

La connessione tra teoria e prassi nella formazione dello psicologo clinico

di Maria Francesca Freda*

Nel presente lavoro mi propongo di contribuire ad una riflessione teorica e metodologica sulla possibilità di coniugare entro i percorsi universitari di formazione alla psicologia clinica i processi di conoscenza ed i processi di costruzione di prassi, nonché di evidenziarne le possibili relazioni con i modelli e le pratiche formative.

Necessità di esplorazione che si rende necessaria a partire da diverse considerazioni: la prima fa diretto riferimento al sistema sociale, ai cambiamenti di scenario dei sistemi organizzativi e del mercato del lavoro, caratterizzati sempre più da instabilità e incertezza; la seconda considerazione, strettamente connessa alla prima, fa riferimento alle nuove esigenze formative in un periodo storico in cui al concetto di mestiere, di mansione e poi anche di ruolo si va rapidamente sostituendo un concetto onnicomprensivo quale quello di profilo di competenze (Quaglino, 2006). In uno scenario sociale in cui ogni sapere consolidato ha vita breve e le conoscenze specialistiche maturate sono esposte ad una obsolescenza sempre più rapida, la formazione diviene permanente, processo di accompagnamento allo sviluppo di profili di competenze sempre più flessibili, aperti ed esposti a continue ridefinizioni. La provvisorietà di quanto viene appreso rende necessario uno spostamento da una logica di trasmissione di saperi, propria nella costruzione delle professionalità dell'800, ad una formazione all'apprendere, alla costruzione di una conoscenza utile ad interpretare i contesti e ad orientarsi nel cambiamento. Per il professionista diviene necessario essere competente sulle dimensioni organizzative che regolano il suo operare, deve cioè saper leggere i contesti, saper comprendere i rapporti che regolano i diversi sistemi di convivenza ed il proprio posizionamento all'interno degli stessi (Di Maria, 2000; Carli & Paniccia, 2003). In questo scenario è necessario pensare un'azione formativa volta alla acquisizione di competenze spendibili in processi di costruzione di senso entro contesti che si presentano spesso come frammentati e incoerenti (Quaglino, 2006), una competenza organizzativa (Carli & Paniccia, 2003) necessaria a sapersi collocare entro le relazioni organizzative in modo funzionale agli scopi. Si passa da una considerazione della conoscenza quale prodotto possedibile (knowledge), depositato in specifici saperi disciplinari, ad una conoscenza come processo (knowing) declinata in ragione delle possibilità di un suo utilizzo dinamico nella costruzione di senso relativa alla propria partecipazione ai contesti produttivi. Il cambiamento che sto descrivendo, per quanto personalmente ritenuto interessante, non è in alcun modo però privo di difficoltà: è un cambiamento che si è reso necessario in un contesto sociale in cui si sono drasticamente e genericamente ridotte le risorse economiche, lavorative, ambientali, valoriali e l'elenco potrebbe continuare. Si tratta di un cambiamento che interviene in un'epoca raccontata in modo predominante dal termine "crisi" (Bauman, 2006). Ci troviamo, dunque, catapultati di fronte al faticoso e doloroso compito di riconoscere la "crisi", ma anche di fronte alla necessità di superare un uso da luogo comune del termine, utile per spiegare tutto e niente, per provare ad interrogarsi sui motivi per cui le vecchie categorie non sono più in grado di interpretare i modi in cui conviviamo e per provare ad individuarne di nuove che accompagnino il cambiamento. Tornando al più ristretto ambito del nostro discorrere, è con questa fatica che mi sono personalmente confrontata, collaborando con altri colleghi, nella trasformazione degli ordinamenti dei nostri corsi di Laurea in base al D.M. 509 e poi al D.M. 270. E' stato necessario operare una rapida ed ennesima trasformazione della nostra offerta formativa in una direzione che rinunciasse a procedure e saperi reificati e che proponesse nuovi modelli formativi utili alla costruzione della professionalità psicologica. E' questa la

* Dipartimento di Scienze Relazionali "G. Iacono". Università degli Studi di Napoli Federico II

direzione in cui ci hanno invitato (forse obbligato) a ragionare, per esempio, i Descrittori di Dublino (European Qualifications Framework, EQF). Siamo passati dal declinare obiettivi e risultati dei nostri corsi di laurea in termini di conoscenze attese verso una articolazione dei nostri processi formativi, dei nostri saperi disciplinari nei termini di capacità di comprensione, autonomia di giudizio, abilità comunicative, capacità di apprendere. Abbiamo dovuto declinare il come e non solo il cosa, siamo stati invitati a transitare rapidamente da una logica di declaratoria dei saperi previsti, alla esplicitazione delle procedure con cui intendevamo promuovere la costruzione di conoscenza. E' intorno a questo processo ed alla sua fatica che vorrei, con questo contributo, provare a formulare alcune riflessioni. Si tratta di un processo che, se attraversato, permetterà di transitare da percorsi universitari adatti ad insegnare psicologia verso percorsi universitari che, nella variabilità degli scenari, si danno il compito di formare psicologi. Si gioca, in questi anni, una sfida molto interessante circa l'opportunità di costruire processi formativi in grado di funzionare come contesti aperti all'innovazione, palestre del processo di costruzione di modelli di conoscenze in grado di orientare e supportare prassi produttive.

Il discorso sin qui condotto ci permette di evidenziare, però, come questo processo non possa attendersi né come facile né come naturale, come esso non possa essere imposto sul piano organizzativo in assenza di un passaggio in cui la comunità di docenti interroghi i suoi metodi e le rappresentazioni del professionista che si intende formare, in assenza dunque di una trasformazione dei modelli culturali che orientano i processi formativi. Se, infatti, insegnare psicologia implica l'adozione di setting e metodi funzionali alla trasmissione di un sapere, formare uno psicologo implica la costruzione di setting formativi utili alla esplorazione e alla costruzione di un'identità professionale (Keneklin, 2006). Credo sia una prima valida categoria cui fare riferimento.

