

Editoriale

«Aprite cari piccini ...». Chi avrà abbastanza paura del lupo?

Caratteristiche e peculiarità della formazione in psicologia clinica e psicoterapia

di Massimo Grasso*

È un errore enorme
teorizzare a vuoto,
senza accorgersene
si comincia a deformare
i fatti per adattarli alle teorie,
anziché viceversa.
(Conan Doyle, 1891a)

C'è una storia ben nota a quanti si occupano di semiotica, ma anche di logica o di comunicazione (cfr., tra gli altri, Caprettini, 1983), nonché di psicoanalisi (cfr., per tutti, Freud, 1914). Si tratta della fiaba dei Fratelli Grimm (1812-1815) *Il lupo e i sette capretti*. Proveremo a servircene come pretesto anche in questa sede, per illustrare alcune questioni riguardanti la formazione in psicologia clinica, tema a cui è dedicato questo numero della rivista.

La *fabula*, come si dice, è ben nota.

C'era una volta una vecchia capra, che aveva sette caprettini, e li amava come una mamma ama i suoi bimbi. Un giorno pensò di andare nel bosco a far provviste per il desinare; li chiamò tutti e sette e disse: "Cari piccini, voglio andar nel bosco; guardatevi dal lupo; se viene, vi mangia tutti in un boccone. Quel furfante spesso si traveste, ma lo riconoscerete subito dalla voce rauca e dalle zampe nere". I caprettini dissero: "Cara mamma, staremo ben attenti, potete andar tranquilla". La vecchia belò e si avviò fiduciosa.

Poco dopo, qualcuno bussò alla porta, gridando: "Aprite, cari piccini; c'è qui la vostra mamma, che vi ha portato un regalo per ciascuno". Ma, dalla voce rauca, i caprettini capirono che era il lupo. "Non apriamo", dissero, "non sei la nostra mamma; la mamma ha una vocina dolce, la tua è rauca; tu sei il lupo". Allora il lupo andò da un bottegaio e comprò un grosso pezzo di creta; lo mangiò e così s'addolcì la voce. Poi tornò, bussò alla porta e gridò: "Aprite, cari piccini, c'è la vostra mamma, che vi ha portato un regalo per ciascuno". Ma aveva appoggiato alla finestra la sua zampa nera; i piccini la videro e gridarono: "Non apriamo; la nostra mamma non ha le zampe nere come te: tu sei il lupo". Allora il lupo corse da un fornaio e gli disse: "Mi son fatto male al piede, spalmaci sopra un po' di pasta". E quando il fornaio gli ebbe spalmato la zampa, corse dal mugnaio e gli disse: "Spargimi sulla zampa un po' di farina bianca". Il mugnaio pensò: il lupo vuole ingannare qualcuno, e rifiutò; ma il lupo disse: "Se non lo fai, ti mangio". Allora il mugnaio ebbe paura e gli imbiancò la zampa. Già, così fanno gli uomini.

Ora il briccone andò per la terza volta all'uscio, bussò e disse: "Apritemi, piccini; la vostra cara mammina è tornata dal bosco e vi ha portato un regalo per ciascuno". I caprettini gridarono: "Prima facci vedere la zampa, perché sappiamo se tu sei la nostra cara mammina". Allora il lupo mise la zampa sulla finestra, e quando essi videro che era bianca credettero tutto vero quel che diceva e aprirono la porta (pp. 21-23).

Le conseguenze, anche quei pochi che non conoscono la fiaba, possono facilmente immaginarle. Il lupo penetra nella casa dei sette capretti e se li mangia. Addirittura, a causa della sua smodata ingordigia, li ingoia interi: e questo comunque, sia detto per inciso, sarà la loro salvezza. Solo uno riesce a scampare alla furia del lupo, nascondendosi nella cassa dell'orologio, come se, nonostante tutto, avesse fiutato l'imbroglione. Lì lo ritroverà la mamma

* Professore ordinario di Psicologia clinica, Facoltà di Psicologia 1, Università di Roma "Sapienza".

capra una volta tornata e attraverso le indicazioni che il piccolo le fornirà, potrà progettare la sua vendetta e la liberazione dei piccoli divorati dal lupo, direttamente dalla pancia del furfante (nelle fiabe succede, e poi li aveva ingoiati interi, ricordate?).

Mettiamo da parte l'impulso che magari avrà colto molti di noi di ritornare con la mente alle angosciate vicende dell'*Uomo dei lupi* e cerchiamo di osservare la fiaba da altre prospettive.

L'impianto narrativo che propone, ad esempio, è stato utilizzato come efficace esemplificazione della coerenza/incoerenza di un quadro indiziario, organizzato al fine di una simulazione. Vediamo.

