

Dallo scontro allo scambio: un gruppo di studenti propone un dialogo sul tirocinio

di Serena Bravi , Chiara Calicchia** , Sara Ceccacci** , Samuele Cocci* , Eva Falco* , Michele Guido*** , Lucia Malberti** , Gilda Malinconico* , Marco Mascioli* , Maddalena Mealli** , Valentina Nannini* , Matteo Nicolini* , Elisa Puzone* , Annalisa Raimondi* , Alessandro Raso* , Francesca Roberti** , Miriam Russo* , Giuseppe Saracino* .**

Introduzione.

Il presente articolo nasce dal lavoro di un gruppo di diciotto studenti frequentanti il c.d.l. in "Psicologia Clinica della persona, delle organizzazioni e della comunità" della facoltà di Medicina e Psicologia dell'ateneo "Sapienza" a Roma.

Abbiamo istituito con la cattedra della professoressa R.M. Paniccia un laboratorio sulla funzione del tirocinio, con l'obiettivo di trattare questo complesso e controverso fenomeno che raccorda realtà e attori sociali diversi: enti, Ordine degli psicologi, Università e studenti.

L'intento che ci siamo posti è quello di compiere una riflessione sulla formazione in psicologia e sulla figura dello psicologo clinico, che abbia come filo rosso un momento da noi considerato rilevante all'interno del percorso formativo: il tirocinio, inteso come evento critico nella strada che da studenti porta alla definizione professionale.

Si capisce la complessità del tirocinio se lo si situa entro la specificità della formazione in psicologia clinica, dove il percorso che si dispiega tra formazione e professione passa dall'implicazione nell'esperienza, che permette di integrare la teoria e la prassi psicologica ripensando, attraverso categorie cliniche, alle emozioni vissute nella relazione con i vari contesti.

Abbiamo scelto di trattare questo argomento attraverso diversi punti di vista: nella prima parte introduciamo il lettore alla dimensione contestuale che oggi caratterizza il tirocinio in psicologia. Partiremo dal contesto politico/normativo, passando dal definire la metodologia utilizzata, per arrivare alle caratteristiche del processo che ci ha coinvolti come gruppo.

Questa premessa permetterà poi al lettore di passare ad una seconda parte dedicata all'esplorazione delle dinamiche relazionali che si instaurano entro il rapporto tra tirocinante ed ente a partire dall'analisi delle nostre esperienze di tirocinio. Arrivando nella parte finale a proporre spunti di riflessione sulla funzione psicologico-clinica del tirocinante e sulle criticità emerse nell'incontro con gli enti.

L'Università e il tirocinio

Il nostro contributo verte su una questione che sentiamo attuale in quanto, allargando la visuale ai processi normativi e attuativi¹, il Miur e l'Ordine degli Psicologi hanno deciso, il 17/07/09 di rendere il tirocinio continuativo post-lauream, eliminandolo dunque dal percorso universitario.

Infatti la nota protocollare n. 4605/08², che ora regola il tirocinio, stabilisce che: *"non è possibile cumulare periodi distinti di tirocinio al fine di raggiungere l'annualità prevista se fra i due periodi in questione non sussiste continuità"*.

** Studente del 2° anno del CdL Magistrale in "Psicologia Clinica della persona, delle organizzazioni e della comunità". Facoltà di Medicina e Psicologia, "Sapienza", Roma.

* Studente del 1° anno del CdL Magistrale in "Psicologia Clinica della persona, delle organizzazioni e della comunità". Facoltà di Medicina e Psicologia, "Sapienza", Roma.

*** Studente del 3° anno del CdL triennale in "Scienze e tecniche psicologiche dell'intervento clinico per la persona, il gruppo e le istituzioni". Facoltà di Medicina e Psicologia, "Sapienza", Roma.

¹ <http://www.psy.it>

² http://www.psicologia1.uniroma1.it/professione/tirocini_post.shtml

La precedente riforma 3+2, sebbene sembri essere fallita dal punto di vista della creazione di una figura professionale compiuta a fine del triennio, lo psicologo junior³, ha secondo noi il merito di aver introdotto il tirocinio nel mezzo di una fase importante del percorso formativo, ossia precedentemente alla scelta del successivo biennio specialistico/magistrale.

Coloro che come noi hanno svolto il tirocinio pre-lauream, fanno parte di quella fetta di clienti dell'università alla quale non vengono riconosciute le ore già effettuate.

Nel buio di questo blackout normativo vogliamo recuperare il senso di questa esperienza preziosa per la sua pregnanza formativa e professionale, mettendo in luce il punto di vista di noi studenti, clienti dell'università.

Vedere riconosciuto il nostro titolo universitario nella CE necessita di una normalizzazione dei curricula accademici di tutti i paesi appartenenti; infatti Europsy⁴ richiede che il tirocinio professionalizzante sia post-lauream. Pensiamo sia importante soffermarsi sul significato della parola *riconoscere*, in quanto permette di affacciarsi al mondo emotivo che costella questa faccenda; *riconoscere*⁵: conoscere di nuovo, ravvisare cosa o persona già veduta. Si potrebbe dire che riconoscere il tirocinio triennale ai fini della professione significhi ravvisare in questa esperienza un'attività formativa che ha permesso a degli studenti di acquisire competenze professionali.

Se si pensa agli attori che prendono parte all'attività di tirocinio, ci si rende conto che questo contesto è un campo di interrelazioni molto ampio e complesso, pieno di ostacoli o pericoli, a seconda di come venga vissuto, ma anche molto fertile se pensato insieme agli interlocutori interessati. Pensare la complessità di sviluppare competenze psicologiche professionali nel percorso universitario, emerge come una dimensione densa che rimanda a molteplici punti di vista; se consideriamo la questione come radicata storicamente e l'attuale stato dell'arte in psicologia, dove la co-presenza di molteplici matrici epistemologiche diverse organizzano sia i corsi di laurea che le professioni nei servizi, ci si rende conto del delicato terreno su cui le competenze psicologiche possono maturare.

In questi anni numerosi docenti universitari hanno investito sul tirocinio triennale, ponendosi come interlocutori di queste esperienze formative e riconoscendone la risorsa in quanto momento di incontro tra teoria e prassi, non scindendo l'intervento in un prima, nel quale si comprende e un dopo nel quale ci si mette all'opera.

Sviluppare la capacità di riconoscere e pensare le emozioni che si vivono in una relazione, in questa disciplina non è un potere, ma è parte del processo d'intervento che si può costruire attraverso il pensiero sull'emozione e sulla relazione. In questo senso la formazione che non si confronta con contesti reali di intervento rischia di rimanere autoreferente; dove allo studente viene chiesto di affidarsi acriticamente al modello proposto all'occorrenza, senza verificare la spendibilità di quanto sta apprendendo. Pensiamo che senza ascoltare e interpretare la nostra emotività, non ci può essere lavoro psicologico clinico.

Ma allora senza l'implicazione in contesti d'intervento, come può lo studente orientarsi e scegliere nel variegato mondo dei modelli teorici psicologici?

Ma ancora prima, come può l'istituzione universitaria verificare l'efficacia della sua offerta formativa senza dialogare con i propri clienti su questi interrogativi?

In questi anni abbiamo assistito a riforme su riforme, tante e frequenti che anche solo prenotarsi ad un esame diviene un'avventura nella giungla dei corsi e degli ordinamenti; queste riforme hanno vessato l'università in quanto hanno costretto l'istituzione universitaria a organizzarsi e riorganizzarsi, producendo un contesto anomico e afasico in quanto il rapporto con gli studenti non è disciplinato da regole contrattate, condivise e affidabili, ma organizzato in funzione dei provvedimenti legislativi che preoccupano urgentemente il servizio universitario.

L'istituzione del tirocinio continuativo post-lauream non ha previsto un dialogo con chi usufruisce dell'università, né tanto meno delle norme transitorie per chi si trova implicato nel cambiamento.

Se per conformarci alla dimensione globale della normativa europea non si pensa la dimensione locale delle offerte didattiche, che l'autonomia invita a diversificare nelle varie università italiane, si rischia di non riconoscere le nostre risorse e competenze investite per sviluppare una disciplina e

³ Con l'iscrizione all'Albo B, previo esame di stato, con il titolo di laurea triennale, si ha diritto al titolo di Psicologo Junior.

⁴ <http://www.inpa-europsy.it/>; <http://www.efpa.eu/europsy>

⁵ www.etimo.it.

una professione dai confini sfocati, ma si punterà l'attenzione su ciò che manca per essere conformi alle prescrizioni normative.

Uniformare rimanda ad un'unica forma, ad un tutto omogeneo, non c'è tolleranza per la diversità, la finalità che ci si prefigura è data e reificata. L'integrazione tra diverse parti, di contro, è possibile quando si riconoscono le differenze e i limiti e si utilizzano come risorse per costruire un prodotto comune; le conflittualità allora possono essere momenti di sviluppo per tutto il sistema.

Nel nostro processo di gruppo abbiamo fatto esperienza di come noi stessi oscillavamo tra ambe due queste modalità, integrare e uniformare, rendendoci conto di come questo funzionamento appartenga ad ognuno e a tutti i gruppi e di come la confusione che si attraversa può essere un humus adatto al campo su cui s'intende lavorare, se si prova a dargli senso insieme, riconoscendo in ciò la possibilità di raccogliere indizi per progettare eventuali linee di sviluppo condivise.

Dal nostro punto di vista consideriamo la confusione (da etimo.it, "cum funderè": mescolare insieme senza distinzione e senza ordine) un modo simmetrico di funzionare della mente, riferendoci alla teoria bi-logica della mente proposta da Matte Blanco (1975). Per questo lo psicologo può lavorare sulla confusività, sperimentandola e cercando di dargli un senso.

