riproporre le implicazioni teoriche di questo tema o per

---

<sup>3</sup> Con il termine confronto si fa riferimento alla capacità di confrontarsi con le situazioni lavorative o, se si preferisce, di affrontare le stesse. Vengono riassunte in tale capacità la presa di decisione, il sapersi coinvolgere, il saper negoziare, ecc.

sottolineare l'importanza di una teoria della tecnica atta a fondare l'operatività psicologico clinica.

Piuttosto, vorremmo illustrare il modo in cui abbiamo impostato l'attività formativa.

In questo senso, siamo partiti proprio dal significato del termine: la parola "laboratorio" indica infatti un "luogo debitamente attrezzato destinato allo svolgersi di un determinato lavoro" (ad es. di sartoria o falegnameria). Il termine deriva dal latino medioevale *laboratorium*, a sua volta connesso al verbo *laborare* con cui si indicava – come nell'italiano moderno – l'utilizzo di energie fisiche e mentali necessarie all'effettuazione di un'attività produttiva.

E' interessante notare che da questo verbo si origina anche la parola "elaborare", utilizzata per indicare sia un'attività svolta con cura e sistematicità, sia quel particolare processo fisiologico che consente all'apparato digerente di trasformare i cibi in elementi utili all'organismo.

Il "laboratorio", in qualche modo, è dunque un luogo deputato allo svolgimento di un'attività (processo) che implica una "digestione", cioè una elaborazione attenta ed accurata di elementi utili al raggiungimento di un determinato prodotto.

Certo si potrebbe aggiungere che il termine "elaborare" può avere una doppia declinazione: sul versante *fisico* evoca la digestione e lo stomaco – quella "pancia" a cui si fa spesso riferimento per parlare di emozioni –, sul versante *mentale* suggerisce invece il pensiero e quei processi con cui si raccolgono e si organizzano i dati per giungere ad un prodotto dotato di senso.

Alla luce di questo, si configurano almeno due questioni degne di essere sottolineate: la prima relativa al "tipo" di lavoro da svolgere all'interno di un Laboratorio iscritto in un Corso di Laurea come il nostro; la seconda concernente la dimensione emozionale che, proprio nel nostro contesto, non può essere oscurata.

Come cercheremo di mostrare, le due questioni non sono affatto scindibili.

Veniamo allora al modo in cui abbiamo organizzato il nostro Laboratorio.

Che "tipo" di lavoro svolgere?

Molte volte ci siamo domandati come impostare la didattica in modo da favorire l'acquisizione di una determinata metodologia clinica, tenendo ovviamente conto delle rappresentazioni parziali – se non francamente distorte – che gli studenti ci propongono in tema di “analisi della domanda”.

Non è infrequente, infatti, l'idea di acquisire una metodologia focalizzata e circoscritta alla sola fase di valutazione. Spesso, gli studenti ritengono cioè che l'analisi della domanda possa e debba risolversi in un tempo ridotto (ad esempio un incontro) e che si esaurisca nella capacità di comprensione che caratterizza uno psicologo competente, cosa che lascia ovviamente aperta la questione di come proseguire un eventuale intervento.

Alla base di tali rappresentazioni, ci sembra possibile rilevare il permanere del “modello medico”, solo apparentemente modificato grazie alla sostituzione di alcuni suoi termini (valutazione, diagnosi, ecc.) con altri, riconosciuti validi dal contesto clinico universitario.

Ciò che sembra mancare è l'idea che la competenza psicologico clinica risieda nella capacità di attivare un *processo* di relazione, necessariamente co-costruito, nei tempi e nelle possibilità di sviluppo, da quanti ne sono coinvolti. In qualche modo potremmo dire che manca l'idea “dell'altro” con cui *confrontarsi* e con cui *condividere* il percorso. Forse è anche per questo che gli studenti trovano particolarmente difficile elaborare una restituzione per il materiale clinico proposto a lezione, formulare cioè delle verbalizzazioni che possano racchiudere non solo le caratteristiche che si ritiene di aver riconosciuto nell'altro, ma anche la propria *presenza* all'interno della relazione in quello specifico contesto.

Alla luce di tali considerazioni, si è scelto di sottolineare, all'interno del nostro Laboratorio, la *dimensione di processo* che caratterizza un'analisi della domanda, specificando quelle *capacità*<sup>4</sup> che, a nostro parere, compongono la competenza a condurla.