Inizialmente il lupo non riesce nel suo intento a causa dell'incompletezza o dell'incoerenza della simulazione stessa. Solo quando avrà predisposto con maggiore sagacia la sua performance, riuscirà nell'intento. Quale indicazione possono trarre i capretti dalla loro sventurata vicenda? Semplice e complessa al tempo stesso: neanche la completezza e la coerenza di un quadro indiziario consentono di abbassare la guardia e di consegnarsi, con cieca fiducia, ai *fatti*. Se così fosse, per altro, Dupin, Holmes, fino ai loro più tardi epigoni, non ci avrebbero deliziato con le ricostruzioni abduitive che li hanno resi famosi, a danno dei rispettivi antagonisti rigidamente e, spesso, ottusamente ancorati alla apparente persuasiva consequenzialità di eventi e accadimenti. "*Non c'è nulla di più ingannevole di un fatto ovvio*" (Conan Doyle, 1891b), amava far dire Conan Doyle al suo personaggio; che è come dire, accogliendo la lezione di Peirce, che l'induzione è alla ricerca dei fatti, mentre l'abduzione è alla ricerca di una teoria.

Tornando ai nostri capretti, che cosa li ha ingannati? Forse il fatto di aver considerato sbrigativamente *segni* quanto andava letto anche come probabile *sintomo* di un'altra realtà.

La distinzione tradizionale tra *segno* e *sintomo*, fondata sui caratteri di artificialità, volontarietà e convenzionalità del primo, e su quelli di naturalità, di involontarietà e di motivazione del secondo, non appare del tutto soddisfacente [...] soprattutto in quei casi che rientrano nella *simulazione*, cioè nella produzione volontaria di sintomi (Caprettini, 1983, pp. 161-162).

In altri termini, i piccoli sventurati hanno ignorato, perché nessuno glielo ha indicato come essenziale, il *contesto*. Quel contesto, che essi stessi con la mamma e con il lupo – e se si vuole, dalla nostra prospettiva, con gli autori della fiaba, con il lettore e con la struttura narrativa della fiaba medesima – condividono e contribuiscono a creare. Tale contesto li colloca in una zona di pericolo certo, delimitata dalla dimensione collusiva che li connota – all'interno della relazione che li caratterizza culturalmente – come le vittime più probabili di un lupo a sua volta designato ad essere, con ogni mezzo, il loro naturale carnefice. Hanno cioè ignorato il fatto relazionale saliente: la natura della loro relazione con la madre assente/lupo presente che si esprime nella particolare *motivazione* del lupo nei loro confronti, alimentata dal fatto stesso di essere dei capretti soli e indifesi. E hanno altresì ignorato la natura della loro esigenza di essere gratificati ("*C'è qui la vostra mamma, che vi ha portato un regalo per ciascuno*", li blandisce il lupo).

Se non fosse troppo sfrontato e impudente, diremmo che hanno fatto una *diagnosi* e non una valutazione della relazione in atto o se si vuole, con un lessico più vicino alla linea editoriale della rivista, un'*analisi della domanda*. Diremmo che erano stati formati a fare *diagnosi*: dove per diagnosi si intenda, in questo caso, la capacità/competenza a riconoscere il lupo, la sua immanente pericolosità, consustanziale al suo essere lupo, ma a prescindere, si direbbe e questo è il paradosso, da qualsiasi valutazione della relazione che il lupo intende intrattenere e nell'*hic et nunc* intrattiene con chi in tale compito è impegnato.

Ma allora l'*analisi della domanda*, per proseguire su questa china scivolosa, avrebbe salvato i capretti? Questo non è dato sapere. Sicuramente li avrebbe portati ad interrogarsi, ad avere meno certezze, ad istituire una relazione meno basata su di un semplice meccanismo *on/off*, in favore di un atteggiamento maggiormente interrogativo, più attento agli indizi e

quindi anche alla loro eventuale ingannevolezza. Magari i capretti non si sarebbero salvati lo stesso o magari non avremmo avuto la favola. Ma questa, come si dice, è un'altra storia.

Per venire al nostro campo, proviamo a chiederci: è più utile, per uno psicologo clinico o per uno psicoterapeuta, essere formato a fare diagnosi attraverso l'assimilazione di repertori diagnostici costruiti *ad hoc*, attraverso l'esercizio all'utilizzo di questionari, scale o strumenti *self-report* che allenino all'identificazione delle problematiche psicopatologiche, o essere addestrato a pensare le proprie e le altrui emozioni e ad utilizzarle per promuovere cambiamento e sviluppo all'interno di una relazione culturalmente definita di consulenza psicologica?

Propenderemmo per la seconda alternativa.

Un breve inciso. Pensiamo per un momento ad uno strumento largamente utilizzato come la *TAS-20* (Bagby, Parker & Taylor, 1994a, 1994b), ad esempio, finalizzato alla diagnosi dell'alessitimia, identificata nel test, come è noto, da tre dimensioni una delle quali è definita come "difficoltà nell'identificare le emozioni", e ad uno dei suoi item (*Sono spesso confuso circa le emozioni che provo ...*) nei confronti del quale si deve dichiarare l'accordo/disaccordo. Un pò come chiedere al lupo se lo è veramente¹. E, mettiamoci per una volta anche dalla parte del lupo, a prescindere dall'elemento per lui psicologicamente più rilevante: cosa se ne faccia il lupo del suo essere tale.