Nel nostro percorso, il tirocinio si è configurato come uno spazio nel quale interloquire sulla formazione tra docenti e studenti, tra offerta universitaria e domande sociali degli enti: un osservatorio strategico per promuovere la costruzione della giovane e poco condivisa socialmente figura dello psicologo.

Il tirocinio, come vedremo in seguito più approfonditamente, permette di incontrare realtà esterne al contesto universitario, portando il tirocinante a confrontarsi con professionalità distanti, o comunque diverse, da quelle proposte nell'offerta formativa.

Il tutor, in questo caso, rappresenta per il tirocinante un professionista riconosciuto ed inserito nel contesto lavorativo in cui poter ricercare un riferimento per la costruzione della propria immagine professionale e per questo può essere investito da una funzione identificatoria. La figura del tutor, quindi, è centrale nello svolgimento del tirocinio poiché gli sono demandate, secondo la normativa, le funzioni di programmazione degli obiettivi, supervisione e verifica⁶. Questo processo di identificazione, per quanto possa apparire lineare e funzionale in altri contesti disciplinari, non è così scontato per la formazione in psicologia clinica.

Sin dall'istituzione di questa professione, con la legge n. 56/89⁷, i laureati in psicologia o confluivano nelle scuole di psicoterapia che, vista la crescente domanda, con gli anni si sono moltiplicate, oppure si inserivano nel mondo del lavoro come operatori sociali. Questa dispersione dell'identità professionale, che si è protratta fino ad oggi, ci pone di fronte alla difficoltà di riconoscerci in una competenza socialmente condivisa, dal momento che l'identità professionale non è stabilita dalla definizione di precise competenze psicologiche, ma viene demandata all'adesione acritica alla propria scuola di appartenenza.

Il tirocinio, allora, si configura come il momento in cui il tirocinante vive una duplice appartenenza: quella al proprio modello teorico di riferimento e quella del servizio caratterizzato anch'esso da una propria modalità di intendere la funzione e la prassi dello psicologo al suo interno. Questa duplice appartenenza può significare per il tirocinante una discontinuità nello sviluppo della sua identità professionale, criticità questa che può emergere come un vissuto di confusione rispetto al suo ruolo all'interno della struttura, ed è proprio dalla confusione che il nostro gruppo ha iniziato ad interrogarsi ed esplorare tale fenomeno.

Metodologia e storia del gruppo.

Partiamo da una constatazione di ordine generale. Per il tirocinio pre-lauream, così come era stato

⁶ introdurre al contesto entro il quale si svolge il tirocinio; - effettuare, insieme al tirocinante, una specifica programmazione dell'esperienza, definendo operativamente gli obiettivi, i metodi e le fasi, armonizzandole con le caratteristiche del contesto; - verificare, attraverso un costante monitoraggio, l'esperienza svolta dal tirocinante, aiutandone la comprensione critica e apportando i relativi suggerimenti per integrare o correggere l'esperienza medesima; - esplicitare una funzione didattica integrativa, a partire dagli elementi di valutazione che si evidenziano durante il monitoraggio; - procedere infine ad una valutazione consuntiva del tirocinio, con riferimento tanto ai risultati formativi del singolo tirocinante quanto alle loro articolazioni con l'intero contesto istituzionale in cui il tirocinio è stato realizzato.

⁷ [http://www.enpap.it/documenti/riferimenti_legislativi/Legge%2056_89%20\(aggr_marz08\).pdf](http://www.enpap.it/documenti/riferimenti_legislativi/Legge%2056_89%20(aggr_marz08).pdf)

concepito dalla Facoltà di Psicologia, non era previsto alcun momento di riflessione e di verifica dell'attività svolta, né in itinere, né alla conclusione del percorso di tirocinio. Questo elemento sembra essere coerente con quanto vedremo in seguito: in assenza di obiettivi formativi condivisi e di una riflessione sulle possibili competenze psicologico-cliniche da sviluppare e sperimentare nei diversi contesti di tirocinio, l'opportunità di dotarsi di strumenti e spazi specifici di verifica e confronto su quanto svolto non sembra rappresentare un'esigenza formativa dello studente, di cui l'Università debba farsi carico. Possiamo allora pensare che i vissuti d'impotenza e di frustrazione che hanno caratterizzato l'esperienza di tirocinio di molti di noi, rappresentata spesso come momento scisso dalla complessità del percorso universitario, nel quale lo studente è lasciato alla "mercé" dei propri vissuti, possano essere ricondotti anche alla mancanza di uno spazio condiviso, all'interno del quale poter rielaborare le simbolizzazioni affettive che hanno caratterizzato la relazione con l'ente, mediante strumenti e categorie di lettura in grado di relazionare gli elementi soggettivi e quelli contestuali e di recuperare il senso del tirocinio all'interno dell'intero percorso formativo.

Durante le lezioni di Psicologia clinica dell'intervento abbiamo iniziato a ripercorrere i vissuti legati a questa esperienza utilizzando lo strumento del resoconto per poterci confrontare e un blog privato, utilizzato come contenitore del nostro materiale e strumento di scambio.

Per resoconto intendiamo *uno strumento metodologico che si pone al servizio del pensiero, come possibilità di transitare dall'emozionalità agita entro le relazioni alla conoscenza del nostro interlocutore e del contesto attraverso l'identificazione di criteri e modelli utili a tale conoscenza* (Carli, Grasso & Paniccchia, 2007).

Il resoconto è stato quindi uno strumento centrale nel nostro lavoro. Sebbene alcuni di noi avessero già resocontato individualmente la propria esperienza di tirocinio come elaborato per la tesi triennale, diverso è stato utilizzare questo strumento con interlocutori, i colleghi e le docenti, in contesti, la lezione e il laboratorio, e con obiettivi, condividere le esperienze, differenti.

La capacità di utilizzare resoconti come strumento per condividere le nostre esperienze, più che essere la premessa su cui avviare un lavoro comune è stata piuttosto il prodotto di un processo di gruppo. Inizialmente ogni studente sembrava agire la modalità di rapporto privilegiata del contesto universitario: un rapporto di trasmissione verticale di conoscenze docente-discente, in cui la funzione del "gruppo classe" sembra perlopiù quella di contenitore dell'esperienza che rimaneva principalmente vissuta come rapporto duale.

Nella nostra formazione universitaria abbiamo più volte utilizzato il lavoro di gruppo come risorsa per l'apprendimento, modalità sperimentata con i docenti ai fini di attività didattiche, ma anche divenuta strumento di studio propria di noi studenti. Assai più complesso, però, si è rivelato il lavoro di gruppo durante il laboratorio sulla funzione del tirocinio, dove abbiamo condiviso vissuti e avvenimenti che ognuno di noi riteneva esclusivi della propria esperienza, spesso emotivamente molto intensi. Si è sempre cercato di porre l'attenzione su due livelli: uno riferito al contenuto dei resoconti sul tirocinio, l'altro sul processo del gruppo: due livelli inscindibilmente connessi tra di loro.

Il gruppo si è quindi rivelato il terreno comune su cui ha preso forma il nostro lavoro; se da una parte questo ha costituito la cornice entro la quale sviluppare il nostro prodotto di riflessione, dall'altra ci ha costantemente permesso di confrontarci con il processo stesso di costruzione del gruppo.

Un importante cambiamento del nostro assetto è stato poi vissuto nella fase conclusiva delle lezioni, in cui ci è stato proposto di sviluppare ulteriormente la nostra riflessione con l'obiettivo di pubblicare un articolo sul tirocinio all'interno della Rivista di Psicologia Clinica. Una sfida che sia i docenti che noi studenti abbiamo accolto con entusiasmo, pur consapevoli delle difficoltà che avremmo dovuto affrontare. Abbiamo quindi incontrato Renzo Carli, direttore della Rivista, per contrattare gli obiettivi dell'articolo e Cecilia Sesto la quale, in quanto referee e docente, ci ha accompagnato in tutto il percorso. Tale proposta ci ha dato la possibilità di rapportarci con una committenza, quella della Rivista, e di interloquire con un pubblico di lettori sul nostro punto di vista, possibilità lontana dalla nostra abituale esperienza di studenti, difficilmente chiamati ad esprimersi nell'ambito delle questioni universitarie.

Nel nostro primo incontro le docenti ci hanno proposto l'esercitazione del "TAT in acquario", esperienza che, a partire da una figura stimolo, *"propone di passare da un prodotto individuale ad un prodotto di gruppo che comporta la rinuncia al proprio punto di vista, al proprio orgoglio creativo, alla propria abilità creativa individuale, per trovare una strada volta ad una creatività entro*

il gruppo (Carli, 2004, p. 159). E' stato così possibile sperimentare dinamiche relazionali che si sarebbero riproposte in modo analogo durante la stesura dell'articolo.

Ci siamo confrontati con le resistenze a mettere a disposizione del gruppo il contributo di ognuno, ostacolando così la produzione di una storia collettiva. A seguito dell'esercitazione abbiamo cercato di comprendere ciò che era successo utilizzando categorie cliniche. Grazie a questo processo di condivisione di senso è stato possibile pensare alla differenza tra trovare un accordo in modo democratico ad alzata di mano, che prevede comunque "far fuori" qualcuno, e la possibilità di raggiungere l'obiettivo convenuto, ascoltandosi e negoziando delle regole.

Assumere una posizione "meta" sui processi e sui contenuti ci ha permesso di spostare la nostra attenzione dai fatti alle modalità relazionali ricorrenti, cercando di connetterle con i nostri vissuti.