Soffermiamoci su quanto detto con l'aiuto dello schema elaborato dal nostro gruppo di lavoro (cfr. fig. 1).

---

<sup>4</sup> Utilizziamo il termine capacità secondo la definizione che ne propone l'ISFOL. In tale prospettiva la competenza a realizzare un lavoro si compone delle conoscenze (teoriche) e delle capacità (pratiche) finalizzate all'obiettivo.

Come si può constatare, in esso si assume come elemento fondante sia il concetto di domanda sia l'utilità di analizzare la stessa, e ci si propone di descrivere *cosa significa* analizzare una domanda, sia in termini di *obiettivi* (punti *a-d*), sia in termini *procedurali* (seconda parte dello schema). Focalizzare il *cosa significa* ed il *come si fa* corrisponde dunque a quanto di fatto avviene nell'ambito del nostro Laboratorio e costituisce pertanto il "tipo" di lavoro che in esso si attua. C'è da dire, inoltre, che la collocazione temporale del Laboratorio nel secondo semestre, in un momento quindi successivo allo svolgimento degli insegnamenti teorici relativi al tema in questione, ci consente di valorizzare la dimensione operativa, senza correre un eccessivo rischio di scinderla da quella teoria e teoria della tecnica a cui è necessario riferirsi se si intende evitare lo sviluppo di una "tecnica senza teoria" (Carli, Paniccia, Lancia, 1988).

**FIG. 1 – Analisi della domanda: obiettivi e procedure**

**Analizzare la domanda** significa:

(a) decifrare il modo in cui, chi la pone, si relaziona emozionalmente con gli oggetti del proprio contesto;

(b) capire perché tale modalità emozionale, di porsi in relazione, non risulta più funzionale;

(c) esplorare la possibilità che si istituisca un "pensiero";

(d) condividere con l'interlocutore la definizione del "problema" da affrontare, passando dal disagio <sup>5</sup> dichiarato (ripristino della collusione) alla co-costruzione del problema (fallimento collusivo: necessità di individuare una nuova modalità di entrare in relazione a partire dalla lettura del contesto, dalla riscoperta dell'altro e delle proprie possibilità di relazione).

E' necessario, quindi,

- **osservare ed ascoltare**
  - (*obiettivo*) Nel tentativo di evidenziare gli indizi utili a decifrare la domanda (modalità di relazione) ed il suo aspetto fallimentare (la domanda oltre ad un utente esprime anche un committente). Formulare ipotesi.
  - (*chi, che cosa*) L'altro, se stessi, la relazione che si con-pone (nel senso del modo in cui ognuno si pone in essa, ma anche come composizione che si va creando). La narrazione come là e allora ma anche come qui ed ora.
  - (*in che modo*) Attraverso se stessi ed il proprio modo di categorizzare che richiama alla necessità d'essere consapevoli della propria ineludibile soggettività. Attraverso l'utilizzo di categorie concettuali (criteri) tratte dalla teoria (selezione delle informazioni, valore attribuito ad esse) ed una dimensione tecnica opportunamente utilizzata<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> La distinzione tra disagio dichiarato e problema può essere rintracciata in Grasso Cordella Pennella (2003) pag.58.

<sup>6</sup> Nel nostro schema, ogni punto della seconda parte riporta, alla voce "*in che modo*" la stessa espressione: "attraverso una dimensione tecnica opportunamente utilizzata". Con tale espressione intendiamo riassumere il nostro pensiero

- **esplorare**
  - (*obiettivo*) Verificare o disconfermare le ipotesi formulate.
  - (*chi, che cosa*) Quanto viene proposto nell'ambito della narrazione e della relazione.
  - (*in che modo*) Attraverso una dimensione tecnica opportunamente utilizzata.
- **restituire**
  - (*obiettivo*) Proporre una riformulazione della narrazione e della relazione (la restituzione è inscindibile dall'esplorazione, ciò che si esplora è ciò che viene focalizzato; e ciò propone già una modalità di lavoro e lascia intravedere l'obiettivo).
  - (*chi, che cosa*) Quanto si ipotizza.
  - (*in che modo*) Attraverso una dimensione tecnica opportunamente utilizzata.
- **condividere**
  - (*obiettivo*) Co-costruzione di un setting atto ad occuparsi del problema.
  - (*chi, che cosa*) L'obiettivo del lavoro.
  - (*in che modo*) Attraverso una dimensione tecnica opportunamente utilizzata

La seconda parte dello schema rappresenta il nostro tentativo di distinguere le *operazioni*<sup>7</sup> *concettuali* e *materiali*<sup>8</sup> che compongono la competenza a realizzare un intervento psicologico.