Un triangolo dicotomico

Credo che esplorare il complesso rapporto tra teoria, prassi e formazione in psicologia non possa prescindere da un riferimento alla nota concettualizzazione di Lewin (1948, 1951) relativa al triangolo *ricerca-azione-addestramento*. Un triangolo che, se lungo la sua ipotenusa tratta direttamente il rapporto tra costruzione di conoscenza e costruzione di prassi, lungo i suoi cateti, declina, da un lato il rapporto tra formazione e costruzione di conoscenze e, dall'altro il rapporto tra formazione e prassi. Ritengo che il primo aspetto dirompente ed euristico di tale concettualizzazione stia proprio nell'aver connesso tali processi entro una configurazione unitaria sottolineando in tal modo come al variare del rapporto tra due dei vertici vada necessariamente riconsiderata la totalità della figura. Tale triangolo, ancora oggi, pone importanti interrogativi da affrontare, sia sul piano della concettualizzazione dei rapporti tra conoscenza ed azione, sia sul piano della declinazione metodologica che tale concettualizzazione assume nei modelli e nelle pratiche formative. Molti passi sono stati fatti in questi anni per provare ad elaborare una concezione secondo cui i *processi di conoscenza* ed i *processi di azione* sono trattati come nettamente distinti ed integrabili solo in una successione lineare. Si pensi, per esempio, alla centralità che negli ultimi trenta anni hanno assunto i concetti di *apprendimento dall'esperienza* (Bion, 1962), di *apprendimento attivo* (Argyris & Schon, 1978) di *competenza riflessiva* (Schon, 1987), di *co-costruzione dei processi di conoscenza* (Ajello, 2003), di *comunità di pratiche* (Wenger, 1998). Si tratta di un sistema di categorie concettuali attraverso cui concepire i processi formativi che è gradualmente entrato in un rapporto dialettico con una logica lineare e trasmissiva fondata invece su di una netta separazione tra processi volti alla produzione di conoscenza e processi volti ad orientare le prassi. Nuove categorie che hanno posto in primo piano il legame tra costruzione del sapere ed il fare, creando, specialmente attraverso il ricorso al concetto di *esperienza*, un importante nesso con il sé e cioè con le implicazioni soggettive nel processo di costruzione di conoscenza. Lungi dall'essere considerata una semplice sequenza di azioni, il concetto di *esperienza* rimanda, infatti, alle dimensioni

soggettive e sociali di un avvenimento. Ognuna delle categorie identificate ha contribuito negli anni ad evidenziare un aspetto del processo formativo utile per traghettare la formazione nel suo complesso da una logica trasmissiva ad una logica costruttiva e co-costruttiva; esse, tuttavia, costituiscono ancora tessere di un mosaico non assemblato. In questi anni, i diversi punti di vista che hanno contribuito ad organizzare una concezione moderna e post-moderna di formazione si sono occupati più di stabilire differenze con una logica lineare e trasmissiva che di costruire connessioni al loro interno. Ancora oggi, lo scenario della formazione è organizzato su una evidente e radicata dicotomia tra due concezioni di formazione, l'una, di natura "funzionalista", basata su presupposti di *razionalità*, di matrice positivista, e sul conseguente perseguimento degli obiettivi di efficacia/efficienza dei progetti formativi; l'altra, di natura "esperienziale", basata sul presupposto di *ragionevolezza*, di matrice socio-costruttivista. La possibilità di connessione tra teoria e prassi, propria di una concezione moderna di formazione, dispone di alcune importanti categorie concettuali, ma ancora oggi, dialoga prevalentemente con la logica lineare, che informa in modo importante i processi culturali e le attese soggettive, ed in base alla quale: a) *c'è una formazione orientata al sapere ed una formazione orientata al saper fare*; b) *prima si impara e poi si fa*.

Nella nostra disciplina la necessità di tenere separate le aree del fare e dell'agire è stato, infatti, storicamente risolto con l'immaginare una componente dei processi formativi dedicata allo sviluppo di conoscenze sui fenomeni, un'altra dedicata allo sviluppo di conoscenza circa le possibili applicazioni di tale conoscenze ed un'altra, sviluppatasi prevalentemente nell'ambito della formazione alle professioni di aiuto, dedicata ad una specifica attenzione al saper essere. La separazione tra conoscenza e prassi ha comportato l'assunzione di una prospettiva temporale di tipo lineare nell'organizzare i rapporti tra *sapere* e *fare*, mentre posizione più ambigua è stata assunta dal *saper essere* che, se da un lato si è configurato come precipitato ultimo di sedimentazione del fare, dall'altro si è connotato come prerogativa personale, innata, disposizionale, non soggetta ad alcun processo di apprendimento per lo meno in ambito universitario. Si tratta di una grossolana distinzione che, per esempio, si è espressa nei primi anni della psicologia accademica italiana con l'istituzione nelle nostre Facoltà di un indirizzo sperimentale alternativo ad un indirizzo applicativo, condizione che gli psicologi della mia generazione non possono non ricordare; separazione tra due indirizzi che, lungi dal configurarsi come foriera di future e significative collaborazioni, si è espressa con una scissione della nostra disciplina, l'una orientata all'azione e che costruiva, al suo interno, modelli funzionali a supportare l'intervento, l'altra orientata a produrre conoscenze spesso risultate poco spendibili sul piano dell'approccio ai problemi ed alle domande poste dagli interlocutori (Carli, 2005). In questo gioco tra formazione orientata al sapere e formazione orientata al saper fare, la formazione personale è stata integralmente collocata in un tempo successivo al percorso universitario, come unico tempo possibile per una esplorazione delle implicazioni personali e dell'emozionalità, connessa al ruolo professionale dello psicoterapeuta e totalmente posticipata rispetto ai tempi universitari di acquisizione del ruolo di psicologo.