Nei primi incontri autogestiti ci siamo resi conto che la costruzione del gruppo non è una premessa scontata e ci siamo confrontati con cosa significa "essere in" gruppo ancor prima di "essere" gruppo. La fatica era l'argomento primo delle nostre iniziali discussioni, l'assenza di molte persone ad alcuni incontri ci spingeva a riflettere sulla nostra implicazione. Abbiamo sperimentato la difficoltà nell'ascoltarci e nell'organizzarci intorno a delle regole.

Spesso abbiamo sentito che ognuno "andava per la sua strada", continuando a mettere carne sul fuoco che poi rimaneva lì a bruciare. Quello che ci dicevamo veniva o accettato acriticamente o rifiutato e quindi attaccato aggressivamente, due facce della stessa medaglia. In altre parole prevaleva una tendenza autocentrica, una lotta dove le proposte fatte dal singolo dovevano rimanere invariate per poter proseguire nel lavoro. Ci siamo quindi imbattuti con le emozioni che l'assetto del gruppo evocava: la difficile oscillazione tra sentirsi individui autonomi, ognuno con un proprio pensiero e punto di vista irriducibile e quel "perdersi nel gruppo", quell'ascoltare cosa il gruppo stesse dicendo nello sperimentarsi in "un'attenzione fluttuante" (Montesarchio & Venuleo, 2011).

Per superare questo iniziale momento di impasse è stato utile dividerci in piccoli gruppi di discussione: la presenza di poche persone rendeva la comunicazione più scorrevole, c'erano meno resistenze nell'ascoltarsi e nel seguire il processo di scambio che nel tempo degli incontri si costruiva insieme. Una suddivisione successiva in tre piccoli gruppi ci ha permesso, poi, di approfondire i tre aspetti salienti di questo lavoro: ovvero la metodologia utilizzata, il tirocinio come strumento formativo e il tirocinio in ottica professionalizzante. In parallelo gli incontri in plenaria hanno assunto una funzione strategica, in cui ripercorrevamo i passi fatti in ogni piccolo gruppo per definire in itinere i successivi obiettivi operativi.

Abbiamo così iniziato a sperimentare il significato della tanto mitizzata condivisione, non più sostenuta da una spinta individualistica ed autoreferente, ma compresa nella sua essenza plurale; abbiamo con il tempo costruito un gruppo di lavoro, fondato sull'appartenenza ad un progetto comune e ad uno stesso modo d'intendere la professione psicologica.

Lo stare e sentirsi nel gruppo ci ha permesso di rivivere nel qui ed ora del processo quanto accadeva nel là ed allora del tirocinio, riproducendo le stesse difficoltà. Il gruppo nella sua dimensione di lettura "meta" dell'esperienza si è configurato come un utile osservatorio da cui rileggere l'esperienza di tirocinio.

Il tirocinio è stato per noi un pre-testo per dar vita al processo di pensiero che ha come scopo quello di acquisire nuove competenze, attraverso la lettura di un'esperienza emotivamente densa in cui tutti ci siamo implicati. A lavoro concluso, ipotizziamo che la fantasia che ci ha inizialmente guidato sia stata quella di poter risolvere una volta per tutte la confusione con la scrittura di questo articolo, fare una diagnosi al tirocinio per trovarne le cause disfunzionali e gli aspetti patologici. Creare un "manuale d'istruzione per l'uso" sul tirocinio avrebbe quindi voluto dire mettersi in quella posizione in cui finalmente è il tirocinante ad avere il potere sul tirocinio e non il contrario.

Agire questa fantasia ci avrebbe portato a dare un nome e cristallizzare entro categorie immutabili il tirocinio, ma non sarebbe stato funzionale a sviluppare la capacità di pensiero che ci ha permesso di dare senso agli eventi vissuti.

Durante uno dei nostri incontri si è parlato, dunque, di quanto fosse difficile per noi rinunciare a quel potere sull'altro che dà la diagnosi e il categorizzare e di quanto ancora oggi sia poco riconosciuta come competenza psicologica la capacità di osservare, leggere e stare nelle relazioni. Per noi questo passaggio è stato possibile anche grazie all'assunzione di uno sguardo ironico che ci ha permesso di sviluppare un pensiero divergente sui nostri modelli di appartenenza. La capacità di mettere in discussione i fondamenti teorici della nostra formazione rappresenta, a nostro avviso, una preziosa acquisizione di competenza psicologica, perché sottende una serie di

sviluppi metodologici molto importante. In primis, discutere sulla propria teoria di appartenenza significa avere la volontà di provarne l'efficacia pratica ed epistemologica, anziché assumerla fideisticamente in veste di "missionari" del modello adottato, con l'obiettivo di formarsi alla professione psicologica perseguendo una competenza operativa e non dogmatica. In secondo luogo, ironizzare sulla propria teoria e sulla propria implicazione in essa significa adottare uno sguardo divergente, un'ottica in grado di cogliere gli impliciti collusivi e le fantasie che li sostanziano, alla stregua di quanto accade solitamente nei diversi interventi psicologici. Infine, discutere ed ironizzare mediante la resocontazione significa riconoscere allo strumento del resoconto psicologico-clinico la capacità di relazionare l'analisi contestuale e quella emotiva e riconoscere alla figura dello psicologo la possibilità di utilizzare la propria implicazione e le proprie esperienze in qualità di risorse e non di dati svianti, o peggio ancora superflui.

Una riflessione critica sulla funzione formativa del tirocinio.

L'intento di questa seconda parte dell'articolo è recuperare il senso e la funzione dell'esperienza di tirocinio, intesa come momento critico nel percorso formativo dello studente di psicologia clinica. Il presupposto da cui partiamo è che il tirocinio rappresenti per lo studente in formazione un momento di discontinuità che, se pensato, può "gettar luce" sulle modalità che organizzano la relazione formativa e su come Università e studente contribuiscano a definire, in modo più o meno condiviso, quali specificità professionali attribuire allo psicologo clinico.

A partire dalla nota prot. 4605/08, come sopra, e a prescindere dalle considerazioni sui criteri scelti per l'iscrizione all'Albo, ciò che ci preme sottolineare in questa sede è la graduale scomparsa, nei decreti e nelle disposizioni definiti dalla Facoltà e dall'Ordine, di una proposta di tirocinio come spazio specificamente formativo. La decisione di posticipare il tirocinio alla fine del percorso universitario per salvaguardarne la continuità temporale, di fatto, priva il tirocinio di quella funzione di collegamento fra momento formativo e cultura professionale, di "integrazione fra le conoscenze teoriche e le conoscenze pratiche", che rappresentava uno degli obiettivi più innovativi del tirocinio pre-lauream.

D'altro canto, la questione relativa alle difficoltà di integrazione fra formazione e professione, conoscenza teorica e prassi, non è nuova nel dibattito istituzionale sulle competenze e sull'identità professionale dello psicologo clinico. Riflettiamo qui sulla dimensione "istituzionale" che definisce la relazione fra la cultura formativa universitaria e i modelli professionali proposti nei diversi contesti d'intervento psicologico-clinico, per evidenziare come essa contribuisca a favorire quel vissuto di confusione che accompagna lo studente nel suo percorso formativo e nella sua costruzione di un'immagine professionale definita.

In questo senso, ci sembra interessante evidenziare come la prossima riorganizzazione dell'offerta formativa da parte della neonata Facoltà di Medicina e Psicologia sembra tendere verso una proposta di formazione psicologica fondata sull'acquisizione di una base teorica "più solida" che, a partire da un percorso triennale comune, sia "specificata" attraverso corsi di laurea magistrali che prefigurano i diversi contesti applicativi della psicologia sulla base di una definizione "più omogenea" da un punto di vista disciplinare dei singoli percorsi formativi. Di fronte alla scissione fra formazione e professione, la Facoltà sembra orientata a risolvere la questione con l'idea che *una solida teoria sia la miglior prassi*⁸ rimandando l'effettivo confronto con i contesti professionali a una fase successiva, nella quale l'Università formalmente non risulta più vincolata ai propri clienti.

La formazione come valore o come progetto.

Riteniamo che si possa guardare alla formazione in modi molto differenti. La formazione può avere, per esempio, la *connotazione di un valore* e l'Università può incarnare il mezzo, una sorta di ascensore sociale, che permetta di raggiungere un'idea di uomo intellettuale, caratterizzato dal possesso di un "sapere" che lo definisca, ambita dallo studente che si affaccia al mondo

⁸ Ci viene in mente che durante un'assemblea, a cui partecipavano gli studenti della facoltà di Medicina e Psicologia e i rappresentanti dei dipartimenti di Psicologia, alla proposta di un pensiero sulla posticipazione del tirocinio, la questione fu subito liquidata con "una buona teoria è la miglior prassi".

professionale. Da questo punto di vista, la formazione sembra essere un fine a cui tendere, entro un processo nel quale lo studente “tabula rasa” sia gradualmente investito da una molteplicità di modelli, spesso scarsamente collegati fra loro, la cui integrazione sembra essere affidata alle capacità del singolo. Il tirocinio, in questo senso, rappresenta quel momento peculiare entro cui sperimentare - nell’operatività dei contesti professionali - l’adeguatezza del modello, o meglio dei modelli assunti, di verifica della teoria nella prassi. D’altra parte il confronto con culture professionali che propongono attività e costrutti spesso distanti dagli insegnamenti impartiti dalle università, genera nel tirocinante un vissuto di confusione che può portarlo, rispettivamente, a svalutare le conoscenze apprese nel percorso formativo, vissute come “astrazioni” inapplicabili alla realtà dei contesti professionali, oppure a rifiutare gli stessi enti professionali, perché ritenuti incapaci di declinare efficacemente nella prassi quei modelli teorici istituzionalmente riconosciuti e presentati. Da questo punto di vista, sembra che la confusione derivante dal confronto con la professione sia risolta dagli studenti ricorrendo, a seconda dei casi, a fantasie di appartenenza scontata o di svalutazione della formazione universitaria.