In modo particolare, abbiamo individuato quattro<sup>9</sup> capacità<sup>10</sup>, per altro assolutamente note, quali *osservare/ascoltare*, *esplorare*, *restituire* e *condividere*. È utile sottolineare che i termini scelti per denominarle pongono in luce, a nostro avviso, proprio quella dimensione di “scambio”<sup>11</sup> che, come abbiamo prima ricordato, ci sembra deficitaria negli psicologi in formazione.

---

relativamente alla dimensione tecnica. In particolare, sottolineiamo la necessità di conoscere le diverse tipologie di intervento verbale a disposizione dello psicologo e l'opportunità di utilizzare le stesse per formulare ed esplorare le ipotesi interpretative, favorendo, allo stesso tempo, una elaborazione, da parte del cliente, delle proprie narrazioni. L'opportunità è data, quindi, sia dalla capacità di attivare un processo di esplorazione ed elaborazione dei vissuti proposti dal cliente sia dalla capacità di tener conto dei tempi e delle possibilità di sviluppo che caratterizzano la relazione di quest'ultimo con lo psicologo.

<sup>7</sup> Chiamiamo “operazione” l'insieme delle azioni dirette ad uno scopo.

<sup>8</sup> L'espressione “operazioni concettuali e materiali” è tratta da Cimino (1995, pag. 89) secondo il quale focalizzare lo studio del metodo (ovvero la metodologia) significa considerare “la successione logica delle operazioni mentali e materiali” necessarie al raggiungimento di uno scopo.

<sup>9</sup> Non stiamo affermando la necessità di distinguere il percorso di un possibile intervento psicologico in quattro operazioni. La numerosità di queste ultime può essere aumentato o ridotto in ragione degli obiettivi di chi le propone. Con ragione, ad esempio, si può ritenere che “osservare ed ascoltare” siano una sottocategoria di “esplorare”. Noi le abbiamo distinte per differenziare la capacità di cogliere indizi utili a comprendere ed orientare il processo di Intervento (osservare ed ascoltare), dalla capacità di proporre interventi che facilitino l'esplorazione (esplorare).

<sup>10</sup> A nostro avviso, in ambito psicologico clinico, le capacità si compongono necessariamente di operazioni sia materiali che concettuali.

<sup>11</sup> Per chiarire cosa intendiamo con il termine “scambio” si pensi, ad esempio, all'opportunità di verificare le ipotesi interpretative che, appunto, sono ipotesi e non “verità oggettive” o, ancora, alla necessità di compiere un lavoro che tenda alla condivisione di queste.

In quest'ottica, la prima capacità è quella che si riconosce necessaria per formulare le ipotesi, mentre le successive sono ad essa consequenziali – verificare le ipotesi, restituire e condividere le stesse – disegnando, nel complesso, un percorso necessariamente ricorsivo.

Per ogni fase del processo, identificata con la capacità di rendere possibile quella fase specifica, abbiamo evidenziato l'*obiettivo*, l'oggetto (*chi, che cosa*) ed il modo di operare (*in che modo*).

Definire l'obiettivo ed identificare l'oggetto sono operazioni di carattere concettuale che trovano la propria ragion d'essere in funzione della teoria e della teoria della tecnica cui si fa riferimento. Se, ad esempio, consideriamo la capacità di osservare, troviamo come *obiettivo* “evidenziare indizi utili a decifrare la domanda ed il suo aspetto fallimentare” e come oggetto “l'altro e la sua narrazione ma anche il proprio modo di porsi in relazione, e quindi la relazione che si va componendo”.

Occuparsi del *modo*, significa invece favorire, da un parte, la consapevolezza dei criteri, anche teorici, che ci guidano a selezionare le informazioni ed il peso attribuito ad esse e, dall'altra, la conoscenza degli strumenti che uno psicologo ha a disposizione nonché la capacità di utilizzarli nel qui ed ora della relazione.