Un cambiamento faticoso

Nonostante le repentine e successive trasformazioni delle norme e delle procedure, ancora oggi ci confrontiamo nei contesti universitari con logiche dicotomiche che informano i processi di costruzione delle prassi formative e dei suoi prodotti e che possiamo provare ad esplorare con l'intento di ricercare nuovi criteri e nuovi assetti. Pensiamo, per esempio, alle tesi di laurea e alle difficoltà che incontrano gli studenti nella organizzazione di un prodotto che in modo personale connetta committenza, domanda di ricerca, prospettive teoriche e azione. Penso che l'analisi della struttura delle tesi di laurea possa costituire un indizio prezioso per comprendere le difficoltà e la fatica di un processo di trasformazione, non solo nei termini del lavoro che viene richiesto alle menti ed alla loro relazione, ma anche in

termini culturali e di rapporti interistituzionali. La tesi viene, infatti, generalmente divisa in due grandi parti, la prima relativa all'inquadramento teorico dell'oggetto di interesse e la seconda relativa alla descrizione della propria azione, sia essa di ricerca o di riflessione su un'esperienza. Sin qui, nulla da eccepire. Se però, nell'analisi del testo di tesi, si procede dall'adozione di un criterio di lettura contenutistico all'adozione di un criterio di analisi dell'intreccio discorsivo (Freda, 2008a) ci si accorge che le due parti sono, solo raramente, connesse entro una configurazione coerente. La parte teorica e la parte pratica (così la definiscono gli studenti) risultano, infatti, connesse in funzione del topic, dell'oggetto di cui si parla, ma sono, spesso, molto parzialmente coese rispetto all'individuazione di un punto di vista, di un criterio unitario in ragione del quale orientare sia la lettura del fenomeno che, in modo coerente, le prassi di ricerca o di intervento individuate. In altri termini, ognuna delle parti risulta scarsamente utilizzata nella stesura dell'altra creando sistematicamente una fase di impasse nell'interpretazione finale dello studio; fase dell'interpretazione che, nelle situazioni peggiori, va a costituire una terza parte (le conclusioni) sganciata da entrambe le precedenti. La costruzione e la stesura del lavoro di tesi, costituisce per lo studente, quasi sempre, un primo momento di confronto con un progetto personale, con l'esigenza dunque di sintetizzare in un prodotto unico modelli teorici ed azione. Le due parti della tesi, se analizzate in una prospettiva semiotica (Eco, 1979), costituiscono sezioni di un testo ancorate a strutture di mondi diversamente ammobiliate: la parte teorica assume come presupposto il campo della letteratura, un mondo ammobiliato da teorie, ipotesi ed interpretazioni dei fenomeni, da cui lo studente attinge per costruire il campo specifico del suo discorso ed in cui le diverse componenti assumono la proprietà fondamentale di essere riportate da fonte autorevole (non sempre purtroppo!), in cui, dunque, fonte legittimante del testo è il suo appartenere al mondo del già noto; la parte pratica assume, invece, come presupposto il mondo del "reale" in cui le diverse componenti assumono la proprietà fondamentale di essere descrittive di un fenomeno nella sua obiettività, la fonte di legittimazione è ricercata nello stesso oggetto di studio o, tutt'al più, nella procedura di analisi. Su questa scia, spesso, il riferimento ai test statistici o ai software divengono, entro il discorso di tesi, processi di reificazione dei costrutti utilizzati, più che procedure di semplificazione ed organizzazione dei dati in ragione di uno scopo. Entrambi i mondi di riferimento, pur nella loro diversità, si connotano per essere universi di certezza, le cui qualità possono essere estese agli specifici frammenti di mondo che compongono il discorso di tesi. Un processo di ancoraggio al già noto, al dato, che bonifica il processo di costruzione della tesi dalle ansie legate alla confusione ed al caos che si genera di fronte a frammenti di conoscenza non ancora organizzati (Bion, 1962), che sostiene un processo di delega al docente della funzione di giudice finale e che esenta lo studente, nonché la relazione tra studente e tutor, dal faticoso lavoro di riflessione sul processo di costruzione della conoscenza, di elaborazione delle emozioni e di assunzione di responsabilità rispetto alla funzione costruttiva del punto di vista adottato nell'organizzazione del testo. Nella stesura del testo di tesi, sembra ri-attualizzarsi quella tensione ad una separazione tra universi simbolici costituiti dal sapere e dal fare che attraversano il processo formativo e che non accompagnano lo studente nel faticoso ed emozionante processo di assunzione di un punto di vista metodologico che possa funzionare da organizzatore della teoria e da orientamento per l'azione, un'azione, scelta tra le tante possibili.

Nei nostri corsi di laurea sono oramai tre anni che sperimentiamo, grazie all'attivazione dei tirocini intercorso, una forma di scambio con i Servizi ed essa ha comportato una prima interessante evidenza: una sempre più alta percentuale di argomenti trattati dalle tesi dei corsi di laurea scaturisce dall'esperienza di tirocinio, da una domanda di conoscenza emersa per lo studente nell'incontro con dei problemi posti dall'utenza e con le operatività messe in atto dal Servizio in cui ha svolto il tirocinio. La logica che separa formazione e costruzione di un ruolo professionale fa sì che, ancora oggi, nella grande maggioranza di questi casi il Servizio non venga categorizzato dallo studente come interlocutore del suo processo di conoscenza, né che spesso il Servizio si ponga come tale. Il contesto in cui è stato svolto il tirocinio diviene campo/ambiente per la raccolta di dati in uno svolgimento

