

## Quale formazione per quale psicologo

di **Claudia Venuleo\***, **Stefano Manzo\*\***, **Sergio Salvatore\*\*\***

### *Premessa*

Proporre un modello teorico metodologico di formazione universitaria richiede innanzitutto di esplicitare lo scopo al quale la formazione tende. Dal nostro punto di vista, essa ha principalmente la funzione di promuovere le competenze sostanzianti il saper fare professionale.

I sistemi professionali costruiscono la propria immagine sulla capacità di sviluppare committenza e governare la relazione con la domanda sociale. L'offerta formativa va pertanto *ancorata* alla professione ed al suo sviluppo, e *promossa* strategicamente in ragione del territorio di insediamento e del suo contesto, ovvero dell'interpretazione culturale, simbolica che di questo territorio è fatta (Cfr. Carli & Paniccia, 2003) e che ne definisce vincoli e possibilità.

La nostra esperienza nel territorio salentino, ad esempio, ci mette a confronto con una domanda sociale che si configura prevalentemente come richiesta di intervento sui casi individuali. Tale domanda alimenta una richiesta di formazione in psicologia che rischia di risultare disallineata rispetto alle esigenze di collocazione professionale, nel momento in cui prefigura di intervenire su situazioni di scarto, con logiche ortopediche o comunque in ragione di aspettative sociali a valenza normativa; in definitiva, attraverso modelli incompatibili con gli obiettivi di sviluppo con cui quotidianamente si confrontano le istituzioni scolastiche, i servizi sociali e sanitari, le agenzie formative, ecc.

La rilevazione di questa criticità (tale anche dal punto di vista occupazionale) si accompagna d'altra parte alla parallela rilevazione delle risorse (modelli e metodi di intervento) di cui la disciplina dispone per ridefinire in termini di servizio la funzione professionale (Circolo del Cedro, 1991, 1992; Carli & Paniccia, 2003; Montesarchio & Venuleo, 2009).

In questo contributo avizzeremo dapprima una tesi sul prodotto della psicologia e sulla natura della domanda sociale ad essa rivolta, quindi sulle competenze necessarie a qualificare e governare la domanda sociale (Morozzo della Rocca & Ruggeri, 1997). Infine, rifletteremo sui dispositivi e i criteri interpretativi e metodologici tramite i quali i Corsi di Laurea in psicologia possono sostenere la valenza professionalizzante della formazione.

### *Quale psicologo formare?*

Nel caso dei corsi di laurea di I livello in Psicologia, le alternative sembrano muoversi tra due poli:

*Modello A:* L'ancoraggio della laurea di base su specifici profili professionali, identificati in ragione di determinati ambiti settoriali – siano essi ambienti (esperto in tecniche psicologiche in ambito scolastico, in ambito organizzativo, in campo sportivo, ecc.), e/o tipologie di utenze (bambini, adolescenti, anziani, nevrotici, gestanti, ecc.) e/o attività (selezione personale, counseling, indagine di mercato, analisi clima organizzativo, ecc.)<sup>1</sup>

---

\* Ricercatrice di Psicologia Clinica. Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche. Università del Salento.

\*\* Dottore di ricerca in Psicologia Clinica, Università del Salento.

\*\*\* Professore ordinario di Psicologia Dinamica, Università del Salento.

<sup>1</sup> Ad un tale modello sembra ad esempio riconducibile l'offerta formativa dei quattro corsi di studio della classe di laurea in Scienza e tecniche psicologiche dell'Università di Padova: Scienze psicologiche cognitive e psicobiologiche - Scienze psicologiche sociali e del lavoro - Scienze

*Modello B:* L'investimento sulla preparazione di esperti in competenze tecniche "trasversali" rispetto ai contesti di impiego (es. tecniche di assessment, tecniche di osservazione, tecniche di analisi quantitativa e/o qualitativa dei dati che possono essere pensate al servizio di scuole, comunità terapeutiche e socio-assistenziali, aziende e applicabili/utilizzabili nei confronti di individui, gruppi, organizzazioni)<sup>2</sup>.