La formazione, d’altra parte, può essere pensata in *un’accezione progettuale* ed essere strutturata secondo obiettivi formativi e competenze da sviluppare e sperimentare. Formazione, dunque, non più assimilabile né ad una concezione valoriale, né a quella di un sapere trasmesso agli studenti, ovvero a discenti da “riempire”, per mezzo di un’autorità accademica.

In questa ottica, di progetto formativo, l’altro è pensato come un estraneo⁹ con il quale sviluppare una relazione di scambio, improntata alla condivisione di obiettivi formativi ed alla definizione di competenze psicologiche che, nel tirocinio, possono essere sperimentate e pensate. La capacità di guardare all’altro come estraneo, rimanda ad una relazione formativa nella quale l’Università è concepita come organizzazione che offre un servizio e lo studente come colui che ne usufruisce in qualità di cliente. Questo vuol dire che lo studente, in quest’accezione, diviene portatore di una domanda di sviluppo nei confronti dell’Università e che la formazione può essere vista non più come acquisizione univoca di un sapere, ma come progetto orientato allo sviluppo¹⁰ di competenze a leggere e trattare le domande emergenti dai contesti d’intervento; competenze che rimandano anche alla possibilità di contrattare obiettivi formativi.

Formazione e tirocinio

Possiamo a questo punto provare a definire in che modo il tirocinio rappresenti un momento critico rispetto alla continuità del percorso formativo.

L’incontro con gli enti, come già detto, porta lo studente a confrontarsi direttamente con quegli stessi contesti d’intervento che la formazione prefigura, oltre che con una cultura professionale spesso molto distante da quella universitaria. Il tirocinio, dunque, pone lo studente di fronte alle sue aspettative nei confronti della professione psicologica, aspettative che non sono avulse dal percorso formativo, e che rimandano direttamente alle fantasie che egli sviluppa nei confronti della propria formazione e dell’identità professionale che sta costruendo. Pensiamo che la *confusività* che deriva da questo confronto, se non pensata, possa portare ad un vissuto d’impotenza che tende a svalutare le competenze, o ad un vissuto d’onnipotenza che esalta il sapere universitario e rifiuta l’ente come struttura rigida incapace di cogliere le potenzialità dei tirocinanti. In entrambi i casi, sembra vi sia un divario fra formazione e professione che appare insanabile. Possiamo ipotizzare che la confusione vissuta dal tirocinante possa essere riferita alla mancata negoziazione degli obiettivi formativi e alla non chiara definizione di quali siano le specifiche competenze psicologiche che lo studente può sperimentare durante il tirocinio. Vogliamo mettere in luce come in assenza di spazi di analisi e discussione sugli obiettivi del tirocinio, e quindi sulla possibilità di fondare su di essi l’esercizio di una prassi competente, l’unica dimensione organizzante la presenza del tirocinante all’interno dell’ente sembra essere quella fantasmatico-emotiva.

⁹ Il rapporto con l’estraneo è un modo di relazione che consente di poter accettare il rischio di simbolizzare come amico ciò che non si conosce. Comporta quindi il superamento della relazione limitata al mantenimento dei sistemi di appartenenza a favore dell’acquisizione e dello scambio di informazioni che facilitano lo sviluppo e l’arricchimento culturale reciproco. Vedi Carli, R., & Paniccia, R.M. (2005).

¹⁰ Sviluppo inteso come prodotto dell’intervento psicologico clinico orientato dai costrutti della collusione e dell’analisi della domanda. Per una proposta riassuntiva del modello dell’analisi della domanda rimandiamo a Carli e Paniccia (2005).

D'altra parte, la confusione vissuta dal tirocinante, invece che essere "risolta", può essere pensata ed utilizzata per ridefinire gli obiettivi formativi. Intendiamo qui dire che siano proprio la capacità del tirocinante a "stare nella confusione" e la possibilità di pensare sulle fantasie attraverso le quali simbolizza la relazione con l'ente e con la sua formazione, a rappresentare quelle competenze psicologiche da sperimentare nella "concretezza" dell'esperienza di tirocinio, che può essere in questo modo recuperata come spazio specificamente formativo. Competenza, dunque, a leggere le relazioni che organizzano i contesti, a partire dai propri vissuti, che può rimandare, in un'ottica professionalizzante, alla possibilità di utilizzare l'esperienza del tirocinante come risorsa per leggere le relazioni che le strutture professionali organizzano rispetto ai propri clienti, esterni ed interni¹¹, proprio sulla base di come essa si rapporta al tirocinante.

Per cercare di esplorare come lo studente organizza la propria esperienza di tirocinio si può tentare quindi di valutare la sua funzione di cliente.

Il tirocinio: possibilità di pensare sulle fantasie dello psicologo in formazione

In quanto cliente della propria formazione psicologica, il tirocinante rivolge all'ente la domanda di poter fare un'esperienza professionalizzante all'interno di quel contesto lavorativo. Partendo da questo elemento e utilizzando come premessa metodologica la riflessione all'interno del nostro gruppo e la lettura dei resoconti prodotti durante le lezioni di *Psicologia Clinica dell'Intervento* tenute dalla professoressa Rosa Maria Paniccia, abbiamo tentato di riflettere sul valore che il tirocinio ha come momento di connessione tra contesto formativo, esperienza di tirocinio e idea di psicologo come figura professionale che lo studente si crea durante il percorso di laurea.

Una prima parte della nostra riflessione è incentrata sull'analisi di quella che abbiamo definito "fase istituyente" del tirocinio, ovvero il momento del primo contatto con l'ente professionale, che si riferisce sia alla ricerca ed alla scelta della struttura da parte dello studente, sia al primo colloquio nel quale vengono – o non vengono – concordati con il tutor gli obiettivi del tirocinio e che definisce preliminarmente e formalmente il progetto di tirocinio. Come abbiamo detto in precedenza, il confronto con una struttura esterna sollecita nello studente una serie di fantasie che, se colte nella loro dimensione relazionale, consentono di leggere le rappresentazioni emozionali e le aspettative dello studente nei confronti della propria formazione e della professione psicologica. Dalla lettura dei nostri resoconti, emerge una tendenza trasversale ad utilizzare criteri di appartenenza nella scelta dell'ente. Con appartenenza qui ci riferiamo alla necessità emozionale di fare riferimento ad elementi noti del contesto, così da poter superare la confusione generata dal confronto con l'Altro. La ricerca di strutture che siano vicine al domicilio dello studente o la possibilità di servirsi di raccomandazioni, o canali privilegiati, sembrano essere criteri discriminanti che orientano la scelta e che spiccano per la loro connotazione simbolica:

In seguito ad un paio di tentativi falliti nella ricerca di strutture in cui potesse interessarmi lavorare, mi sono accontentata di un'associazione socio-sanitaria, situata almeno vicino casa, fantasticando un risparmio di tempo che mi avrebbe permesso di studiare tranquillamente per gli esami e di finire la triennale al più presto possibile.

Questa Onlus si occupava di autismo prevalentemente e io l'avevo scelta anche per questo, erano 5 anni che facevo volontariato ogni estate con bambini con disabilità fisiche e mentali tra cui anche autistici e volevo da una parte occuparmi di qualcosa di già conosciuto e dall'altra occuparmi di autismo da un altro punto di vista, non più volontariato ma la competenza psicologica.

Ho iniziato a pensare a dove farlo, se a Roma o vicino al mio paese in Toscana. Mi rendo conto solo adesso che non avevo degli obiettivi chiari rispetto a questa esperienza, anzi, probabilmente avevo le idee confuse anche rispetto a cosa era per me la psicologia, la professione psicologica e quindi le competenze che avrei potuto sperimentare e affinare attraverso un tirocinio. Per questo ho trovato e accettato la situazione a me più vicina, sia fisicamente che in relazione alle mie conoscenze e esperienza fatte fino a quel momento rispetto ai ruoli professionali da me già sperimentati.

¹¹ Per *cliente esterno* s'intende, nell'ambito di una organizzazione, colui che fruisce del prodotto-servizio dell'organizzazione stessa. Per *cliente interno* s'intendono quelle componenti interne all'organizzazione che fruiscono del lavoro di altre componenti, per svolgere la propria funzione.

Ho scelto di svolgere il tirocinio in un CSM perché ritenevo che questa fosse la struttura più adeguata alla mia competenza e perché consideravo il servizio pubblico il contesto più appropriato alla salvaguardia della mia professionalità, non volendo essere confuso con un assistente sociale o giù di lì, così come mi era stato implicitamente proposto nei colloqui con le cooperative private.