dell'elaborato che assume come unico interlocutore il docente ed il sistema di valutazione universitario. Ricordo una studentessa che mi propose di seguire una tesi volta ad analizzare e discutere la rappresentazione di un Servizio da parte della sua utenza. Si trattava di un Servizio che, con entusiasmo, aveva frequentato durante il suo tirocinio. Mi disse che gli psicologi del Servizio erano stati disponibili e che, anche se con qualche perplessità, si erano detti favorevoli allo svolgimento del suo studio. Una sola questione preoccupava, però, la tesista, ed ella mi chiedeva consigli su come risolverla: una psicologa del Servizio le aveva chiesto di poter leggere la sua tesi una volta che fosse stata completata. A partire da questo breve episodio potremmo chiederci quale sia il giusto luogo di costruzione e negoziazione degli obiettivi di un lavoro di tesi che assuma come oggetto una questione emersa in un ente esterno all'università; potremmo interrogarci su quali siano le logiche di giudizio sull'altro, di ricerca di una mancanza legittimante, che presidiano la costruzione di conoscenza psicologica e che la rendono spesso poco fruibile dai nostri interlocutori, se non addirittura da nascondere ai loro occhi; potremmo ancora interrogarci sulle fantasie di furto connesse all'esercizio della conoscenza, in particolare nelle situazioni in cui essa è costruita per traguardare un proprio obiettivo personale come nel caso delle tesi di laurea. In questa sede vorrei però limitarmi ad evidenziare come il mettere in discussione una separazione tra luoghi del sapere e del fare possa generare un'interessante contaminazione tra diversi saperi e momenti della formazione professionale rimasti sino a qualche anno fa tassativamente distinti. Ma questa opportunità, da mera norma procedurale può trasformarsi in una integrazione di codici e scopi solo nel caso in cui le si conferisca un andamento bidirezionale: se, infatti, è necessaria una legittimazione di organizzazioni ed enti esterni all'università come luoghi in cui sia possibile sviluppare una conoscenza significativa, dall'altro è necessario che l'istituzione universitaria assuma tali contesti di erogazione dell'azione professionale, quali stakeholder dei saperi costruiti all'interno delle sue mura. I Servizi, le organizzazioni operative, allora, da luoghi di destinazione finale degli studenti in uscita si potranno trasformare in interlocutori e co-costruttori dei processi destinati alla formazione professionale (Scaratti, 2006). Riflettere su questi processi credo sia utile per costruire criteri di sviluppo in un periodo storico in cui le continue trasformazioni legislative, imponendo nuove routine, ampliano gli spazi bianchi nel rapporto tra istituzioni.

Dispositivi metodologici di connessione

Come ho già accennato, le riforme legislative del 1999, divenute operative nel 2001-02, e le successive modifiche del 2007 hanno rapidamente e profondamente cambiato l'assetto dei corsi di studio universitari. Non è questa la sede per discutere, nel complesso, punti di forza e di debolezza di tali impianti, ma si vuole qui sottolineare quel filo rosso che, attraverso assunzioni di principio ed innovazioni organizzative, introduce, già con il D.M. 509 e rinforza con il D.M. 270, entro i corsi di laurea, una logica di connessione tra teoria e prassi, tra luoghi in cui si produce conoscenza e luoghi in cui si esercita un sapere professionale. Nei nostri corsi di laurea questa trasformazione normativa ha assunto due principali assetti organizzativi di integrazione dell'offerta formativa: la valorizzazione della didattica laboratoriale e la progettazione di esperienze di tirocinio inter-corso. La didattica laboratoriale e con essa anche le esperienze di tirocinio possono assumere nei corsi di laurea diverse forme e modalità di erogazione, a cui corrispondono diverse logiche formative e diversi scopi. Si pensi all'introduzione dei laboratori: essi non costituiscono realmente una novità in quanto hanno da sempre accompagnato i processi di addestramento alle procedure nell'ambito delle professionalità tecniche. In questo tipo di professionalità il laboratorio è un dispositivo utile all'acquisizione di procedure formalizzate che lo studente deve poter padroneggiare per ottenere scopi pre-definiti. Questo uso del laboratorio, pur differenziandosi dalla lezione in ragione del tipo di contenuti trasmessi, concettuali *versus* tecnici e procedurali, non si differenzia da essa in ragione del rapporto tra

costruzione della conoscenza e azione: in entrambi i dispositivi formativi la conoscenza è già data e deve essere trasmessa (Kaneklin, 2006). Anche nella nostra disciplina possiamo prevedere l'istituzione di laboratori tecnici, si pensi all'esercizio necessario all'uso di test, alla pratica necessaria per poterne padroneggiare le modalità di codifica etc., ma propongo di riservare per questo tipo di attività formative il termine *esercitazione* per provare ad esplorare altre opportunità di connessione tra teoria e prassi. Credo che lo sviluppo di competenza a connettere teoria e prassi nel confronto con una domanda di intervento (Carli & Paniccchia, 2003) possa costituire un importante obiettivo metodologico da cui la formazione alla psicologia clinica non può prescindere. Si tratta di procedere da una logica di applicazione entro i contesti di saperi procedurali reificati ad una logica di sviluppo di competenze utili a comprendere e direzionare processi. Un contesto formativo che si occupa di mettere in discussione la separazione tra contenuti teorici e costruzione della prassi, che interroga nuovi problemi e nuove prassi, può consentire ai giovani che stanno costruendo la propria identità professionale di sentirsi parte di una comunità di conoscenza. L'esplorazione congiunta delle connessioni può ridurre il rischio che la pluralità di modelli si traducano in una posizione di relativismo autoreferente, in cui basta essere consapevoli dei propri processi interni, delle proprie premesse epistemologiche e poi tutte le interpretazioni sono possibili o, al contrario, di realismo epistemologico per cui al variare delle situazioni, oggettivamente valutate, vanno attivate diverse procedure strumentali, in assenza di una specificità metodologica del nostro operare. Se questi assunti sono condivisi, resta però da interrogarsi sui dispositivi didattici, sulla qualità e la struttura delle relazioni formative che possano offrire sostegno alla crescita ed allo sviluppo di tale competenza metodologica. Rispondere a questo quesito comporta la necessità di trattare alcune questioni specifiche che nei passaggi successivi proveremo ad esplorare.