In particolare, nel nostro laboratorio, focalizziamo, quali strumenti dello psicologo, la gamma delle *verbalizzazioni*<sup>12</sup> che possono essere adottate da quest'ultimo nel corso di un'interazione. Tale decisione è stata presa a seguito della ripetuta constatazione che gli studenti, nel momento in cui sono chiamati ad assumere il ruolo dello psicologo nei *role playing*, tendono a ricorrere essenzialmente a domande chiuse ed *interpretazioni*<sup>13</sup>, quasi non esistessero altre modalità per esplorare la narrazione dell'altro.

L'elevata frequenza con cui abbiamo potuto riscontrare tale fenomeno, ci ha indotti a pensare che esso non dipenda solo dalla specificità della relazione in atto, ma anche dal modo con cui gli studenti si accostano e si raffigurano la loro futura funzione professionale.

---

<sup>12</sup> Per un approfondimento di questo tema rimandiamo a Grasso, Cordella, Pennella (2004), cap. III.

<sup>13</sup> In questo caso, il termine è utilizzato in senso lato.

Ci è sembrata quindi evidente la necessità di lavorare sulla modalità di porsi in relazione e sulla congruità esistente tra questa e gli obiettivi definiti per un efficace intervento psicologico clinico.

Se si concorda, infatti, nel ritenere che il lavoro dello psicologo non si esaurisce nella capacità di raccogliere informazioni su cui fondare le proprie ipotesi interpretative, ma si estende a quella di facilitare l'espressione delle narrazioni e l'elaborazione di queste ultime da parte del cliente, il confronto con la gamma delle possibili verbalizzazioni – chiarificazione, confrontazione, ecc. – utilizzabili nell'ambito di un colloquio diventa *operativamente* utile.

Si pensi, per portare solo un esempio, all'uso della “identificazione di nessi” e delle analogie – siano esse di attribuzione o di proporzionalità – nell'ambito di un colloquio: si tratta di verbalizzazioni che consentono di ridurre i livelli di asimmetria, di smussare cioè i processi di differenziazione attuati dal pensiero razionale agevolando pertanto una migliore comprensione della categorizzazione emozionale dell'inconscio <sup>14</sup>.

Nello stesso tempo, per non cedere alla seduzione di un onnipotente tecnicismo, colludendo pertanto con quella fantasia di operatività scissa dalla teoria di cui si è più volte detto, è necessario utilizzare tali verbalizzazioni come una sorta di pre-testo per analizzare proprio quel modo di entrare in relazione e raffigurare la propria funzione professionale espresso dagli studenti.

In questo senso, le verbalizzazioni possono essere considerate come una sorta di Giano bifronte: da un lato, occasioni per coniugare modalità di relazione ed obiettivi dell'intervento, dall'altro, spunto per evidenziare le fantasie agite all'interno della relazione formativa.

E' in questa duplice prospettiva che riteniamo utile il confronto con la gamma delle verbalizzazioni a disposizione dello psicologo.

Bene, ma come facilitare l'acquisizione delle capacità indicate e, quindi, della competenza complessiva? E, soprattutto, come proporre una didattica orientata allo sviluppo delle risorse

---

<sup>14</sup> La teoria della mente a cui ci riferiamo è quella proposta da Matte Blanco (1981) secondo il quale la mente dell'individuo è caratterizzata da una doppia logica, quella cosciente e quella inconscia. La logica inconscia determina una categorizzazione emozionale del percepibile, riducendo la varietà degli oggetti percepiti in poche categorie. Per questo la competenza dello psicologo può essere definita quale capacità di incrementare la categorizzazione di quanto ci circonda.

anziché alla correzione del deficit? Appare evidente, infatti, che sostenendo l'opportunità, per l'intervento psicologico, di una metodologia orientata allo sviluppo, non si può che inquadrare nella medesima prospettiva l'intervento formativo.

Ricordiamo, molto brevemente, che porsi in un'ottica di sviluppo in psicologia significa sostanzialmente affermare l'assenza di una norma e di una tecnica forte. Significa, in altri termini, riconoscere che la nostra funzione professionale è integrativa delle risorse altrui e per questo fondata sulla co-costruzione di una committenza, necessaria, per favorire lo sviluppo della relazione tra l'individuo e il suo contesto.

Traducendo quanto detto in termini didattici, se ne evince la necessità di lavorare per la costruzione di una committenza formativa, capace di confrontarsi con l'inevitabile delusione di non ricevere, neanche nell'ambito di un Laboratorio, inteso come luogo destinato allo svolgersi di un determinato lavoro, norme e tecniche indiscutibili.