È ovvio che anche una prospettiva come quella dell'*analisi della domanda* ha necessità, tuttavia, di rispondere ad un costante riferimento al contesto in cui si colloca. La reificazione idealizzata della procedura abduktiva o indiziaria o congetturale che dir si voglia, si rivela essa stessa inefficace. Come verrà sottolineato da alcuni dei contributi che seguiranno nelle pagine della rivista, una formazione ispirata ai principi dell'*analisi della domanda*, non si configura come addestramento al possesso di un contenuto e, a rigor di termini, nemmeno come addestramento all'uso di una tecnica, ma piuttosto come acquisizione di una competenza metodologica utile a leggere le relazioni e a lavorare *con* e *su* di esse.

L'ipostatizzazione di una procedura è sempre a-contestuale e rischia di produrre effetti tragicomici. Per rimanere nel campo della formazione, ce lo segnala ad esempio, con ironia non propriamente britannica, una novella popolare inglese *Il professore di segni*, in cui si narra di un professore impegnato in una erudita valutazione di uno studente di Cambridge, il quale per timore di essere bocciato cede il suo posto ad un umile, ma accorto e sfrontato mugnaio. Il mugnaio viene promosso a pieni voti, addirittura riceve un premio, con la seguente motivazione:

Straordinario davvero. Non avrei mai creduto che qualcuno potesse seguire così minuziosamente ogni sfumatura del mio pensiero. Prima gli ho mostrato una mela, per dire che è stato per colpa di una mela che l'uomo si è dannato. Ma rapido come il pensiero lui ha tirato fuori un pezzo di pane, volendo dire che grazie al Pane della Vita siamo stati redenti. Allora ho alzato un dito, che simboleggiava l'unico Dio, e lui ne ha sollevato due, perché io non dimenticassi il Cristo, e allora io ne ho mostrate tre, a indicare la Santissima Trinità, e lui, rapidissimo, ha stretto il pugno, perché i tre sono pur sempre Uno. Non ha mai esitato, non ha commesso un errore, e merita ampiamente il premio (Briggs, 1970, p. 100).

¹ Impossibile non andare con la mente a quel questionario che è necessario riempire per recarsi negli Stati Uniti, un tempo da compilare in volo, ora gestito dalla ESTA (*Electronic System for Travel Authorization*), che propone domande del tipo: "Ha mai fatto abuso di droghe o è mai stato tossicodipendente?" oppure "Sta cercando di entrare negli Stati Uniti per partecipare ad attività immorali o criminali?" o ancora "È stato in passato o è ora coinvolto in attività di spionaggio o sabotaggio o in azioni terroristiche? O in genocidio?". Effettivamente sia il questionario che molte delle scale utilizzate oggi in psicologia clinica, sembrano scaturire dalla stessa visione del mondo. Con l'aggravante che mentre il tossicodipendente o il criminale, o il lupo, possono deliberatamente e consapevolmente decidere di ingannare l'interlocutore, la faccenda si complica a dismisura quando oggetto di domande di questo tipo sia una dimensione, come l'alessitimia dell'esempio, per definizione teorica ritenuta inconscia.

Questa, per contrasto, la versione del mugnaio affidata in confidenza all'amico studente di cui aveva preso il posto:

Che vecchio bisbetico, quello lì. Ma io gli ho tenuto testa eccome. Prima si fruga in tasca, tira fuori una mela verde e me la scuote sotto il naso, con l'aria di volermela tirare in testa se non stavo attento. Allora mi frugo in tasca anch'io, e trovo solo un vecchio cantuccio di pane, e glielo scuoto bene sotto il naso per fargli capire che se lui tirava la mela, io tiravo quello. Al che lui mette via la mela e mi punta un dito contro, come per dire: te lo ficco in un occhio! Io non mi spavento, e ne punto due, per fargli capire che glieli cavo tutti e due, gli occhi! Allora lui fa per graffiarmi con tre dita, e io non avevo certo intenzione di permetterglielo, perciò gli mostro un bel pugno chiuso, per fargli vedere che ero pronto a stenderlo. A quel punto lui mi ha dato una pacca sulla schiena. E mi ha detto che ho vinto (*ibidem*).

Come direbbero i semiologi:

Sono dunque le ipotesi a determinare lo statuto semiologico di un dato osservativo: il valore sintomatico, il valore di rinvio di un certo elemento della realtà, deriva dalla decisione, in forma di congettura, di ritenerlo pertinente (Caprettini, 1983, p. 161).

Come potremmo altrimenti districarci nel seguente indovinello, dove ovviamente il dato osservativo non è costituito tanto dai fatti narrati, quanto dalla narrazione stessa?

Entrate in un appartamento. Harry e Joan giacciono sul pavimento, morti. C'è un vaso di vetro infranto accanto a loro. Sul divano c'è un gatto che li fissa con la schiena incurvata. Le porte e le finestre sono serrate. Nell'appartamento non c'è nessun'altra persona. Domanda: come è fuggito l'assassino? Risposta: l'assassino non è ancora scappato. Harry e Joan sono pesci rossi (Harrowitz, 1983, p. 231).