La nostra ipotesi si muove su una terza prospettiva, che qui brevemente proviamo a motivare su un piano concettuale e su un piano strategico, per l'utilità che può avere *ai fini dell'individuazione di strategie di sviluppo del mandato sociale e di collocazione professionale*.

L'ancoraggio su specifici problemi definiti in ragione dei contesti di applicazione (Modello A) presuppone una differenziazione dei processi psicologici in ragione degli ambiti di committenza, ad esempio la distinzione tra fenomeni psicologici che è possibile incontrare nella scuola, nell'azienda, nel campo delle attività sportive, ecc., tale da giustificare una psicologia scolastica, una psicologia del lavoro, una psicologia dello sport, ecc. Tuttavia, come uno di noi ha già avuto modo di osservare (Cfr. Salvatore, 2006), gli ambiti settoriali non individuano in effetti processi psicologici specifici (che in quanto costrutti modellistici, sono trasversali ai contesti) ma si limitano a definire l'ambiente socio-simbolico entro cui si dispiegano. Il pensiero stereotipale, ad esempio, non segue modalità di organizzazione diverse a seconda che si esprimano a scuola o in un contesto organizzativo. E lo stesso può dirsi per il processo primario, la capacità di scopo, la mediazione semiotica e così via.

Sul piano strategico, un modello prestazionale della professione, che la intenda e la descriva cioè come un repertorio di attività e/o di operazioni (la somministrazione dei test, la conduzione del colloquio, la realizzazione di *role-playing*, ecc.) applicate a problemi definiti, non consente di trattare il contesto entro cui lo studente-futuro psicologo si troverà ad operare. È dunque un modello di ruolo particolarmente critico nei territori dove problemi istituiti come di pertinenza psicologica concernono ambiti ristretti e tradizionali e dove in

---

psicologiche della personalità e delle relazioni interpersonali - Scienze psicologiche dello sviluppo e dell'educazione, a loro volta articolati in diversi Curriculum. Così ad esempio viene presentato il corso di studio in Scienze psicologiche sociali e del lavoro: "Il corso di laurea è finalizzato alla formazione di una figura professionale in grado di interpretare le *situazioni tipiche della psicologia individuale, sociale e del lavoro*. Ci si riferisce a temi come: il benessere e la valorizzazione della persona; la formazione psicologica nelle organizzazioni e negli ambienti di lavoro; la selezione e valutazione del personale; i problemi del conflitto e della cooperazione; la psicologia del pregiudizio; la comunicazione e il marketing; gli strumenti psicosociali nell'analisi demoscopica; i rapporti con le comunità immigrate" (Corsivo nostro).

<sup>2</sup> Ad un tale modello sembra ad esempio riconducibile l'offerta formativa 2008-2009 del CdL in Scienze e tecniche psicologiche dell'università Bicocca di Milano: "L'obiettivo del Corso di laurea in Scienze e tecniche psicologiche è fornire un'adeguata conoscenza dei *metodi e dei contenuti generali delle scienze e delle tecniche psicologiche*, nonché l'acquisizione di alcune competenze professionali per operare nelle istituzioni e nelle aziende pubbliche e private e nelle organizzazioni" (Corsivo nostro). In questo caso i cinque differenti percorsi formativi previsti assumono a riferimento i principali settori scientifico-disciplinari – clinico (Corso in *Counseling e salute mentale*); del lavoro (Corso in *Lavoro e organizzazioni*), generale (*Psicologia cognitiva applicata*) e dello sviluppo (due corsi: *Valutazione, sostegno e riabilitazione nell'adulto e nell'anziano*; *Valutazione, sostegno e riabilitazione in età di sviluppo*) – e definiscono in termini di competenze trasversali ai contesti le dimensioni teoriche e tecniche da acquisire. Si veda ad esempio la definizione delle competenze promosse dal percorso "Counseling e salute mentale": 1. padronanza delle teorie fondamentali che consentono di comprendere i processi psichici coinvolti in situazioni di cambiamento e di crisi nell'arco del ciclo di vita; 2. acquisizione delle tecniche di osservazione e di valutazione che consentono, in differenti contesti (famiglia, scuola, servizi sanitari, comunità terapeutiche, ed altri), di rilevare e monitorare nel corso del tempo vari aspetti (cognitivi, affettivi, sociali) della condizione di crisi; 3. conoscenza dei test atti a rilevare i dati necessari per valutare le attitudini e le capacità della persona; 4. capacità di prender parte a programmi di prevenzione del disagio e delle patologie psichiche.