In ciascuno di questi frammenti emerge in che modo la scelta della struttura rappresenta un momento critico per lo studente, compreso fra la necessità di mantenere un legame di continuità con il proprio percorso universitario ed il confronto con le proprie fantasie sulla professione psicologica, che investono direttamente le rappresentazioni delle strutture e dei contesti d'intervento psicologico. La confusione che nasce da questa duplice tensione sembra essere "risolta", di volta in volta, con la ricerca di un'appartenenza scontata, cioè con la necessità di riferirsi ad elementi conosciuti che possano garantire quella "familiarità" che lo studente sente compromessa nel confronto con l'Altro. Familiarità, dunque, come soluzione fantasmatica della confusione, ma anche come modo per eludere il confronto con il contesto e con il pensiero sugli obiettivi e sulle competenze da mettere in gioco. L'appartenenza sembra dunque agire come modalità simbolico-affettiva per assimilare l'ente a sé, per ricondurre l'Altro al noto, e si declina diversamente a seconda dei casi: come ricerca di una riduzione della distanza fisica con il proprio contesto di riferimento, in un'ottica che simbolizza il tirocinio come "fastidio" da superare per non compromettere la continuità del percorso formativo, identificato interamente negli esami e nello studio; ma anche come ricerca di un ente che garantisca la relazione con qualcosa che sia conosciuto, che non lasci lo studente in balia della propria confusione. Da qui il riferimento alla scelta di enti che si occupano di determinate tipologie d'utenza, già note allo studente o con le quali egli pensa sia "più facile" interagire, oppure a contesti normativi che regolamentino in modo strutturato la gran parte delle mansioni dei tirocinanti, in grado di definire, e dunque di "salvaguardare", l'idea di professione che lo studente ritiene difensivamente più appropriata alla sua formazione, così come di contrapporsi alla proposta "confusiva" di una professione vicina a quella dell'assistente sociale.

Questo riferimento ad una normatività, ad una definizione preordinata delle mansioni, ci sembra emblematico di una tendenza comune che abbiamo riscontrato a partire dalla lettura dei nostri resoconti, ovvero la riproposizione nella relazione tirocinante-ente, e nello specifico con il tutor, di modalità adempitive che caratterizzano il percorso formativo dello studente, secondo la configurazione del rapporto docente-discente. L'appartenenza scontata può essere in questo caso specificata come tendenza da parte degli studenti a predisporre una sorta di continuità collusiva fra lo spazio formativo ed il tirocinio, attraverso l'impostazione di una relazione con i responsabili delle strutture nella quale si sovrapponga la figura formativa dell'insegnante a quella professionale del tutor, al fine di disporre un rapporto in cui la conoscenza sia trasferita da un pieno ideale (il docente) ad un vuoto ideale (l'allievo). Il modello docente-discente rimanda ad una modalità di relazione del tipo tecnico-profano¹²: l'esperto, possessore di un modello forte, che "trasmette" il sapere allo studente, "tabula rasa" da istruire. Da questo punto di vista la relazione sembra orientata all'assimilazione passiva da parte dello studente di conoscenze "calate dall'alto", più che alla definizione e condivisione di obiettivi formativi e di competenze da sviluppare. Questo vissuto di dipendenza sembra caratterizzare la relazione con il tutor dell'ente di tirocinio, che finisce per incarnare quel riferimento professionale forte, al quale il tirocinante si affida per definire la propria identità professionale.

Indicativo di questa modalità adempitiva ci sembra il momento di definizione del progetto formativo fra tirocinante e tutor, spesso descritto nei resoconti come "formalità burocratica". Ci riferiamo a quel primo colloquio, nel quale il tirocinante ed il tutor stabiliscono preliminarmente gli obiettivi del tirocinio. Nella maggioranza dei casi il tirocinante si ritrova a compilare il modulo del progetto formativo senza avere ben chiaro ciò che nel concreto andrà a fare, spesso "copiando" moduli già compilati da vecchi tirocinanti della struttura o trascrivendo il dettato del tutor. In questo senso, sembra evidente una modalità di relazione collusiva fra un "alto" che dispone ed un "basso" che esegue, modalità alla quale partecipa l'ente stesso. Vogliamo evidenziare come il momento di definizione degli obiettivi del tirocinio, se pensato, possa diventare invece un vertice d'osservazione centrale per comprendere come l'ente e il tirocinante organizzino collusivamente una relazione. Nella fattispecie si tratta di una modalità che esclude molto spesso lo scambio con

¹² La letteratura a questo proposito è vasta. Si veda, per tutti: *Il gruppo in psicologia clinica*, R. Carli, R.M. Paniccia e F. Lancia (1988), p.93.

l'estraneo poiché, da una parte, il tirocinante riproduce la dipendenza della relazione docente-discente; dall'altra l'ente riduce il tirocinante ad "esecutore", allontanando in tal senso il confronto con le difficoltà che nascerebbero dal trattare l'Altro come estraneo, portatore di una domanda formativa e professionalizzante.

Tirocinante e tutor: un'ipotesi di lettura psicologico-clinica della relazione

La relazione con il tutor, dunque, appare prevalentemente caratterizzata dalla tendenza da parte del tirocinante a ricercare un ancoraggio sostitutivo di quelle modalità adempitive acquisite nella formazione, così da escludere implicitamente il proprio confronto con la costruzione di una competenza a trattare con l'estraneità e con la confusione. Adempimento che si esprime nella fantasia di confrontarsi con strutture in possesso di prospettive professionali forti, di "tecniche" da apprendere, o di trovare in esse una sorta di "canovaccio" che predisponga in modo generico e direttivo le sue mansioni nel corso di tutto il tirocinio:

Avevo la possibilità come tirocinante di poter osservare attraverso uno specchio unidirezionale tutta la fase diagnostica che coinvolgeva il cliente e i diversi professionisti del centro.

Quello che accadeva era che una schiera di tirocinanti seduti uno accanto all'altro, un po' in disparte, facevano da "pubblico" allo "spettacolo" del caso clinico del giorno. In tal modo i "piccoli" tirocinanti osservavano i "grandi" professionisti che svolgevano il loro lavoro e proponevano strategie e ipotesi di intervento.

Ricordo a tal proposito una similitudine che spesso mi caratterizzava durante l'osservazione dell'attività clinica e diagnostica del centro; mi sembrava di stare al cinema. Le luci erano spente, l'audio era perfetto e di fronte a me avevo un enorme vetro rettangolare che mi permetteva di poter vedere l'incontro clinico. Poi al termine di esso avveniva pure una discussione come quando si esce dal cinema e si commenta il film appena terminato.

Una rabbia agita nel silenzio e nell'adempimento cominciava dentro di me ad avanzare, soprattutto dal momento in cui ho cominciato a percepire che la mia funzione all'interno dell'associazione sarebbe stata quella di rispondere alle telefonate, inviare una serie di fax alle scuole in cui si annunciava che l'operatore Tizio sarebbe stato sostituito dall'operatore Caio in determinati giorni. Delle attività che il tutor ci aveva promesso non ne vedevamo neanche l'ombra.

Non avendo ricevuto indicazioni su cosa effettivamente avrei potuto fare (ad eccezione dell'osservare) mi sono sentita pervasa da un vissuto d'impotenza e rabbia allo stesso tempo per essere stata lasciata in balia di queste emozioni che non riuscivo ad esprimere e comunicare.

In quel periodo, nonostante la mancanza di una guida e di un supporto, ho imparato ad arrangiarmi.

Le prime frasi dei resoconti descrivono il tirocinante che sperimenta la sua posizione passiva di fronte alla proposta di un modello professionale fortemente orientato alla tecnicità. Lo "spettacolo", lo "specchio unidirezionale", lo "schermo cinematografico" rimandano ad una relazione nella quale il tirocinante non può far altro che limitarsi ad osservare, per apprendere, spettatore esterno e silente di fronte all'équipe o all'esperto che mostra la sua tecnica nella concretezza della prassi clinica. Ma cosa succede quando le mansioni proposte dall'ente non sono chiare o quando non corrispondono alle aspettative del tirocinante? La confusione degli obiettivi del progetto di tirocinio, la mancanza della definizione di quale sia il ruolo effettivo del tirocinante all'interno del servizio, portano al fallimento della relazione adempitiva che il tirocinante è abituato a sperimentare nel contesto formativo. La frustrazione, la rabbia, l'impotenza che derivano dalla confusione vengono agite nel rifiuto o nella proposta di un nuovo adempimento, di un adeguamento a quelle mansioni proposte dall'ente, ritenute tuttavia marginali o del tutto avulse dalla professione psicologica.

Possiamo pensare al vissuto di confusione che il tirocinante vive nel momento in cui si ritrova a dover uscire dalla propria autoreferenzialità di studente che sostiene esami, per confrontarsi con un contesto a lui sconosciuto. Tale vissuto è anche legato al contesto universitario, in cui ci sono orientamenti teorici e modelli differenti che lo studente spesso non riesce ad integrare in un processo che gli permetta di costruirsi una propria identità professionale. Questo comporta che lo

studente spesso non rivolge una domanda alla struttura, ma si aspetta che sia quest'ultima ad organizzargli un progetto di tirocinio, a dirgli "cosa deve fare". Quando la struttura propone al tirocinante un tipo di relazione che riproduce il binomio docente-discente, lo studente può conservare la sua posizione adempitiva. Ma quando ciò non accade l'esperienza diventa un momento in cui sfogare tutte le proprie emozioni. Quello che sembra mancare è la proposta di una relazione fondata sulla condivisione di obiettivi di sviluppo professionale con l'ente. Sembra che l'accordo implicito si fondi attorno ad un essere o non essere accettati a prescindere da un progetto che preveda competenze messe in gioco da ambo le parti. L'unica relazione possibile sembra quella fra qualcuno che dà e qualcuno che prende, e se quel qualcuno non ha nulla da dare l'unica alternativa è quella di stare entro vissuti di onnipotenza-impotenza:

Una mattinata come le altre, l'operatrice di turno mi manda a fare la spesa per i ragazzi (cosa che spettava unicamente ai tirocinanti) e successivamente dopo essere tornato ricorda di essersi dimenticata di dirmi una cosa da prendere. Quindi mi chiede di ritornarci, io manifesto il mio disaccordo sentendo molta rabbia dentro di me. Sembrava che noi tirocinanti fossimo gli sguatterci degli operatori e di conseguenza mi sembrava che venissimo spesso vissuti così dagli stessi ragazzi ospiti, i quali pretendevano di delegare esclusivamente a noi questo compito, vissuto da me come svalutante. In seguito agli questo mio vissuto con uno dei ragazzi, il quale aveva preteso che gli prendessi delle cose da mangiare e di tutta risposta gli dissi che se non fosse venuto con me a fare la spesa non l'avrei accontentato. Giustificai ai miei occhi questa mia decisione come un atto educativo in grado di aggiustare comportamenti di pretesa del ragazzo. In realtà probabilmente è stato un modo per far vedere chi aveva il potere in quel momento, non a caso quella mattinata mentre gli operatori erano in supervisione ero solo e potevo agire la mia onnipotenza accresciuta dalla situazione. Di tutta risposta il ragazzo al mio ritorno, accorgendosi che non gli avevo comprato ciò che voleva, prende a pugni il tavolo da ping pong situato nel salone, rompendolo a metà.