Per tornare alla formazione in psicologia clinica e psicoterapia, cosa condivide essa con la storia del lupo e dei sette capretti? Molto, a ben vedere.

Come abbiamo avuto già modo di osservare, si dà infatti il caso che la mamma capra istruisca i suoi piccoli (impartisca dunque una formazione); essi sono poi chiamati a misurare le nozioni apprese con le contingenze della loro vita quotidiana (il riconoscimento/non riconoscimento del lupo, essenziale per la loro sopravvivenza); infine, è anche possibile (la morale della favola) una sorta di riprova dell'efficacia della formazione effettuata/ricevuta.

Abbiamo cioè in chiaro i tre elementi di base su cui si poggia ogni processo formativo, quindi anche quello in psicologia clinica e psicoterapia:

1. il processo formativo stesso con le sue caratteristiche e peculiarità, la sua metodologia, la sua filosofia di azione;
2. l'utilizzazione della formazione ottenuta nello specifico dominio cui si applica;
3. la verifica della formazione.

Sempre utilizzando come pretesto la fiaba dei fratelli Grimm, appare ad esempio chiaro che una formazione non spendibile sul piano delle concrete evenienze della vita, risulta inefficace o addirittura, come accade ai capretti, dannosa. Le esortazioni e i consigli della mamma capra non vengono di fatto assimilati. Essi non consentono loro di comprendere le caratteristiche e la qualità del loro posizionamento nel mondo, in quella specifica cultura che condividono e, al tempo stesso, contribuiscono a creare; non forniscono nemmeno un bagaglio tecnico valido, in quanto la tecnica trasmessa (consistente nell'abilità a riconoscere il lupo) non viene situata, cioè collocata nello spazio della relazione attuale con il lupo, ma sospesa in un *a-priori* decontestualizzato. Quindi rapidamente, all'apparente esaurirsi delle possibilità pre-codificate (voce dolce e zampe bianche), consuma il suo valore euristico², fa cioè perdere di vista la questione fondamentale, vale a dire, come suggerirebbe la mamma capra, che "*Quel furfante spesso si traveste*".

² C'è qualcuno che, per un momento, non abbia pensato alla struttura del *DSM-IV*?

Oltre a ciò è la dimensione storico-narrativa, così centrale per capire qualcosa di *relazioni*, ad essere ignorata: in altri termini, secondo i contenuti trasmessi ai capretti, voce dolce e zampe bianche sono *sempre* indicatori di assenza di pericolo. Essi si limitano, quindi, ad applicare questa semplice norma, anche quando quegli stessi indicatori vengono espressi da chi un momento prima aveva voce rauca e zampe nere. E nel far questo, rinunciano ad interrogare e a tener conto, diremmo con una pervicacia di stampo tutto positivista, della loro emozione, che forse li avrebbe salvati: la paura.

Da notare, ancora, che nella fiaba, a proposito di professionalità, si fa anche esplicito riferimento a due mestieri: quello del fornai e quello del mugnaio. Ancora una volta saremmo indotti impudentemente a pensare, osservando il comportamento da loro espresso, che si riferiscano il primo a quello che conosciamo come *modello medico* di intervento, il secondo ad un *modello* più propriamente *psicologico*.

Il fornai, infatti, non è interessato e non si interroga a proposito della relazione che il lupo sta intrattenendo con lui: applica la sua tecnica e basta. Non è un caso forse che nella fiaba un simile tipo di comportamento sia ricondotto ad un danno fisico: il fornai, proprio come un medico, applica la sua pasta là dove il lupo gli dice di essersi fatto male. E c'è anche, prima, un caso simile: sempre per un "problema" fisico, la voce rauca, in precedenza il lupo si era rivolto ad un non meglio precisato bottegaio per acquistare della creta che avrebbe avuto il potere di addolcirgli la voce. E anche in questo caso la sua richiesta era stata immediatamente soddisfatta.

Il mugnaio, al contrario, sembra subito più stimolato a cercare di capire la natura della necessità del lupo che non ad accontentarla ed ha anche qualche ipotesi sulle motivazioni circa quanto gli viene richiesto ("*Il mugnaio pensò: il lupo vuole ingannare qualcuno*"): in realtà ci prova soltanto, perché, potremmo dire, il potere della committenza ("*Se non lo fai, ti mangio*") lo spinge ben presto ad assecondare la richiesta che gli è stata rivolta.

Se la osserviamo da questa prospettiva, la fiaba *Il lupo e i sette capretti* sembra offrirci diversi spunti di riflessione a proposito dell'argomento di cui ci occupiamo in questa sede. Possiamo così evidenziare, come abbiamo provato a fare, alcuni dei presupposti fondamentali per la formazione in ambito psicologico: o almeno ritenuti tali da molti degli autori che hanno risposto all'invito della rivista a discutere delle questioni salienti per la tematica della formazione e che i contributi che seguiranno illustreranno compiutamente e da diverse prospettive.