gioco vi è quindi la necessità di promuovere domanda sociale, attraverso politiche che permettano di evidenziare la capacità della psicologia di contribuire allo sviluppo dei fruitori (Salvatore & Potì, 2006).

D'altra parte il riferimento a sole competenze trasversali (Modello B) non consentirebbe allo studente di circoscrivere le tecniche (di assessment, di analisi testuale...) nel loro contenuto psicosociale ed operativo, che si può qualificare solo in ragione di un contesto specifico<sup>3</sup>. Non abbiamo qui lo spazio per richiamare la letteratura psicologica che insiste su questo punto. Ci limitiamo a evidenziare che le ricerche che hanno indagato l'immagine della professione entro la popolazione dei non psicologi (ad es. Carli & Salvatore, 2001; Guidi, Pasta, Longobardi & Salvatore, 2009) mostrano come la domanda di psicologia (la rappresentazione della funzione professionale, dei suoi oggetti, dei suoi strumenti), sia principalmente legata alle visioni del mondo di cui i potenziali utenti sono portatori; visioni del mondo che orientano evidentemente anche le modalità di fruizione dell'azione professionale, e dunque l'uso che se ne farà, dunque il valore che deriverà da tale utilizzo. Questo ordine di risultati porta a riconoscere come la costruzione della competenza atta a sostenere la relazione psicologo-utente richieda specifici modelli di competenza volti a comprendere, quindi a governare ed elaborare, la specifica modalità di costruzione socio-simbolica della professione che orienta la domanda di consulenza (Cfr. Salvatore & Potì, 2006).

Un'ipotesi che ci pare consenta di accogliere le considerazioni formulate è quella di perseguire lo sviluppo di una competenza fondata su un'unitarietà metodologica capace di ancorare le tecniche ai *processi* (piuttosto che agli ambiti), ovvero ad un insieme di funzioni corrispondenti ad una specifica e circoscrivibile dimensione di costruzione di valore (*inter alia*, Butera, 1991; Norman, 1991), dunque di *scopo* (lo sviluppo di risorse umane; l'orientamento al servizio; lo sviluppo organizzativo e/o di comunità; i processi di integrazione culturale; lo sviluppo di rete; il governo dei sistemi locali di convivenza; le politiche della qualità, ecc.).

Si può osservare che l'ancoraggio allo scopo, consente di riconoscere nel possibile fruitore dell'intervento psicologico non un portatore di specifiche sintomatologie/deficit/mancanze ma primariamente un portatore di progetti di sviluppo, da realizzarsi entro i più diversi contesti della vita quotidiana e sociale. L'ancoraggio allo scopo implica dunque il passaggio dalla logica della *pertinenza* (che delimita gli oggetti e definisce specifici ambiti di insistenza della funzione professionale) a quella del *servizio*, che lega il proprio valore non al risultato specifico della prestazione/azione organizzativa (*output*), ma al valore che tale risultato è capace di generare in funzione di come è utilizzato dal cliente (*outcome*).