Per certi versi, lo spazio del Laboratorio si offre come occasione per pensare e confrontarsi sul "tipo" di lavoro da svolgere in esso e sulle differenze esistenti tra il lavoro proposto dai docenti e quello atteso dagli studenti. Emerge, in questo modo, quell'*elaborare* a cui si accennava prima, quel processo che consente di trasformare i cibi in elementi utili all'organismo o, per dirla fuor di metafora, di cogliere ed accogliere la propria emozionalità emergente dalla relazione con l'altro quale indizio utile alla comprensione della domanda, quale elemento che consente di leggere ciò che accade nel qui ed ora interrogandosi sul suo significato contestuale e non secondo un'ottica che prevede di giudicare e distinguere il "buono" dal "cattivo", il "giusto" dallo "sbagliato".

Bene, ma come si fa? È questa la domanda che gli studenti spesso ci rivolgono e che, in questa sede, vi proponiamo e rivolgiamo naturalmente a noi stessi.

Proviamo a rispondere con l'ausilio di alcuni esempi tratti dalle attività realizzate in questi anni.

Nei primi incontri di Laboratorio, in genere, non utilizziamo resoconti clinici o *role playing*. Preferiamo proporre delle attività, sicuramente parziali rispetto alla processualità complessiva

dell'analisi della domanda, ma utili ad evidenziare alcuni aspetti che riteniamo essenziali. Consideriamo, ad esempio, la capacità di leggere una narrazione in termini contestuali.

A tal fine, nel corso del primo incontro di Laboratorio, leggiamo agli studenti un testo<sup>15</sup> e proponiamo loro di considerarlo come se fosse parte della narrazione di un ipotetico cliente comunicata nel corso di un primo colloquio di consulenza. Nel testo considerato non è possibile riconoscere nessuna richiesta; di conseguenza, chiediamo loro solo di scrivere le proprie ipotesi sul significato attribuibile a tale comunicazione. La consegna è del tipo: “Provate ad ipotizzare per quale motivo vi è stato narrato questo particolare episodio.”

Tale attività consente di vedere quale logica viene assunta dagli studenti per selezionare ed estrarre, tra i molti possibili, proprio quei *particolari* elementi, cosa che ci aiuta ad evidenziare in quale conto sia tenuto proprio il rapporto individuo/contesto.

Secondo la nostra esperienza, la maggior parte degli studenti “ignora” la consegna, proponendo riflessioni relative alla sola narrazione. E' difficile, cioè, che si formulino ipotesi sul *rapporto* esistente tra i contenuti esposti e le caratteristiche situazionali – ricordiamolo, il primo incontro di una consulenza psicologica – in cui tali contenuti potevano essere comunicati. Ancor più difficile appare la connessione tra i contenuti narrati e la situazione in cui questi sono stati loro narrati: il primo incontro di un Laboratorio.

L'aspetto che ci appare particolarmente interessante, è dovuto al fatto che il testo a cui si sta facendo riferimento, parla di un ragazzino che deve scrivere un tema sulla figura del padre, sulle sue caratteristiche e sui suoi comportamenti; in sostanza deve stilare una valutazione. Si parla, in altre parole, di una situazione in cui si analizza ciò che l'altro rappresenta per noi, ma anche, inevitabilmente, le caratteristiche e le funzioni svolte da entrambi gli attori all'interno di quella relazione.

---

<sup>15</sup> Il testo è tratto da Guareschi (1986), Corrierino delle famiglie, Superbur (2001)

Le possibili connessioni esistenti tra i diversi piani narrativi, non escluso, ovviamente, quello della stessa relazione formativa in cui c'è qualcuno che valuta qualcun altro, diviene oggetto di confronto, di riflessione su quell'ignorare la consegna data, spunto per parlare quindi di emozioni.

Se, infatti, nella formazione tradizionale i contenuti sono per così dire il "testo" da cui si parte e a cui si arriva e il percorso attivato è strettamente legato ad essi, nella formazione dei "laboratori" i contenuti sono un "pre-testo" ed il testo sarà il processo che, a partire da essi e dalla domanda di formazione, si attiva *nelle e tra* le persone in rapporto al gruppo, al docente, ai contenuti proposti e al contesto formativo (Corino, 1989).

A maggior chiarimento portiamo un secondo esempio.