Ci interessa a questo punto soffermarci su un aspetto che sembra caratterizzare trasversalmente le diverse esperienze di tirocinio così come vengono descritte nei nostri resoconti. Da una lettura comparata, abbiamo constatato l'assenza più o meno generalizzata di riferimenti diretti ai possibili obiettivi di tirocinio. Intendiamo qui sottolineare non solo la mancanza di condivisione di obiettivi formativi e professionalizzanti che caratterizza la fase istitutiva della relazione di tirocinio fra la struttura e lo studente, ma anche la difficoltà comune da parte degli studenti di riuscire a rintracciare e recuperare, tramite la riflessione a posteriori della resocontazione, quali possano essere i possibili obiettivi e quali le linee di sviluppo all'interno dell'esperienza di tirocinio. Paradossalmente, anche nei resoconti che sembrano descrivere una relazione improntata alla possibilità di contrattare di obiettivi sin dall'inizio e di scambiare pareri, opinioni e vissuti con il tutor sulla propria esperienza da parte del tirocinante, è rintracciabile la tendenza, sottilmente mascherata, ad organizzare la relazione secondo la modalità che abbiamo definito docente-discente:

Abituata e immersa com'ero all'interno di un assetto collusivo rappresentato dalla coppia insegnante (tutor)-autorevole/discente (apprendista)-remissivo, ossia "sottomesso" alla volontà e alle direttive della figura competente, rimasi stupita di tale richiesta. Mi aspettavo che fossero loro a impartirmi disposizioni, e io li semplicemente ad eseguirle passivamente, volevo inconsapevolmente istituire una modalità relazionale fondata sul potere delle regole e sull'adempimento, sul mandato sociale, ossia su quel processo di legittimazione che sta a monte di una prassi che definisce finalità e non obiettivi; loro invece stavano proponendomi un accordo basato sulla committenza, ossia sulla possibilità di convenire insieme su degli scopi condivisi.

Inoltre, il mio tutor, oltre a stimolare continuamente la mia voglia di apprendere, di conoscere cose nuove, incitava moltissimo il dialogo e il porre domande da parte mia, quasi come a voler scardinare quella forma di omologazione e conformismo che tanto torna in aula. Mi ripeteva sempre che la maggior parte di incomprensioni che portano poi a scarsi risultati, derivano dal "problema dell'ovvio", ossia dal dare per scontato ciò che l'altro ha detto, senza chiedere ulteriori delucidazioni.

Questi due frammenti, estrapolati da uno stesso resoconto, rimandano ad una relazione caratterizzata da un costante confronto fra il tutor ed il tirocinante, dalla volontà di dare senso all'esperienza a partire dalla condivisione di scopi ed obiettivi, dalla costruzione di una committenza nella relazione di tirocinio. L'aspetto interessante è che dalla lettura complessiva del resoconto non emerge quali siano stati questi obiettivi ed in relazione a quale prodotto si sia costruita la committenza. Sembra cioè che lo studente, nel momento in cui resoconta, non ritenga

importante precisare come contestualmente sia stata costruita la committenza con l'ente, su quali obiettivi fosse incentrata la relazione di scambio, ma si limiti a descrivere la relazione tramite il riferimento a categorie di lettura che sono presentate in modo astratto. Questo processo assume un significato se interpretiamo anche il momento di resocontazione all'interno delle modalità con cui lo studente simbolizza affettivamente la relazione nei confronti della propria formazione. Il resoconto sembra essere connotato come quello spazio di riflessione nel quale "mostrare" al docente ciò che si è appreso, attraverso il ricorso ad un linguaggio che "espone" il modello quasi in modo descrittivo. In mancanza dell'approfondimento degli obiettivi, sembra che la novità della relazione sia interamente incentrata sulla possibilità di porre domande, di incentivare il dialogo, di interrompere il conformismo relativo al "problema dell'ovvio", senza tuttavia analizzare come questa interruzione si rifletta all'interno del contesto e della relazione con il tutor. La riproposizione della relazione docente-discente diventa più chiara nel momento in cui la possibilità di contrattare gli obiettivi sembra essere più legata alle caratteristiche del tutor, "monarca illuminato", che si mostra disponibile al dialogo, piuttosto che ad una reale competenza allo scambio ed alla costruzione di committenza in vista di un prodotto formativo. In altri termini, la partecipazione del tirocinante sembra più essere stimolata da un tutor particolarmente attento ed aperto a coinvolgere il tirocinante, a non lasciarlo solo, entro una relazione "positiva" che nasconde un atteggiamento adempitivo del tirocinante, che accoglie la possibilità di negoziazione come "evento inatteso". L'adempimento e la lettura acritica e collusiva delle concessioni del tutor "buono e illuminato" da parte del tirocinante emergono proprio nel momento in cui nel resoconto si fa riferimento in modo vago ed astratto alla "contrattazione", senza però specificare gli obiettivi effettivamente condivisi.

Tirocinio tra università e contesti di lavoro. Un'occasione per ripensare la professione psicologico-clinica.

Partendo dalle riflessioni sulle esperienze di tirocinio e dalla lettura del processo del nostro gruppo, in questa terza parte dell'articolo proponiamo una funzione psicologico-clinica del tirocinante entro gli enti. L'interesse a trattare questo argomento nasce dalla curiosità di esplorare quali competenze il tirocinante di psicologia clinica può sviluppare in un'ottica professionalizzante. Pensiamo che non sia casuale la scelta di trattarla proprio ora, in quanto prossimi all'incontro con la realtà lavorativa. Per funzione psicologico-clinica intendiamo la competenza a stare sul processo e sul cliente, in relazione alle nuove domande sociali.

Per sviluppare tali questioni abbiamo utilizzato la resocontazione come metodologia e aperto un blog dedicato a raccogliere il nostro lavoro.

Per rendervi partecipi del processo che ci ha portato a questo articolo, abbiamo pensato ad un continuo parallelismo tra la nostra esperienza di tirocinio, di lavoro in gruppo e delle dinamiche relazionali proprie dei servizi di tirocinio.

La capacità di considerare la rilevanza dell'utenza in rapporto ad un ente è andata di pari passo con la capacità maturata nel gruppo di riconoscere l'estraneità dei nostri interlocutori: la Rivista, le docenti che ci hanno seguito, voi lettori, noi come gruppo.

Nel nostro percorso è stato difficile, e lo è tuttora, pensare l'utente come cliente. Immaginiamo il cliente come colui che non usufruisce passivamente di un servizio, ma possa trarne beneficio, verificando la qualità dell'intervento. Solo ora iniziamo ad intravedere la molteplicità dei clienti.

È stato interessante notare come dai resoconti emerga una diversa attenzione ai differenti "attori" del tirocinio. In itinere ci siamo concentrati maggiormente sul rapporto con l'utenza, attribuendole il "potere" di metterci in crisi. Terminato il tirocinio, ci siamo trovati a condividere un vissuto di frustrazione che abbiamo trasversalmente legato al rapporto con il servizio. A questo punto del percorso pensiamo di aver cominciato a cogliere la rete relazionale tra équipe, utenti e tirocinante.

Abbiamo svolto il tirocinio in servizi pubblici e privati, nello specifico servizi di salute mentale, associazioni e cooperative sociali. Ci siamo relazionati per lo più con disabili fisici e mentali, bambini con difficoltà di integrazione.

Ci sembra interessante sottolineare come la maggior parte di noi abbia scelto per il suo tirocinio servizi psichiatrici, in particolare CSM, Centri Diurni e comunità terapeutiche. Luoghi in cui la figura dello psicologo è prossima alla scomparsa e attualmente presente in numero ridotto rispetto ad altre figure, quali l'operatore sociale, l'educatore professionale, psichiatri ed infermieri. Peraltro per entrare in questi servizi è richiesta agli psicologi la specializzazione in psicoterapia.

Se pensiamo al tirocinio come occasione per esplorare la professione psicologico-clinica, ci

rendiamo conto di quanto emerga un vissuto confusivo dei tirocinanti, rispetto alla difficoltà di identificarsi con modelli psicologici proposti dagli enti, talvolta distanti dalle proprie fantasie. Sosteniamo che la confusione possa essere un punto di partenza per avviare un pensiero sulle fantasie e i vissuti che organizzano le relazioni tra teoria e prassi, formazione e professione, Università ed Enti di tirocinio.

Ipotizziamo che in questi contesti si riproponga la modalità del "rimandare a" per eludere la confusione. Così era anche per quanto riguardava la scrittura dell'articolo, almeno di questa parte che volevamo trattare, agita rimandando il lavoro, "perché tanto abbiamo tempo" o "perché deve essere un lavoro ben fatto" o "perché emergono sempre cose nuove". Pensiamo che, alla base di tale rimando, vi sia la fantasia condivisa che solo un "accumulo" di conoscenze possa consentire di sperimentarsi in un'ottica professionalizzante.