Con riferimento a tali contributi occorre precisare che alcuni si riferiscono principalmente alla formazione di base in psicologia clinica: segnatamente quelli di Freda; Langher; Venuleo, Manzo, Salvatore. Alcuni alla formazione specialistica alla psicoterapia: Carli, Paniccia; Montesarchio, Venuleo; Cigoli, Margola, Gennari, Accordini; Di Ciaccia. Due infine affrontano tematiche trasversali: Di Maria, Formica; Stampa. E non ce ne vogliano i colleghi per questa sintesi, necessariamente riduttiva, delle questioni da loro affrontate.

Proviamo ad evidenziare alcuni punti sui quali sembrano convergere molte delle analisi proposte:

1. la necessità dell'ancoraggio della formazione alla professione (vale a dire all'uso che della formazione può farsene chi ne è fruitore); dimensione questa fortemente sottolineata, ad esempio, dal contributo di Venuleo, Manzo e Salvatore, ma anche da quello di Langher. Questa dimensione, come è ovvio, chiama in causa, soprattutto per chi si occupa di formazione all'interno dell'organizzazione universitaria, anche il connesso campo della ricerca. Sembra cioè lecito chiedersi: la ricerca scientifica che viene condotta nei dipartimenti universitari in che misura trova una ricaduta nell'ambito della professione di psicologo? In che misura implementa conoscenze e competenze dello psicologo e la sua efficacia nel rispondere alla domanda sociale di psicologia? Quanto il mondo della ricerca è vicino a quello della professione? In che misura la ricerca, i suoi obiettivi e gli interrogativi cui cerca di rispondere, sono influenzati dalla configurazione di ruolo dello psicologo che i ricercatori hanno in mente? Accade sempre che ne abbiano una?

Interrogativi questi che sembrano non poter essere elusi per dare senso al lavoro degli psicologi, per accrescere il valore e il significato delle esperienze già compiute, per non rischiare di disperdere una mole in potenza molto grande di esperienze future nei rivoli della semplificazione o, peggio, dell'insensatezza.

Pericolo, questo, sempre in agguato. Semplificazione e schematismi sembrano, oggi più che mai, alimentare facili entusiasmi in diversi ambiti scientifici e in misura notevole in campo psicologico, favorendo atteggiamenti che alimentano una sorta di repulsione verso le componenti e i prodotti del pensiero non immediatamente quantificabili, in favore di un riduzionismo oggettivante che sostiene la tendenza a ridurre ogni continuum e ogni complessità a elementi semplici, discreti, misurabili in modo lineare. Ne vedevamo sopra un esempio a proposito della concettualizzazione e dell'utilizzazione della TAS-20. Ma si potrebbe continuare con gli esempi (cfr., a questo proposito, Grasso & Stampa, 2007, 2008).

Nell'ambito della formazione, della ricerca e della pratica professionale della psicologia clinica e della psicoterapia, una tale tendenza sembra produrre un certo numero di conseguenze concettuali che costituiscono altrettanti vizi epistemologici, dai quali ulteriormente conseguono sistematici travisamenti della realtà nella rappresentazione delle relazioni interpersonali entro contesti istituiti e non, e della vita mentale dei singoli soggetti coinvolti nelle relazioni stesse;

2. il movimento in atto da una logica formativa fondata sul passaggio, puro e semplice, di conoscenze date e stabilite una volta per tutte e a prescindere dall'evento formativo medesimo, ad una logica formativa situata e contestualizzata, co-costruita tra formatori e formandi, che sancisca l'inscindibilità delle componenti emozionali e cognitive presenti nel processo. Una logica che consenta di orientarsi maggiormente all'interno della rapida realizzazione e demolizione di conoscenze che il mondo attuale ci impone, attraverso l'implementazione di competenze che siano in grado di consentire l'interpretazione dei contesti e la valutazione del cambiamento, come tra gli altri viene sottolineato nel contributo di Freda. Due gli aspetti rilevanti di una simile prospettiva: la caratterizzazione del prodotto della formazione più in senso metodologico che non di contenuto; e, soprattutto, la peculiarità del *setting* formativo. Mentre nella formazione tradizionale, basata sulla trasmissione di conoscenze da apprendere in forma essenzialmente replicativa, il *setting* della formazione si caratterizza principalmente come delimitazione di un ambiente e/o un contenitore avente la funzione di dispositivo facilitante la formazione medesima, nella formazione co-costruita è proprio la definizione di *setting* a costituire, al tempo stesso, il lavoro e il prodotto dell'intervento formativo. Ciò in ragione del fatto che la domanda formativa diviene essa stessa oggetto della formazione. Nella formazione di stampo tradizionale tutto questo non è necessario, in quanto la richiesta di formazione viene considerata *tout court* un a-priori che giustifica l'esercizio della formazione medesima;