Come si è detto, nell'ambito del Laboratorio proponiamo spesso la tecnica del *role playing*. L'organizzazione del tipo di *role playing* che utilizziamo prevede che due studenti assumano il ruolo di psicologo, così da potersi confrontare "in corso d'opera" sul modo di condurre il colloquio, e che un terzo assuma il ruolo di colui che porta la domanda di consulenza. Il "caso" viene costruito dal gruppo di formazione.

Nel corso di uno di questi *role playing*, le studentesse impegnate nel ruolo dello psicologo sembrano non riuscire ad intervenire. Si confrontano spesso tra loro, ma non riescono ad individuare una strategia utile a dialogare con il cliente. Concluso il *role playing*, ci si sofferma sull'accaduto.

Le studentesse/psicologhe dichiarano di essere molto deluse. Per tutto il tempo si sono chieste quale fosse l'intervento più opportuno da effettuare: hanno formulato una *riproposizione* ed alcune domande, ma le risposte dello studente/cliente sembravano loro non fornire spunti utili a proseguire. Aggiungono di aver incontrato difficoltà perché non rammentavano, a memoria, tutte le tipologie di intervento illustrate dai docenti: se avessero saputo di poter essere coinvolte in un *role playing*, le avrebbero studiate meglio.

D'altro canto, lo studente/cliente afferma che durante il *role playing* non si è sentito compreso, ma che ha comunque tentato, senza tuttavia riuscirci, di introdurre una serie di informazioni che pensava potessero facilitare le colleghe a cui spettava il ruolo più difficile.

Parallelamente, noi docenti perceivamo la spiacevole sensazione di non essere stati in grado di comunicare in modo efficace il nostro pensiero rispetto alla tecnica e alle diverse tipologie di intervento.

Ci sembra evidente, in questa breve resocontazione, l'uso di una logica che spiega ed affronta i fenomeni in termini di *deficit*.

Le studentesse/psicologhe si rappresentano, infatti, come *deficitarie* di quella tecnica che sarebbe stata loro estremamente utile. Lo studente/psicologo si vive come *incapace* di dire le cose che avrebbero agevolato il lavoro delle colleghe. Noi docenti come *fallimentari* nel promuovere una mentalità clinica.

Proviamo a cambiare ottica.

Cosa vuol dire: “se avessero saputo di poter essere coinvolte, avrebbero studiato”? È necessario conoscere preventivamente la metodologia didattica – cioè l'utilizzo di un *role playing* presumibilmente vissuto come una sorta di verifica – per sentirsi coinvolte? In che modo, le studentesse considerate si erano collocate nella relazione con i docenti ed il Laboratorio? Ed ancora: che senso aveva questa diffusa sensazione – che coinvolgeva anche i docenti – di fallimento? Quale poteva esserne l'esito emozionale?

In questo senso, una cosa ci sembrava evidente: il vissuto di inadeguatezza su cui si stava configurando la relazione poteva esitare in un agito teso ad attribuire all'altro la responsabilità della situazione. Come dicevamo, le studentesse/psicologhe sembravano infatti imputare ai docenti – sia pure solo implicitamente – la responsabilità del carattere fallimentare della loro esperienza: le avrebbero infatti dovute *avvertire* del *role playing*, consentendo loro di *attrezzarsi* per l'occasione. Lo studente/psicologo, d'altra parte, rischiava di rimproverare alle colleghe la loro incapacità di

comprenderlo nonostante i suoi sforzi. I docenti rischiavano infine di accusare gli studenti di una scarsa e superficiale motivazione.

Tutti i poli della relazione, almeno per un momento, vengono quindi coinvolti nella ricerca di un responsabile a cui attribuire il fallimento. Ed è proprio questo l'elemento che fu proposto agli studenti quale oggetto di riflessione, cosa che rese possibile osservare le modalità relazionali che si stavano agendo nel qui ed ora della relazione.

Gli studenti non coinvolti nel *role playing* iniziarono a realizzare che anche lo studente/cliente chiedeva una soluzione immediata ai propri problemi, esprimendo però, nello stesso tempo, una scarsa fiducia nelle proprie interlocutrici. Proprio questo elemento, non visto ma vissuto, aveva concorso – insieme alla fantasia con cui si era entrati nel Laboratorio – a sollecitare la ricerca di una soluzione tecnica, annullando ogni tentativo di comprendere la relazione che si stava istituendo.