Conoscenza ed emozione

In primo luogo, l'introduzione della prassi nei processi formativi comporta la necessità di trattare il processo di costruzione della conoscenza come *domanda aperta* (Jaques, 1970) e di istituire un luogo in cui possano essere accolte e trasformate le ansie e le emozioni connesse ad ogni apprendimento creativo. Avere a che fare con le emozioni connesse al processo di conoscenza è un compito che attraversa l'esercizio di qualsiasi ambito professionale, sappiamo bene che si generano emozioni significative nella relazione tra medico ed il suo paziente, possiamo facilmente immaginare il ruolo che le emozioni assumono nella relazione tra un cliente ed un avvocato o tra un architetto intento a ristrutturare un appartamento e colui che vi dovrà abitare. Non possiamo però prescindere dal considerare una differenza tra le altre professionalità e quella psicologica: mentre un ingegnere, un avvocato, un dentista hanno dei contesti relazionali e delle tecniche cui è devoluto il compito di organizzare la componente emozionale della prassi professionale, per lo psicologo l'esplorazione della componente emozionale è compito di primo piano (Carli, 2005). La gestione dell'emozionalità per la professione psicologica non può essere delegata ad un contenitore procedurale che, per quanto possibile, la neutralizzi, in quanto l'accoglienza, il riconoscimento e l'elaborazione dell'emozionalità entro la relazione rientrano pienamente nell'ambito della competenza professionale. Nella formazione dello psicologo è, dunque, necessario che l'intreccio tra emozione e conoscenza, da sfondo del processo di apprendimento ne divenga oggetto di primo piano. La stessa relazione formativa non può, in ogni suo passaggio, essere ridotta a contenitore del processo di apprendimento, ma deve poter essere trattata quale campo relazionale in cui sentire, riconoscere e pensare le emozioni mobilitate dal processo di conoscenza. Grazie all'insegnamento di Bion (1962), sappiamo come ogni percorso di conoscenza sia, in primo luogo, un'impresa emotiva, in quanto per poter trasformare i dati grezzi dell'esperienza in elementi mentali è necessario che le emozioni, la confusione, il caos legati all'incontro con l'ignoto siano tollerati e tenuti nella mente. Lo studente è invitato, dunque, a procedere da un'emozionalità senza nome ad

una possibilità denotativa di categorie emozionali, ma, allo stesso tempo, a muoversi da un'emozionalità reificata e congelata nei termini scientifici verso un'emozionalità riconoscibile e pensabile. L'ipotesi di fondo che dà senso, nei termini di sviluppo di competenze psicologiche, a questo tipo di campo formativo è rintracciabile nella sostanziale affinità tra le dinamiche psichiche che accompagnano il processo conoscitivo e le dinamiche psichiche che attraversano il processo di intervento psicologico. Si intende, in tal modo, promuovere l'attitudine a considerare difficoltà e frustrazioni, non solo quali ostacoli da eliminare, ma come qualcosa di intrinsecamente legato al processo conoscitivo, da accogliere per poter esperire una condizione di incertezza e per poter sviluppare una competenza a tollerare una condizione del non sapere (Ferraro, 2008).

Tornare su per andare oltre

In secondo luogo, connettere teoria e prassi significa passare da una concezione reificata della conoscenza ad una concezione costruttivista della stessa; significa trattare la conoscenza come categoria di costruzione della realtà per poter esplorare il modo in cui essa costruisce l'oggetto e per poterne verificare, nella contingenza delle relazioni, la sua capacità euristica e la sua funzionalità agli scopi. Saper tornare sul proprio processo di costruzione, comprendere le dinamiche cognitive, culturali ed affettive attraverso cui si sono costruite le proprie ipotesi e le proprie interpretazioni, ritengo sia competenza necessaria ad ogni attività professionale che voglia confrontarsi con problemi inediti. Tuttavia si tratta di una competenza imprescindibile per la professionalità psicologica, sia chiamata sempre a confrontarsi con un prodotto immateriale, con una pluralità di punti di vista da esplorare e riconoscere e, sia chiamata ad una costruzione congiunta di conoscenza che non lasci l'interlocutore nel ruolo di inesperto, grato di poter giovare della ottima prestazione professionale ricevuta. Gratitudine ed inesperienza che possono essere, invece, serenamente provate dal cliente dell'architetto e anche, in certe condizioni, da quello del medico. E' difficile immaginare un futuro psicologo intento ad accogliere ed esplorare un punto di vista altro dal suo, quale risultato di un processo formativo che si è occupato di trasmettergli saperi reificati, tutto al più poco organici tra loro, se non in aperta contraddizione! La pluralità dei punti di vista proposti dalla nostra disciplina, da cui ad oggi non possiamo prescindere, può divenire risorsa per lo sviluppo di un progetto professionale se collocata in un processo formativo che valorizzi metodologicamente l'esplorazione delle categorie attraverso cui viene costruita la conoscenza. La possibilità per lo studente di immergersi in una esperienza e di essere iscritto in un processo di riflessione sulla stessa, permette gradualmente di mettersi in gioco, di mettere in crisi una rappresentazione del sapere come *sostanza* da possedere e da ripetere *su* i clienti del futuro per poter accedere ad una rappresentazione della conoscenza come processo di *costruzione*, tra l'altro mai finito e sempre in continua ristrutturazione, necessario per dar senso ai contesti ed ai problemi con cui si sarà chiamati ad intervenire. Si tratta di un processo riflessivo per tornare su di sé, in qualità di soggetto che conosce, per comprendere le modalità con cui si sono costruite le proprie ipotesi, le proprie azioni, le proprie interpretazioni (Kaneklin, 2006), processo possibile solo in una relazione formativa in grado di attivare funzioni di contenimento e rispecchiamento (Bion, 1961). Attraverso l'istituzione di un registro riflessivo la relazione formativa è invitata a *tornare* su quanto si sta proponendo, è invitata, in altri termini, a *pensare il conoscere* (Scaratti, 2006), come possibilità di supportare una relazione soggettiva con gli oggetti di conoscenza e come premessa all'*andare oltre*, verso l'identificazione di nuovi criteri. Se la soggettivazione del processo di conoscenza costituisce una metodologia formativa fondamentale per sviluppare una competenza ad incontrare e conoscere la soggettività dell'altro, ritengo che la formazione dello psicologo clinico non possa esimersi dall'istituzione di uno spazio/tempo in cui produrre un pensiero sulla stessa psicologia clinica. Un pensiero inteso, *in primis*, come processo di ri-conoscimento delle