3. l'importanza di una verifica della formazione, da attuarsi non tanto e non solo all'interno dello stesso percorso formativo, quanto soprattutto all'esterno delle agenzie formative attraverso un confronto tra il prodotto conseguito dalla formazione effettuata e le richieste e le attese della domanda sociale. Il che in altri termini propone un rapporto serrato, e viene da dire in buona parte da costruire, con tutte quelle dimensioni dove la professionalità psicologica trova possibilità di esercizio: ciò tenendo conto non solo delle dimensioni tradizionalmente caratterizzate dalla presenza di un'operatività psicologica, ma anche valutando la possibilità di intercettare nuovi spazi di applicazione e di intervento, cioè nuove aree di possibile domanda sociale di competenze psicologiche;

4. i rischi di una prospettiva riduzionistica che, reificando i costrutti psicologici, come sostengono Venuleo, Manzo e Salvatore, proponga una formazione in cui l'insidia del pensiero concreto, per dirla con le argomentazioni di Stampa, finisca per disattivare la stessa attitudine a pensare. A questo si faceva in qualche modo riferimento già al punto 1. Se il modello di intervento psicologico proposto, ad esempio, non guarda all'oggetto cui si applica – "oggetto" inteso come un insieme [*contesto, utenza* (individuo, coppia, famiglia, gruppo, organizzazione), *materiali* (comportamenti, pensieri, emozioni, fantasie, ecc.)] cui lo psicologo si rapporta nello sviluppare il proprio intervento – all'interno della rete di relazioni in cui è collocato e che, in vario modo, concorre egli stesso a qualificare, il rischio della semplificazione, avverte ancora Stampa, è molto forte. Qualsiasi operazione di segmentazione del fenomeno *su* cui e *con* cui si sta lavorando, infatti, esprime un riduttivismo che ha come inevitabile effetto una perdita di intelligibilità del fenomeno stesso. È questo il motivo per cui molti degli autori intervenuti ritengono che sia più proficuo procedere secondo una logica in cui si privilegi l'avvicinamento degli elementi, la loro connessione e l'individuazione dei possibili nessi, piuttosto che non la loro separazione e isolamento;

5. il riconoscimento della precipua importanza, per il processo formativo in psicologia, di alcune attività introdotte, o meglio, rese possibili dalle disposizioni legislative che hanno modificato gli

ordinamenti dei corsi di Laurea in psicologia (D.M. 509 e poi D.M. 270). Viene fatto esplicito riferimento alle esperienze dei laboratori e del tirocinio, con le connesse attività di resocontazione e discussione dei resoconti: tali attività possono rappresentare – e sembra abbiano rappresentato a giudizio di molti degli autori, tra cui in specie Freda e Langher – un luogo ideale di saldatura e integrazione tra teoria e prassi, momenti di negoziazione, quindi, aperti alla trasformazione e al cambiamento. Ci si trova così a sottolineare, in altri termini, la forza formatrice esercitata dall'*esperienza*;

6. la riflessione sulla qualità e le caratteristiche di una tale *esperienza* e sul pensiero che debba informarla perché anch'essa non divenga una reificazione assolutizzata e ipostatizzata, come propongono nei loro scritti, pur con significative differenze, Carli e Paniccia; Montesarchio e Venuleo; Cigoli, Margola, Gennari e Accordini, Di Ciaccia. I quali, come detto, danno conto di specifiche esperienze formative specialistiche nel campo della psicoterapia, sottolineandone il razionale che le caratterizza;

7. la necessità di controllare quella che potremmo chiamare la lusinga dell'autoreferenzialità, che con la sua capacità di conferire certezze, appigli, appartenenza, rischia di vanificare il potere strutturante delle esperienze. Tanto da far parzialmente rigettare a Di Maria e Formica il noto postulato di Bion: nulla si apprende, nella loro prospettiva ed è difficile non consentire con loro, direttamente dall'*esperienza*, ma solo dal pensiero sull'*esperienza*;

8. la consapevolezza della "debolezza" della tecnica psicologica a confronto con la "forza", o per meglio dire, la "pregnanza" del contesto. Ciò consente di porre in relazione, per contrasto, da un lato un'idea di formazione tendente alla creazione di un profilo professionale che fonda la propria identità sull'uso rigido dei modelli teorici e delle tecniche ad esse vincolate, proponendo una rappresentazione della competenza come centrata su una "dimensione teorico-tecnica *forte*", a confronto con un contesto di cui si sottovaluta il rilievo, identificandolo come categoria *debole*, non influente cioè sulla prassi di intervento. Dall'altro una logica formativa che prospetta, al contrario, una rappresentazione del contesto come parte integrante dell'identità professionale e un conseguente uso delle teorie e delle tecniche flessibile e ancorato al contesto stesso. La dimensione dell'autoriflessività viene così ritenuta utile per connettere criticamente modelli teorici e tecniche con le richieste ambientali specifiche, in rapporto alle quali si esprime l'identità professionale. Quest'ultimo profilo presuppone un riferimento ad una "dimensione teorico-tecnica *debole*" a confronto con la qualificazione *forte* del contesto. L'uso della tecnica che ne deriva, risulta presentare aspetti innovativi se visto in relazione con l'ambiente cui si applica, in quanto in grado di incidere su di esso in termini trasformativi;