Si riuscì però a focalizzare anche le connessioni tra ciò che era accaduto all'interno del *role playing* e le fantasie che gli studenti avevano nei confronti dei docenti e del Laboratorio stesso: si sperava di trarre da loro una competenza, una tecnicità asettica ed onnipotente e ci si stava quindi confrontando con la delusione di tali aspettative.

Sia pure con i suoi limiti, questo esempio ci sembra evidenziare che la prospettiva didattica utilizzata per il nostro Laboratorio rende inevitabilmente la formazione più complessa e meno rassicurante, poiché la ancora alla disponibilità – di entrambi i poli della relazione – “a svelare ciò che è nascosto, a perdere qualche certezza anche se fittiziamente raggiunta, a confrontarsi con il mondo dei bisogni e dei desideri, delle paure e delle avversioni” (Avallone, 1989, pag. 15).

Tutto questo, a nostro avviso, rende però paradigmatica e realmente professionalizzante l'esperienza formativa del “Laboratorio”, proprio perché la fonda sulla convinzione che non sia possibile, in psicologia, acquisire competenze obliterando la relazione nel “qui ed ora”, negando la dimensione emozionale, oscurando le motivazioni e le aspettative sottese alla domanda di formazione espressa dallo studente (Carli, Paniccia, 1999).

Ci avviamo ora alla conclusione del nostro discorso, in cui desideriamo proporvi il resoconto che una studentessa – che ha partecipato ad uno dei nostri primi Laboratori – ha stilato dopo l'esame, superato in modo non brillante, di Psicoterapia corso avanzato, in cui il nostro gruppo di lavoro è coinvolto.

Ci sembra questo un buon modo per accomiatarci: lasciare la parola a chi riceve la formazione clinica ci sembra, infatti, coerente con la logica formativa che abbiamo delineato in questo contributo e che cerchiamo di attuare nelle nostre attività accademiche.

Il resoconto, cui faremo riferimento, è “nato” in uno degli incontri di restituzione dei compiti scritti che noi docenti proponiamo agli studenti coinvolti nell'esame dell'appello precedente. Negli incontri di restituzione si apre il confronto sui casi “incontrati” all'esame e si offre l'occasione per dar senso a quanto accaduto nella stesura del compito.

Durante uno di questi incontri, la studentessa cui faremo riferimento, esprime con rammarico, ma anche con molta chiarezza, cosa le è accaduto nel confrontarsi con il compito. La sua capacità di leggere l'accaduto in termini psicologico-clinici e la sua motivazione a dar senso al suo “errore” induce noi docenti a chiederle la stesura di un resoconto.

Ricordiamo che la prova d'esame consisteva in alcuni quesiti di teoria e due casi clinici da discutere e che la difficoltà incontrata dalla studentessa si riferisce, in particolar modo, al secondo dei casi proposti che prevedeva, tra l'altro, il riconoscimento dello stile della domanda agita dalla cliente.

Leggiamo, dunque, cosa è scritto, anche se, per ragioni di tempo, riporteremo una versione non integrale: il resoconto, intitolato “VADE RETRO”<sup>16</sup> prende avvio dalle aspettative nei confronti dell'esame.

*“Mi presento in aula senza troppa ansia, la materia mi interessa, i docenti sono noti e ben disposti, l'ambiente del nostro corso di laurea come al solito amicale e confortevole. ... L'esame sarebbe*

*consistito in una parte teorica ed in un caso clinico da analizzare e discutere. Almeno queste erano le mie aspettative...”*

Come sappiamo le sue aspettative vengono rapidamente deluse poiché il compito presenta due casi e domande relative a questi ultimi.

*“Comincia a salire l’ansia (“Però che impegno i docenti nella costruzione di questo esame!”). Affronto per prima la parte teorica ... Affronto il primo “caso” ... Fin qui tutto più o meno bene anche se **diverso** dalle mie aspettative. ... Affronto il secondo caso ... Sale l’ansia, ...si tratta di una domanda di trasformazione o di mutamento preordinato? ... ma che senso ha classificare lo stile di domanda? ... Cerco di ragionare ma ormai non riesco neanche più a leggere ... devo fare la mia scelta e la devo motivare. Tutto sembrerebbe spingere per una domanda di trasformazione ma... no! Mutamento preordinato. Ed ora le motivazioni, ... non ne trovo di soddisfacenti, decido di rimanere un po’ sul vago...e consegno.*