categorie che orientano e fondano il sapere e l'agire professionale ed il modo in cui esse si traducono nella istituzione di setting dell'intervento. Il setting del lavoro psicologico non è, infatti, una condizione che esiste in natura, il *setting* è un dispositivo teorico-metodologico attraverso cui lo psicologo crea le condizioni del suo lavoro, legge i problemi che gli vengono presentati e la storia che gli viene raccontata (Freda, 2008a). Nello specifico della professione psicologica il setting non è unicamente il contenitore della relazione, ma costituisce anche un fondamentale vettore dell'intervento. Esso è un dispositivo che definisce le modalità attraverso le quali l'intervento si esercita, è un principio metodologico che traccia una direzione dell'intervento tra le infinite possibili (Salvatore & Scotto di Carlo, 2005). In questo senso la formazione al metodo psicologico clinico non può trattare in termini tecnici i criteri di costruzione del suo contenitore, in quanto gli stessi accadimenti mutano la loro conformazione ed il loro significato in base al *setting* in cui si presentano (Di Blasi & Lo Verso, 2006). La formazione dello psicologo clinico deve contemplare un asse metodologico del lavoro volto a sviluppare competenze di interrogazione delle situazioni e di costruzione delle condizioni che rendono possibile l'utilizzazione delle prassi codificate (Cordella, 2008). Si tratta di competenze metodologiche che sostengano la possibilità di accogliere le domande di intervento e di costruire un tessuto di relazioni significative e utili al raggiungimento di obiettivi di sviluppo (Carli & Paniccchia, 2003; Grasso, Cordella & Pennella, 2003). Una competenza di costruzione del contesto fondata sulla consapevolezza dei criteri attraverso cui è costruito l'oggetto cui è rivolta l'azione, giacché la prassi non è una procedura di trasformazione dell'oggetto orientata unicamente dalle caratteristiche dello stesso, ma la prassi è in primo luogo una procedura di costruzione dell'oggetto orientata da scopi. Costruire un contesto dell'intervento psicologico significa, *in primis*, interrogare i processi di costruzione del setting e questo processo non può prescindere da una riflessione sui modi in cui le diverse teorie agiscono attraverso il setting le proprie categorie di conoscenza. Si sta parlando della necessità di transitare da una concezione del setting, quale contenitore dato di una relazione psicologica, in cui si può assumere come scontato il motivo dell'incontro e la sua evoluzione, ad una concezione del setting quale processo istituyente della relazione di intervento e dei suoi scopi (Carli & Paniccchia, 2003; Salvatore & Scotto di, 2005; Montesarchio & Venuleo, 2009). Una costruzione del setting funzionale al raggiungimento di obiettivi di sviluppo delle persone entro il loro contesto, nel rapporto con i problemi per i quali ci hanno consultato (Carli & Paniccchia, 2003).

Pensare il contesto formativo

In ultimo, ritengo che connettere teoria e prassi significhi trattare la stessa relazione educativa come prassi dalla cui funzionalità è possibile apprendere, significhi assumere la stessa partecipazione al contesto formativo come azione rivolta ad uno scopo che diviene fonte di apprendimento se posta ad oggetto di riflessione (Carli, Grasso & Paniccchia, 2007). La relazione formativa può essere, infatti, intesa quale strumento che serve a contenere e produrre un processo di insegnamento/apprendimento, oppure essa può essere considerata utile al fine di comprendere cosa accade al suo interno. In altri termini, l'interesse per la relazione può essere orientato a colmare lacune, a fornire prodotti di apprendimento, oppure si può guardare alla stessa relazione formativa con l'intento di utilizzarla quale ambito di comprensione delle implicazioni che ciascuno vive e sperimenta entro le relazioni (Carli & Paniccchia, 1999). Si sta parlando di uno sviluppo che non riguarda lo studente considerato a prescindere dal suo posizionamento nel contesto, ma di uno sviluppo della stessa relazione formativa, per esempio attraverso il progressivo riconoscimento di una specifica *domanda formativa* (Carli & Paniccchia, 1999; Carli, Grasso & Paniccchia, 2007). La relazione formativa di cui stiamo parlando genera un campo relazionale simbolicamente connotato dai suoi protagonisti in ragione di categorie affettive, culturali e razionali in base alle quali studenti e formatore costruiscono il significato delle specifiche problematiche trattate e le connettono con ipotesi di prassi psicologica. In questo senso il campo formativo non si connota solo

quale luogo in cui sviluppare saperi e procedure utili alla competenza clinica, ma diviene campo clinico in cui poter trasformare in pensiero le dinamiche emozionali che lo attraversano. Le dinamiche emozionali non sono mai fenomenologie che riguardano esclusivamente l'altro, ma esse attraversano le relazioni ed, *in primis*, dunque la stessa relazione formativa. Pertanto, si rende necessario istituire setting formativi che assumano un vertice prettamente psicologico e che siano, dunque, atti alla lettura ed elaborazione della stessa relazione istituita (Cordella, 2008), in quanto pensare le emozioni non è competenza da insegnare al nostro studente, perché lui domani la insegni al suo paziente, pensare emozioni è compito di una relazione. Ritengo si tratti di un compito che possa essere assunto da una relazione formativa che si ponga come scopo la formazione di una competenza psicologico clinica.

Dispositivi organizzativi di connessione

Vorrei ora discutere brevemente come questi aspetti si siano trasformati in configurazioni dell'offerta formativa. Nel far questo vorrei partire dalle scelte operate nella progettazione del *Corso di Laurea Magistrale in Psicologia, Dinamica, Clinica e Di Comunità*¹ dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. In questi anni di progettazione e transizione la comunità di docenti ha funzionato come gruppo di lavoro nel faticoso compito di produrre un pensiero congiunto sull'immagine di figura professionale che si intendeva formare e di definire una struttura dell'offerta formativa coerente ad essa che tenesse conto dei vincoli e delle procedure indicate dalle norme di legge, nonché della specificità di vincoli e risorse di un contesto locale. Gli assetti che discuterò sono, dunque, emersi all'interno del consiglio di corso di laurea e dal lavoro di sottocommissioni didattiche.