9. il convincimento che la stessa formazione clinica è un fatto clinico. Ciò significa che, secondo questa prospettiva, la formazione in ambito psicologico-clinico non viene intesa semplicemente come propedeutica alla clinica, ma diventa essa stessa un intervento clinico con il quale ed entro il quale si misurano gli attori coinvolti. Questo comporta un particolare impegno sia da parte dei formatori che dei formandi, soprattutto di elaborazione di quanto accade nel *qui ed ora* della formazione, ma anche di interrogazione continua, di accettazione della problematicità degli eventi con i quali ci si confronta e della mancanza di risposte univoche e rassicuranti e soprattutto pre-definite nei confronti di tale problematicità. In altre parole, un impegno rivolto alla co-costruzione dei contenuti della formazione.

Queste, come si diceva, alcune delle questioni sollevate dai contributi che si potranno leggere di seguito.

L'impressione di fondo che si ricava da una lettura comparata dei materiali pervenuti alla rivista, è che l'ambito della formazione in psicologia si trovi al momento sospeso tra due diverse concezioni riferentesi a due diverse epistemologie.

Da un lato una epistemologia appoggiata al cosiddetto *paradigma di semplificazione*, che, soprattutto in campo psicologico, sembra aver dato nuova linfa vitale ad una sorta di empirismo "ingenuo", sia nel campo della formazione, che della clinica, che della ricerca.

In questa prospettiva, il mondo è rappresentato come in sé compiuto, governato da meccanismi lineari in cui sono distinguibili con precisione le categorie di causa ed effetto. Un paradigma, cioè, in cui si assume che la realtà sia caratterizzata dall'ordine, dalla stabilità e dalla regolarità dei fenomeni. I processi di isolamento, disgiunzione e quantificazione che ne

discendono, sono logicamente ammissibili solo all'interno di un paradigma in cui la realtà è descritta come un insieme organico e regolare, in cui gli oggetti hanno caratteristiche proprie, indipendenti sia dall'osservatore sia dal contesto in cui si collocano: ecco che allora la conoscenza scientifica, ma anche, in campo psicologico, la formazione all'intervento e l'intervento stesso, si fondano su osservazioni dirette della realtà – ossia su una base di tipo *empirico* e cosiddetta “libera da qualsiasi pregiudizio” – da cui si parte per giungere alla formulazione di principi di carattere generale in grado di spiegare i fatti osservati (Grasso, 2010).

Dall'altro un'epistemologia che si riferisce ad un *paradigma di complessità* (Benkirane, 2002), in cui l'oggetto dell'interesse scientifico è riconosciuto nella totalità degli elementi che lo compongono e nelle interazioni che questi intrattengono con l'ambiente in cui sono situati. Va considerato, quindi, “complesso” un sistema di elementi definibili in base alle funzioni che svolgono. Tali elementi, tuttavia, non sono semplicemente “parti” del sistema – se lo fossero, il sistema sarebbe frammentabile e quindi, per definizione, non sarebbe “complesso” – ma hanno una propria ontologia dipendente dal contesto in cui sono collocati. Fuori dal sistema, tali elementi non hanno significato ed il sistema stesso, senza queste parti, perde la propria identità. In questa prospettiva, l'interazione tra il fenomeno, l'osservatore e gli strumenti utilizzati nel processo di conoscenza non solo è inevitabile, ma deve anche essere considerata l'*oggetto del conoscere*; il concetto di *causa* viene così affiancato da quello di *condizione* e, oltre alla causalità lineare, vengono valorizzati processi diversi come l'*interdipendenza* e la *probabilità*: quest'ultima non più considerata come l'espressione di un'incapacità di definire la *certezza* dei nessi esistenti tra i fenomeni osservati, ma piuttosto come una caratteristica costitutiva della realtà.

In conclusione: se non ci nascondiamo che l'*area della semplificazione* tenderà a far valere sempre più la sua superficiale, ma tenace attrattiva (in particolare nel nostro paese, per quello che abbiamo avuto modo di osservare negli ultimi anni, e non solo in campo psicologico), cercando di scalzare proposte più serie, ma per questo ritenute più difficili e meno dotate di *appeal*, riteniamo tuttavia che, proprio per questo, l'*area della complessità*, cui globalmente possiamo ascrivere i contributi di questo numero della rivista, sia chiamata, sempre più e con forza sempre maggiore, a dar conto delle situazioni di *complessità* con le quali molti si impegnano e si confrontano quotidianamente, nel campo della clinica, della ricerca e della formazione.

Torniamo per un momento ai nostri capretti.

Riconoscere il lupo, la natura della relazione intrattenuta con lui, l'emozione della paura che la accompagna e, al tempo stesso, la precede, identificare cosa voglia con il suo comportamento, cosa si attenda da noi, cosa noi ci attendiamo da lui, è sicuramente una questione “complessa”. Complessa, non complicata.

Qualcuno avrebbe pure dovuto dirglielo ai capretti che “complesso” (dal lat. *cum plexum*, tessuto insieme) non è la stessa cosa che “complicato” (dal lat. *cum plicum*, piegato insieme).