*Cosa è accaduto?*

*Le mie riflessioni si sono soffermate sul confronto tra le mie aspettative ed il compito che mi si presentava. Quel foglio di carta era diverso da come me lo aspettavo e questo mi ha costretta, in qualche modo, a ristrutturare il mio “setting” mentale. Ma non è proprio questo che si richiede ad uno psicologo clinico? Se al posto di un foglio di carta ci fosse stata una persona in carne ed ossa, cosa avrei fatto, le avrei chiesto di adattarsi alle mie aspettative? Una delle principali caratteristiche dell’approccio psicologico clinico ... è proprio quella di non lavorare mai a contesto “dato”. Un concetto che ritenevo ormai acquisito, tanto da darlo per scontato, da considerarlo, appunto, un concetto “dato” non più “pensato”.*

Il resoconto prosegue con una lettura ragionata del “caso” in questione. In particolare la studentessa rileva la modalità relazionale agita dalla cliente nei confronti delle figure maschili, ora idealizzate, ora demonizzate, e nei confronti delle figure femminili verso le quali, la cliente, donna, nutre una evidente sfiducia.

---

<sup>16</sup> Desideriamo ringraziare Stefania Mariani, autrice del resoconto, sia per il fatto di averlo stilato che per averci

A fronte di ciò, nel resoconto si legge:

*“Tutto ciò è stato da me vissuto come una vera e propria **doppia aggressione**: a me in quanto “donna indipendente” e a me in quanto “psicologa competente”. Un rifiuto di riconoscimento **inaccettabile** al quale ho, in perfetta collusione con questa modalità di domanda, **re-agito** in modo altrettanto passivo/aggressivo “rifiutandomi” di riconoscere la domanda stessa, e quindi la paziente, nonché, cosa più importante, la **mia** stessa parte dipendente identificatasi con lei (vade retro!). La totale incoscienza, in quel momento, delle emozioni sollecitate in me dalla “proposta relazionale” della paziente, ha impedito l’indispensabile operazione di “pensare su” le dimensioni emozionali presenti nel setting, rendendo “impossibile”, (appunto!) l’intervento psicologico clinico. Risultato: un **agito contro dipendente** che ha decretato, proprio come la paziente si proponeva, il mio fallimento nell’analisi del suo “caso”.*

Ci sembra che questo resoconto esprima chiaramente il senso del nostro lavoro. In esso anche l’errore viene accolto come occasione di sviluppo professionale, attraverso il confronto tra le proprie emozioni e la possibilità di lavorare con la domanda proposta; se manca tale accoglienza, infatti, è inutile pensare di poter proporre strumenti di sviluppo per i nostri clienti.

#### **BIBLIOGRAFIA**

Avallone (1989), *La formazione psicosociale nelle organizzazioni*, La nuova Italia Scientifica, Roma, p. 11-35

Carli R., Paniccia R.M. (1999), *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Bologna

Carli R., Paniccia R.M., Lancia F. (1988), *Il gruppo in psicologia clinica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma

- CIMINO G. (1995), *Punti di riferimento epistemologici per la psicologia clinica*, in G. P. Lombardo, M. Malagoli Togliatti (a cura di), *Epistemologia in Psicologia Clinica*, Boringhieri, Torino, pag. 69-110.
- Corino U. (1989), *Formazione psicosociale e setting formativo*, in: F. Avallone (1989), *La formazione psicosociale*, La nuova Italia Scientifica, Roma, p. 59-81
- GRASSO, CORDELLA, PENNELLA (2003), *L'intervento in psicologia clinica. Fondamenti teorici*, Carocci, Roma.
- GRASSO, CORDELLA, PENNELLA (2004), *Metodologia dell'intervento in psicologia clinica*, Carocci, Roma.
- GUARESCHI (1986). *Corrierino delle famiglie*, Superbur, Rizzoli, Milano (2001)
- ISFOL (1997), *Unità capitalizzabili e crediti formativi - i repertori sperimentali -*, Franco Angeli, Milano
- MATTE BLANCO I. (1981), *L'inconscio come insiemi infiniti. Saggio sulla bi-logica*, Einaudi, Torino, ed. or. 1975.
- Ricci P.E. (2000), *Università Notizie*, Bollettino dell'U.S.P.U.R., Roma cit. in: Bartocci U. (2001), *L'Università*, giornale dell'Ateneo di Perugia, Anno XIX, N. 3.