La prossima costituzione di uno "zoccolo duro" teorico triennale, entro la nostra facoltà, ci sembra avvalorare questa fantasia, rimandando la "professionalizzazione" ad un tirocinio post-lauream, rafforzando la scissione tra formazione e professione.

Anche all'interno dei servizi incontrati sembra spesso presente la fantasia che la competenza si acquisisca "veramente" solo all'interno delle scuole di specializzazione. Come se "la teoria fosse la miglior prassi".

I resoconti. Una lettura trasversale del tirocinio.

Esplorando le nostre resocontazioni è emerso come sia trasversale la fantasia del tirocinante psicologo come "pulcino" da istruire e crescere. Viene alla mente l'immagine di uno di noi, intento ad annotare nel suo block notes continue osservazioni su ciò che accadeva entro un Servizio di Psicoterapia Integrata. Nel proporre le sue ipotesi, durante una riunione d'équipe e nella pretesa di essere riconosciuto, provò ad indossare la veste di terapeuta familiare; ma si scontrò con l'essere ricollocato nella veste di semplice tirocinante. Riecheggia anche qui quel vissuto di impotenza/onnipotenza, alternative tra le quali ci troviamo spesso a oscillare.

Ipotizziamo che un'ulteriore modalità comune di organizzare il vissuto confusivo da parte del tirocinante sia la ricerca di un'appartenenza, o al modello appreso nel percorso formativo, o a quello proposto dall'ente. La prima dinamica emozionale è così esplicitata da uno di noi: "Il Corso di laurea di Intervento clinico è La Psicologia". Nella relazione con l'Ente, questa fantasia si traduce in agito, nel momento in cui ci si identifica come Missionario di un modello efficace, connotando l'Altro come incompetente. L'alternativa è che il tirocinante venga inglobato nel sistema/ente, aderendo acriticamente al mito collusivo che organizza quel contesto, "sbarazzandosi" del precedente bagaglio. Tali modalità possono essere agite non solo nella relazione formalizzata tra tutor e tirocinante, ma nel più ampio contesto multidisciplinare dell'équipe.

Altra possibilità, per il tirocinante, può essere pensarsi interlocutore di un sistema a lui estraneo, costruendo una relazione di scambio a partire dal primo incontro con la struttura. Pensiamo che una relazione volta allo scambio prenda forma nel momento in cui il tirocinante si chieda cosa possa offrire ad un servizio e che questo sia aperto alla costruzione di un progetto di tirocinio.

Chi scrive invece condivide l'esperienza di progetti preconfezionati, uguali per tutti. Questo rilievo è tanto più interessante se pensiamo che la modalità con la quale un ente si relaziona allo studente in prima battuta, sembra riflettere la relazione che si andrà a definire nel tempo e più in generale la sua cultura organizzativa. Pensiamo anche che tale modalità possa essere specchio del rapporto tra ente e cliente. Ipotizziamo infatti che questo possa essere un modo di gestire l'estraneo, collocato, sistemato e controllato attraverso un progetto definito a priori. Ne è un esempio il ricondurre un nuovo utente alla propria definizione della problematica di cui è portatore. Riportiamo parte di un resoconto di una di noi:

Ai due bambini che avrei dovuto affiancare erano diagnosticati problemi di iperattività e di lieve ritardo mentale, ma nella pratica non richiedevano assolutamente nessun tipo di attenzione particolare, dato che erano perfettamente integrati con gli altri bambini e, per questo, rifiutavano assolutamente qualsiasi tipo di contatto con me, ossia la loro "maestra di sostegno anche nel gioco".

Configurare entro compartimenti stagni l'utente fa sì che non si possa intravedere l'Altro nelle sue specificità. Emerge in un altro resoconto la difficoltà di confrontarsi con un'utenza che non risponde

alle fantasie del servizio.

Nel mio reparto sono arrivati due ragazzi autistici di sedici anni che chiamerò Mario e Francesca. Mario e Francesca sono due ragazzi molto diversi tra loro, tanto che all'inizio non mi sembrava possibile che avessero la medesima problematica. Con Mario è stato più semplice coinvolgerlo nelle diverse attività che via via ogni giorno gli proponevo, ma più andavo avanti e più nasceva in me la sensazione che quello non fosse il posto adatto a lui; aveva delle potenzialità che lì non venivano minimamente prese in considerazione per un possibile sviluppo.

Nello stesso resoconto la tirocinante sembra colludere con il servizio, spostando l'attenzione verso Francesca, bisognosa e "più autistica" di Mario. Ci chiediamo se questa non considerazione delle "potenzialità" di Mario, possa essere funzionale a non mettere in discussione le proprie competenze. L'"utenza ignota" potrebbe essere un interruttore di equilibri che tendono ad essere perpetuati nei servizi, portando spesso alla cronicizzazione.

Ci vengono alla mente le nuove domande sociali che affluiscono al CSM. Questo si confronta, attualmente, non solo con un'utenza psichiatrica, ma anche con i cosiddetti "disturbi emotivi comuni", per i quali si fatica a costruire un intervento. Questo implicherebbe ripensare l'organizzazione del servizio in funzione del cliente.

Come l'utente può interrompere un equilibrio, così il tirocinante può immettere una discontinuità nella continuità dell'istituzione, permettendo al servizio di "vedersi" e di "rinarrarsi". Il tirocinante ha una "temporalità", così come l'utente e così come l'équipe. Il tempo è, per il primo, definito dal proprio corso di laurea e, per l'utente, determinato dal progetto di intervento. L'équipe multidisciplinare spesso è invece caratterizzata da una fissità istituzionale. Queste diverse temporalità ci fanno pensare all'ospitalità nella sua ambiguità: di chi ospita, ma anche di chi è ospitato. L'ente ospita le relazioni tra queste temporalità. Ma un ente non è forse un sistema di relazioni?

Notiamo come il tirocinante, "ospite", sembri essere "richiesto" dai contesti. Con l'obiettivo di conciliare un progetto di formazione professionale volto a un miglioramento sociale, o piuttosto per ovviare a problemi di disponibilità economica e organizzativa, ma anche emozionale, di molti servizi? Una di noi scrive nel suo resoconto:

Un'esperienza che sento come significativa del mio tirocinio si riferisce ad un problema che ho incontrato durante il centro estivo. In quell'occasione, infatti, non sono stata in rapporto 1 a 2 come avevamo stabilito con la responsabile durante i primi contatti, ma ho svolto una funzione di "jolly" nel centro estivo, avendo svolto le mansioni più disparate, in modo casuale e nell'assenza di un pensiero organizzante il lavoro, ossia nell'assenza di obiettivi condivisi.

La "funzione di jolly" della nostra collega ci suggerisce una non chiara definizione della funzione del tirocinante, che sembra essere utilizzato come "tappabuchi". Per via di carenza di risorse umane? O forse per una problematica definizione dei ruoli all'interno del servizio? A partire dal resoconto della collega la funzione che le viene attribuita ci fa pensare ad una "cultura del fare".

La problematicità del darsi delle funzioni sembra riproporsi entro un'équipe in un'associazione socio-sanitaria. Nello specifico ci riferiamo a un'organizzazione, volta all'assistenza domiciliare per utenti disabili o anziani (S.A.I.S.H.) ed all'assistenza educativo culturale degli utenti disabili nel contesto scolastico (A.E.C.), incontrata da un'altra collega:

questa associazione sembrerebbe lavorare per l'autonomia. Ma è autonomo chi "ha in sé la propria legge". La mia ipotesi è che non sia presente all'interno della cooperativa una condivisione di obiettivi tra le varie professioni. Bensì, ognuno è autonomo nello svolgimento dei propri compiti: questo per quanto riguarda gli assistenti sociali, gli psicologi, gli amministratori, così come gli A.E.C. e gli assistenti domiciliari. Evidentemente il presupposto fondamentale di questa autonomia è proprio quello della presenza.

E ancora durante un GLH (gruppo di lavoro sull'handicap), sul caso di un bambino affetto da sclerosi tuberosa:

G. era seguito da un'operatrice dell'associazione, P., e da tre insegnanti di sostegno che lavoravano a turno con lui. Alla riunione partecipavano, oltre alla psicologa e a me, le insegnanti di sostegno, l'operatrice, la preside, il neuropsichiatra infantile e la fisioterapista. La questione problematica era la seguente: al bambino, in caso di attacco epilettico prolungato si sarebbe dovuta somministrare una suppostina di valium per via

rettale. Questo compito fino a quel momento era stato attribuito alla madre del bambino che aveva poi ritirato la propria disponibilità per motivi di lavoro. Ora a chi spettava l'assunzione di questa responsabilità? Le insegnanti di sostegno sostenevano spettasse all'A.E.C.; l'A.E.C. affermava di aver instaurato un bellissimo rapporto con il bambino, ma pur sentendosi in colpa, non se la sentiva di assumersi una tale responsabilità. La preside sosteneva che la responsabilità non sarebbe comunque stata considerata soltanto sua, ma della scuola nell'insieme. Il neuropsichiatra affermava di non concepire tutte quelle storie per una "suppostina" e che comunque il caso di crisi epilettica prolungata era piuttosto remoto dal momento che il bambino negli ultimi tempi era decisamente migliorato. Ma qui ho ipotizzato che il problema non fosse tanto il fatto in sé di somministrare il valium al bambino; l'evento critico emergeva più che altro sul piano simbolico. Infatti, non essendo ben definiti i compiti e le responsabilità che competono un assistente educativo culturale, nel momento in cui la presenza della madre dell'utente viene a mancare, si pone la questione di chi debba sostituirla.