Il percorso del corso di laurea assume un andamento ricorsivo in ragione del quale è previsto che gli studenti attraversino diversi *format* dell'esperienza formativa. Sin dalle fasi di ingresso, l'offerta formativa intreccia *corsi di insegnamento* che si avvalgono di lezioni ed *esercitazioni*, *laboratori* che adottano un dispositivo formativo di tipo grupppale ed esperienziale, *tirocini* che prevedono la frequenza di un Ente esterno all'università con il tutoraggio di uno psicologo appartenente all'Ente. L'intero percorso del corso di laurea magistrale è immaginato come una sequenza circolare di connessione *prassi-teoria-prassi*, un continuo *entrare ed uscire* dall'aula che va a sostenere un processo di connessione per cui, se da un lato le prassi incontrate contribuiscono a fondare questioni con cui interrogare il sapere, dall'altro la teoria acquisita contribuisce a costruire punti di vista, criteri, modelli attraverso cui interpretare la propria esperienza di incontro con i problemi e con le prassi. Con questo obiettivo le esperienze di laboratorio o di tirocinio non costituiscono, nel percorso, eventi puntuali collocati in successione ai momenti di acquisizione dei saperi, ma si inscrivono trasversalmente ai tempi della formazione (Freda & Perna, 2006); a differenza dei *corsi di insegnamento* semestrali, essi seguono una pianificazione annuale e accompagnano l'intera durata del percorso. Ritengo che alternare momenti di acquisizione di conoscenze e momenti di partecipazione ad esperienze professionali sia condizione necessaria, ma in alcun modo sufficiente, a costruire una competenza metodologica a connettere teoria e prassi nella costruzione di criteri per leggere i contesti ed intervenire in essi. Se è necessario, infatti, prevedere setting dell'esperienza formativa in cui lo studente possa avviare l'esercizio di attività pratiche è altresì necessario, in ragione di quanto precedentemente delineato, occuparsi di istituire dispositivi formativi che assumano una funzione meta di mediazione tra prassi e teoria. Si tratta di dispositivi in cui promuovere lo sviluppo di un pensiero sulla prassi in ragione della teoria, ma anche e soprattutto in ragione del proprio posizionamento nell'esperienza. Acquisire saperi, fare esperienza e tornare

¹ Il corso di Psicologia Dinamica, clinica e di Comunità è stato istituito in base al D.M. 509 e, nello scorso anno trasformato, in base al D.M. 270, è accreditato in base ai criteri Europsy. Chi scrive è attualmente presidente del Corso di Laurea.

riflessivamente su di essa costituiscono passaggi essenziali alla costruzione di una competenza metodologica di connessione tra teoria e prassi che assuma quale fondamentale anello di congiunzione il sé ed il suo posizionamento in un contesto di relazioni. Il processo formativo si delinea in questo modo come un intreccio di registri discorsivi (Freda & Pena, 2006; Freda, Esposito & Pagano, 2007). I laboratori, i rapporti con l'ente in cui si svolge l'esperienza di tirocinio, le stesse lezioni costituiscono nel percorso formativo delle *organizzazioni temporanee* (Bruno & Ripamonti, 2006). Tali sistemi provvisori di convivenza possono essere trattati come contenitori propedeutici ai processi di apprendimento che in essi si iscrivono, ma possono essere anche trattati come dispositivi formativi per comprendere cosa avviene al loro interno con l'intento di utilizzarli quali luoghi in cui promuovere sviluppo nella competenza a leggere il proprio posizionamento entro i contesti (Carli, 2005; Carli, Grasso & Paniccia, 2007). Passare dall'insegnamento della psicologia alla formazione dello psicologo comporta, infatti, la necessità di non rimandare un progetto professionale al domani, ma prevedere dei mediatori culturali che già durante il processo permettano di pensarsi al lavoro, collochino lo studente in un rapporto di committenza con la costruzione della propria professionalità.

E' in ragione di queste considerazioni che il nostro corso di laurea prevede, per esempio, all'interno dei crediti di tirocinio svolti prevalentemente presso un ente esterno, la partecipazione ad un piccolo gruppo di riflessione sull'esperienza entro le mura dell'istituzione universitaria, condotto da uno psicologo clinico. Tale dispositivo formativo assume una funzione di cerniera volta ad elaborare le ansietà connesse all'attraversamento di una linea di confine tra il dentro ed il fuori l'università e ad analizzare i processi di simbolizzazione che orientano la connessione tra teoria e prassi. La presenza del gruppo di riflessione sostiene gli studenti nel sostare lungo questa linea di confine, nel tollerare una condizione di incertezza, per poter *giocare* con la costruzione del proprio ruolo professionale in un'*area di transizione* che permette di sperimentare un senso di responsabilità in una condivisione con il mondo degli adulti (Freda, 2008b). Il lavoro del piccolo gruppo si fonda sulla sospensione dell'azione produttiva (Carli & Paniccia, 2003), sia essa quella relativa all'acquisizione di conoscenze, che quella di partecipazione ad una prassi, e sull'istituzione di un registro meta di riflessione volto a tessere i fili dell'esperienza nelle sue componenti emozionali ed operative. E' nella stessa direzione che il percorso formativo richiede allo studente, in modo trasversale ai tirocini e a diversi laboratori, di istituire momenti di *solitudine* (Carli & Paniccia, 2003) in cui uscire temporaneamente dalle relazioni per istituire su di esse un pensiero. Questo obiettivo viene perseguito nel corso di Laurea attraverso un dispositivo metodologico concretizzato nella scrittura di *resoconti* (Carli & Paniccia, 2005) della propria esperienza, delle proprie osservazioni, della propria partecipazione ai diversi gruppi e a quei sistemi di convivenza temporanea in cui è iscritto lo studente. Il resoconto è 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 & Paniccia, 2005; Carli, Grasso & Paniccia 2007; Freda, 2008b; Rubino & Gleijeses, 2008). Il resoconto come processo volto al rendersi conto, ma anche al rendere conto del proprio processo di sviluppo e, quindi, ad orientare la propria partecipazione al contesto formativo verso un prodotto. Resocontare significa organizzare un'esperienza tramite categorie che siano in grado di dare senso alle relazioni in cui la stessa esperienza si iscrive (Carli, Grasso & Paniccia, 2007). Esso si connota quale dispositivo formativo utile nel sollecitare lo studente a riflettere sul contesto delle relazioni in cui è iscritto, sulle possibili connessioni tra quanto avviene nei diversi luoghi dell'apprendimento e ad assumere il proprio posizionamento entro le relazioni come anello di cerniera nella identificazione di un proprio progetto.