E inoltre, che una questione “complicata” si governa cercando di affrontare il problema nelle sue “pieghe”, spiegandole appunto, *analiticamente*, come smontando e rimontando nelle sue componenti un meccanismo, mentre una questione “complessa” deve essere affrontata con un taglio *sistemico*, che non scomponga un insieme, come l'ordito di una stoffa, ma lo consideri globalmente e non solo come somma delle sue parti.

E infine, che una questione “complicata” può anche essere comunicata o trasmessa, come contenuto, attraverso un qualsivoglia sistema di codifica, magari da mandare a memoria³,

³ Ad esempio:

mentre una questione “complessa” (la relazione tra il lupo, la mamma e i capretti) per essere comunicata o trasmessa ha bisogno di una relazione e deve essere forse, meglio di ogni altra cosa, *raccontata*.

Sarà per questo che Jacob Grimm con suo fratello Wilhelm, quella relazione hanno preferito raccontarcela?

Bibliografia

Bagby, R.M., Parker, J.D.A., & Taylor, G.J. (1994a). “The Twenty-Item Toronto Alexithymia Scale – I. Item selection and cross-validation of the factor structure”, *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 23-32.

Bagby, R.M., Parker, J.D.A., & Taylor, G.J. (1994b). “The Twenty-Item Toronto Alexithymia Scale – II. Convergent discriminant, and concurrent validity”, *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 33-40.

Benkirane, R. (2002). *La Complexité, vertiges et promesses. 18 histoires de sciences*. Paris: Le Pommier. Trad. it. (2007) *La teoria della complessità*. Torino: Bollati Boringhieri.

Briggs, K. (1970). *British folk-tales*. Trad. it. (1984) *Fiabe popolari inglesi*. Torino: Einaudi.

Caprettini, G.P. (1983). *Le orme del pensiero*, in U. Eco, & T.A. Sebeok (Eds). *The Sign of Three*. Bloomington: Indiana U.P. Trad. it. (2004) *Il segno dei tre. Holmes, Dupin, Peirce*. (pp. 157-181) Milano: Bompiani.

Conan Doyle, A. (1891a). *A Scandal in Bohemia*, in A. Conan Doyle (1998). *The Adventures of Sherlock Holmes*. (pp. 5-29) Oxford: Oxford University Press.

Conan Doyle, A. (1891b). *The Boscombe Valley Mystery*, in A. Conan Doyle (1998). *The Adventures of Sherlock Holmes*. (pp. 75-101) Oxford: Oxford University Press.

Freud, S. (1914). *Aus der Geschichte einer infantilen Neurose*. Trad. it. (1975). *Dalla storia di una nevrosi infantile (Caso clinico dell'uomo dei lupi)*. (pp. 481-593) OSF, vol. 7, Torino: Boringhieri.

Grasso, M. (2010). *La relazione terapeutica. Percorsi di intervento in psicologia clinica*, Bologna: Il Mulino (*in press*).

Grasso, M., & Stampa, P. (2007). *Diagnosi psichiatrica e modelli di salute mentale: osservazioni su alcune criticità metodologiche per la ricerca in psicoterapia*, in G. Nicolò & S. Salvatore (Eds), *La ricerca sui risultati e sul processo in psicoterapia* (pp. 109-128). Roma: Carlo Amore.

Grasso, M., & Stampa, P. (2008). ...Siamo proprio sicuri di “non essere più in Kansas”? Metodi quantitativi ed epistemologia della ricerca in psicoterapia: una prospettiva critica, *Rivista di Psicologia Clinica. Teoria e metodi dell'intervento*, 1, 127-150.

Grimm, J., & Grimm, W. (1812-1815). *Kinder-und Hausmarchen*. Trad. it. (1951). *Le fiabe del focolare*. Torino: Einaudi.

Se, *vr* = voce rauca; *zn* = zampe nere; *vd* = voce dolce; *zb* = zampe bianche; *lp* = lupo sempre; *mcf* = mamma capra forse; *mcs* = mamma capra sempre ...

Allora $vr + zn = ls$; $vr = ls$; $vd = mcf$; $vd + zn = ls$; $vd + zb = mcs$; e si potrebbe, ovviamente, “complicare” la sequenza molto di più ...

Qualcuno con una fantasia fuori luogo, o un burlone malizioso (ma spesso le due cose coincidono), potrebbero spingersi fino alla costruzione di una sorta di scala di valutazione osservativa (si potrebbe chiamarla *WIS* – *Wolf Identification Scale*) da avere sottomano, se si è capretti-psicologi, per identificare i lupi.

Harrowitz, N. (1983). *Il modello del detective: Charles S. Peirce e Edgar A. Poe*, in U. Eco, & T.A. Sebeok (Eds). *The Sign of Three*. Bloomington: Indiana U.P. Trad. it. (2004) *Il segno dei tre. Holmes, Dupin, Peirce* (pp. 215-234). Milano: Bompiani.