Qui la problematicità della definizione delle funzioni all'interno dell'équipe si ripropone nella relazione tra servizi che si occupano di uno stesso cliente. L'organizzatore sembra essere la delega. La collega propone, infatti, come vi sia un continuo "rilanciare la palla" a qualcun altro, in una crescita di richieste potenzialmente infinita. Pensiamo alla fantasia che le risorse nei servizi siano poche, e confrontiamola con il senso di questo evento.

Attraverso la resocontazione notiamo diverse modalità di "stare nel tirocinio": da una "funzione jolly" ad una "funzione del pensiero". Intendiamo per questa la possibilità di "fotografare" le dinamiche relazionali presenti nel servizio, a partire dal vissuto del tirocinante.

La funzione del tirocinante può essere allora chiamata Intervento? Se pensiamo all'Intervenire come "entrare nel mezzo, intromettersi per esercitare una qualche influenza" o, ancora, come "partecipare attivamente, prendere la parola per portare un contributo", ci viene in mente la potenziale valenza del tirocinante. Lungi dall'attribuire al tirocinante poteri magici, pensiamo che l'introduzione concordata di un "ospite" temporaneo entro un sistema collusivo, possa, se colta e se pensata, essere occasione di scambio tra Servizio e tirocinante, non più "pulcino" da nutrire, ma risorsa.

Pensiamo così di recuperare un senso della professionalizzazione del tirocinio. Esplorando il significato di intervento, ci siamo soffermati non *su un problema diagnosticato nell'Altro*, ma sui *sistemi di relazione*. Pensiamo che possano esserci degli spazi privilegiati in cui proporre un pensiero.

Dai nostri resoconti emerge come le riunioni d'équipe e le supervisioni possano essere usate in diversi modi: possono supportare la cultura del "tutto va bene", simbolizzando l'utente come unico portatore di problemi; o ancora ci viene in mente l'équipe che analizza continuamente ed esclusivamente il suo processo, lasciando "fuori dalla stanza" l'utente. Ma esiste anche, nella nostra esperienza, la risorsa della riunione nella quale il tirocinante può essere un collante nel pensare la relazione tra l'équipe e l'utenza.

Recuperando i nostri vissuti relativi ai servizi psichiatrici, un'emozionalità dilagante sembrava gestire i rapporti all'interno dell'organizzazione. Pensiamo alla difficoltà di relazionarsi con un'utenza non definita e accolta obbligatoriamente perché entro un servizio pubblico; o ancora pensiamo alla difficoltà di individuare le risorse, vissute come mai sufficienti. Quando le risorse non sono mai abbastanza? Vengono in mente le lamentele degli enti pubblici: "il personale è poco", "non ci sono i fondi"; oppure le assenze. In una cultura del "in più si è, e meglio è" o del "più si ha e meglio è", il tirocinante può indossare una molteplicità di vesti, non utilizzando una funzione psicologico-clinica.

Pensiamo alla militanza che connota questi luoghi, nati per rispondere alla chiusura del manicomio. Il tirocinante può essere completamente motivato a far parte di questa "grande famiglia", di questo mondo meraviglioso, scordandosi completamente della sua potenziale funzione. Il rischio riscontrato è la collusione tra il desiderio del tirocinante di essere riconosciuto e la fantasia di un servizio bisognoso, perché pubblico e carente di risorse. Una nostra collega scrive:

Ero parte di qualcosa di unico, di importante e di irripetibile. Tale era la voglia di essere riconosciuta e di scoprire il mio valore, che mi lasciai prendere dall'emozione di sentirmi parte di un tutto, senza ricordare che un tempo c'era qualcosa che mi faceva fuggire da quel coinvolgimento. L'incapacità di riconoscere e di esplorarmi mi portò a cedere e a lasciarmi catturare dall'incanto di quel servizio così valido ed efficiente.

È come se la collega fosse talmente coinvolta dal vissuto di essere finalmente utile, da tralasciare

la sua formazione. Ipotizziamo che anche l'utente, entrando in questa sorta di "mondo ovattato", possa lasciare un contesto familiare per incorrere in un sistema familistico. Abbiamo vissuto in questi contesti momenti di stasi, che possono riflettere una chiusura e ad una ripetitività difensiva dell'organizzazione, entro l'andamento fisiologico dell'ente.

I servizi psichiatrici sono volti alla riabilitazione di un'utenza, per reinserirla nel proprio contesto. In rapporto a questo, è interessante notare come in questi enti sembri problematico considerare la relazione con la famiglia dell'utente, potenziale risorsa. Per risorsa intendiamo tutto ciò che può essere utilizzato per costruire un intervento volto al cliente in una prospettiva di sviluppo. Pensiamo che ci siano due clienti: uno "interno" (l'équipe) ed uno "esterno" (l'utente, la famiglia, i servizi coinvolti nel progetto terapeutico, il contesto più ampio). Ma non è forse anche la formazione universitaria cliente dei servizi?

Conclusioni.

Il nostro pensiero è che si possano riconoscere risorse, nell'idea che un sistema familistico possa non essere infinitamente perseguito all'interno di un'organizzazione, ma interrotto e pensato attraverso il riconoscimento di strumenti e risorse presenti in quel contesto.

Così come pensiamo che entro il nostro *gruppo articolo* non siano scomparse quelle dinamiche agite nel mancato riconoscimento delle emozioni che caratterizzano una relazione emerse dal TAT in acquario, ma anche che stiamo sviluppando una maggior competenza a vederle e ad utilizzare strumenti disponibili per pensarle.

Pensiamo che una funzione psicologico-clinica possa essere, a partire da un'emozionalità esplorata e con-divisa, proporre una modalità di leggere relazioni e non "problemi preconfezionati". Funzione che abbiamo sperimentato entro il gruppo, per restituire un valore formativo ai nostri tirocini, per altro oggi burocraticamente non riconosciuti.

Abbiamo fatto i conti con la fantasia di esaurire in questo luogo tutto ciò che è emerso nel nostro percorso. Riconoscendo la necessità del limite per rendere utilizzabile un pensiero, auspichiamo che questo nostro contributo possa provocare ulteriori domande.

Proponiamo un parallelo tra questo percorso di lavoro e un processo di funzionalità organizzativa che potrebbe caratterizzare anche gli enti che ci hanno ospitato. Abbiamo scelto di parlare della nostra esperienza formativa entro il gruppo e nel tirocinio mettendole in relazione, in un processo di riconoscimento dell'Altro, fino ad arrivare al raggiungimento dell'obiettivo dell'articolo. Non pensiamo a questo come un punto definitivo, ma come una processualità in continua evoluzione.

Anche un progetto di intervento ha una sua processualità, dove inizio e fine sono limiti necessari per verificarne continuamente la qualità e l'efficacia. Quali sono i criteri per determinare il tempo di un intervento? Come l'équipe gestisce la fine di un progetto di intervento? Da qui la rilevanza del lavoro sull'équipe, un gruppo che necessita di ridefinirsi per cogliere le sempre nuove domande che al servizio afferiscono.

Se pensiamo al gruppo come insieme di diversità, anche noi abbiamo dovuto negoziare di volta in volta obiettivi e strategie, a noi più funzionali. È stato complesso arrivare a riconoscere che "qui dentro", in questo lavoro proposto alla Rivista, "c'è ognuno di noi".

Anche la funzione psicologico-clinica, nel contesto privato così come in quello pubblico, oggi più che mai, ha bisogno di essere continuamente ripensata, per rispondere alle nuove domande che emergono dal contesto sociale. Altrimenti il rischio è quello di perpetuare una professione privata della sua funzione di occuparsi di "problemi".

Se ci chiedeste oggi se pensiamo che i nostri tirocini siano stati formativi, vi risponderemmo di sì. Perché ci hanno permesso di vivere un contesto sociale reale, di sperimentare una confusione che probabilmente non era solo nostra, e, successivamente, di riconoscerla ed organizzarla, pensiamo, non più rimandandone un superamento ad un indefinito momento altro, ma cercando, attraverso spazi come le lezioni e questo lavoro di gruppo, di esplorarla per farcene qualcosa. Qualcosa che siamo sicuri ci aiuterà a crescere in questo nostro percorso professionale.

Bibliografia.

- Carli, R., Paniccia R.M., & Lancia, F. (1988). *Il gruppo in psicologia clinica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Carli, R. (2001). *Culture giovanili: Proposte per un intervento psicologico nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., Paniccia, R.M. (2005). *Casi Clinici: Il resoconto in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., Grasso, M., & Paniccia, R.M. (Eds.). (2007). *La formazione alla psicologia clinica: Pensare emozioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Matte Blanco, I. (1975). *The Unconscious as infinite sets: an essay in bi-logic*. London: Gerald Duckworth & Company. Trad. It. (1981). *L'inconscio come insiemi infiniti: saggio sulla bi-logica*. Torino: Einaudi
- Montesarchio, G., & Venuleo, C. (2011). *Gruppo! Gruppo esclamativo*. Milano: FrancoAngeli.

www.efpa.eu/europsy.it/

[www.enpap.it/documenti/riferimenti_legislativi/Legge%2056_89%20\(agg_marz08\).pdf](http://www.enpap.it/documenti/riferimenti_legislativi/Legge%2056_89%20(agg_marz08).pdf)

www.etimo.it

www.inpa-europsy.it/

www.psicologia1.uniroma1.it/professione/tirocini_post.shtml

www.psy.it/