Nel complesso, il mantenere costante nel processo formativo una tensione dinamica tra saperi da acquisire, tecniche da padroneggiare e prassi da costruire ha la funzione di lavorare su una conoscenza in grado di orientare l'azione. Si tratta di una conoscenza fondata su di una rappresentazione del ruolo professionale che non venga ridotto ad un

sistema di procedure da ripetere nella pratica, ma venga concepito come processo metodologico utile a dar senso ai problemi ed intervenire su di essi. Formare psicologi, esplorare e contribuire alla costruzione di un'identità professionale significa inscrivere lo studente in una rete di esperienze e significa istituire dispositivi formativi idonei, sia a riconoscere differenze, che a costruire integrazioni. Concordo con Cesare Kaneklin (2006) sul fatto che la formazione professionale, al contrario del processo di insegnamento, richieda l'assunzione di un punto di vista organizzativo per analizzare i processi e necessità di un contesto relazionale in grado di porsi in ascolto delle proprie pratiche, ove la stessa attività formativa si definisca quale processo condiviso di ricerca psicologica. In questo senso, l'istituzione nel suo complesso è chiamata a farsi carico delle proprie premesse e dunque ad esplorare ricorsivamente la relazione simbolica con l'altro, lo studente e con il proprio prodotto formativo, inteso, in questo caso, come modello del ruolo professionale di psicologo che si intende formare.

Bibliografia

- Ajello, A.M. (2003). (Ed.). *La competenza*. Bologna: Il Mulino.
- Argyris, C., & Schon, D.A. (1978). *Organizational learning*. Reading, Mass.: Addison Wesley. Trad. It. (1998). *Apprendimento organizzativo: Teorie, metodo e pratiche*. Milano: Guerini.
- Barman, Z. (2006). *Vita Liquida*. Bari: Laterza.
- Bion, W.R. (1961). *Experiences in Groups and other Papers*. London: Tavistock Publications. Trad. it. (1971). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando.
- Bion, W.R. (1962). *Learning from Experiences*. London: Carnai Books. Trad. it. (1972). *Apprendere dall'Esperienza*. Roma: Armando.
- Bruno, A., & Ripamonti S. (2006). I laboratori: i corsi di metodi e tecniche. In: C. Kaneklin, G. Scaratti & A. Bruno (Eds.). *La formazione universitaria* (pp. 145-160). Roma: Carocci.
- Carli, R. (2005). La formazione psicologica in Italia. In *Psicologia Scolastica*, 4 (3), 245-271.
- Carli, R., Grasso, M., & Paniccia, R.M. (Eds.). (2007). *La formazione alla psicologia clinica: Pensare emozioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1999). *Psicologia della Formazione*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *L'analisi della domanda*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia R.M. (2005). *Casi Clinici: Il Resoconto in psicologia Clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Cordella, B. (2008). La Formazione in ambito psicologico clinico: Riflessioni ed Esperienze. *Psicologia Scolastica*, 7 (2), 213-228.
- Di Balsi, M., & Lo Verso, G. (2006). La psicologia Clinica. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 43-47
- Di Maria, F. (Ed.). (2000). *Psicologia della convivenza*. Milano: Franco Angeli.
- Ferraro, F. (2008). L'insegnamento della psicoanalisi all'università. *Rivista di Psicoanalisi*, 1, 51-72.
- Freda, M.F. (2008a). *Narrazione e intervento in Psicologia Clinica: Costruire, pensare e trasformare narrazioni tra logos e pathos*. Napoli: Liguori.
- Freda, M.F. (2008b). Tirocini intercorso per la laurea specialistica in psicologia clinica: La costruzione del setting formativo. *Psicologia Scolastica*, 7 (1), 143-151.

- Freda, M.F. (2007). Il triangolo Conoscenza, Prassi, Formazione. *Psicologia Scolastica*, 6 (1), 5-11.
- Freda, M.F., Pagano, G., & Esposito G. (2007). La costruzione competente della relazione educativa: Logos, Mythos e Pathos. *Psicologia Scolastica*, 6 (2), 201-224.
- Freda, M.F., & Perna, A. (2006). Il Bilancio di Competenze come processo narrativo di connessione tra sé e contesto. *Psicologia Scolastica*, 5 (2), 175-196.
- Grasso, M., Cordella B., & Pennella A.R. (2003). *L'intervento in Psicologia Clinica*. Carocci: Roma.
- Jaques, E. (1970). *Work, Creatività and Social Justice*. Heinemann. Trad. It. (1978). *Lavoro Creatività e Giustizia Sociale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- KaneKlin, C. (2006). *Antefatto*. In C. Kaneklin, G. Scaratti & A. Bruno (Eds.), *La formazione universitaria* (pp. 19-23). Roma: Carocci.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Row. Trad. It. (1972). *I conflitti sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper & Row, New York. Trad. It. (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Montesarchio, G., & Venuleo, C. (2009). *Colloquio Magistrale: La narrazione generativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Quaglino, G.P. (2006). Il profilo di una nuova formazione. *Psicologia Scolastica*, 5 (2), 59-174.
- Rubino, A., & Gleijeses, M.G. (2008). L'uso del resoconto nei gruppi di riflessione sul tirocinio pre-laurea. "Tra il dire e il fare ci sono io...". *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 196-209. Consultato il 10 settembre 2009 su http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/italiano/numero2_08/pdf/Rubino_Gleijeses.pdf
- Salvatore, S., & Scotto di Carlo, M. (2005). *L'intervento psicologico per la Scuola*. Roma: Carlo Amore.
- Scaratti, C. (2006). *I saperi che servono: verso nuove professionalità tra produzione e riproduzione di conoscenza*. In C. Kaneklin, G. Scaratti & A. Bruno (Eds.). *La formazione universitaria* (pp. 25- 46). Roma: Carocci.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bas. Trad. It. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Wenger, E. (1998). *Community of Practice: Learning, meaning and Identità*. Cambridge: University Press.