Si può osservare come questo viraggio sia sollecitato da un'ampia e consolidata letteratura che ha messo in crisi negli ultimi cinquant'anni l'iniziale fiducia razionalistica nella possibilità di determinare gli esiti dell'azione professionale attraverso la definizione a monte di vincoli e procedure di attuazione, lasciando il campo ad una visione maggiormente dialettica, che riconosce come l'effetto di un'azione professionale dipenda dal rapporto tra l'azione stessa e la forma/direzione del sistema in cui l'azione si iscrive (contesto di aspettative, culture ed interessi che ha sollecitato la domanda e che media la fruizione dell'intervento da parte del

---

<sup>3</sup> Si pensi all'analisi testuale impostasi come uno strumento utile per identificare, nei diversi ambiti della ricerca e dell'intervento sociale, i discorsi culturalmente disponibili; la scelta strategica fatta dagli specifici parlanti entro un certo contesto; la costruzione della realtà sociale fatta dal "linguaggio in azione", nell'analisi del processo terapeutico, nell'analisi delle culture professionali, negli studi sui modelli culturali che guidano i giudizi di soddisfazione dell'utenza scolastica, nell'analisi dei dispositivi comunicativi utilizzati nei dibattiti politici, nell'analisi dell'immagine della città, nello studio dei comportamenti di rischio, nei progetti di intervento di sviluppo sociale e promozione della cittadinanza. Accanto alla condivisione di alcuni principi di fondo, l'analisi testuale è condotta diversamente a partire da diversi modelli e criteri interpretativi, oltre che in ragione degli scopi per cui l'analisi viene posta in essere. Basti pensare alle tre differenti logiche che possono guidare l'analisi testuale che si serve di trascritti di colloqui o interviste per verificare gli esiti di un intervento, o per monitorarlo da un punto di vista organizzativo-strategico, o ancora per sviluppare da un punto di vista teorico-metodologico il corpus scientifico fondante l'azione professionale.

fruitore) (*inter alia* Carli & Paniccia, 2003; Circolo del Cedro, 1992; Hosking, Dachler & Gergen, 1995; Kaneklin & Scaratti, 1998; Montesarchio & Venuleo, 2009; Salvatore & Scotto Di Carlo, 2005; Venza, 2008). La psicologia clinica, la psicologia di comunità, quella delle organizzazioni hanno evidenziato gli effetti potenzialmente iatrogeni di un'azione professionale che non tenga conto dei modelli interpretativi dei fruitori, evidenziando il potere regolativo/mediatore di tali modelli sull'intervento.

In questa ottica, la competenza metodologica a creare le condizioni organizzative e simboliche che consentano alla tecnica di dispiegarsi e di funzionare da vettore di valore per il fruitore è il primo parametro della competenza professionale; è la condizione minima, anche se non sufficiente, di una *teoria dell'Intervento*, che sia capace di leggere la specificità (organizzativa, culturale, simbolica) dei contesti e di ricavare da tale lettura criteri di orientamento e di scopo (Cfr. Salvatore & Scotto Di Carlo, 2005).

In termini strategici, tale prospettiva qualificherebbe i corsi di laurea come spazio di promozione di una figura professionale capace di muoversi in termini di orientamento alla domanda emergente e di promozione della committenza sociale attraverso politiche che permettano di evidenziare la capacità della psicologia di contribuire al perseguimento degli obiettivi di sviluppo dei clienti.

#### *Su quali competenze investire?*

La figura professionale delineata al punto precedente sostiene un modello formativo che conferisce *centralità all'acquisizione di dispositivi categoriali* piuttosto che di modelli normativi (Guidi & Salvatore, 2006).

La fondamentale differenza tra i due modelli è la seguente. I modelli normativi operano in modo tendenzialmente incapsulato; sono cioè ciechi rispetto al contesto, in quanto si focalizzano sulla selezione della risposta corretta in corrispondenza dello stato ambientale ri-conosciuto (secondo lo schema "se... allora"). Al contrario, i dispositivi categoriali sovraordinati operano globalmente, producendo interpretazioni contingenti e locali del contesto, in funzione del governo/sviluppo della relazione con esso. Vanno dunque concepiti come mappe di secondo ordine, reticoli semantici orientanti il modo di ragionare (Salvatore, & Potì, 2006)<sup>4</sup>, capaci di interrogare con una specifica prospettiva interpretativa un insieme vasto di fenomenologie, e di costruirne di volta in volta - localmente, appunto - una comprensione, in rapporto alle condizioni contingenti in cui si manifestano. Il che in altri termini significa spostare l'accento da un modello di conoscenza statico, centrato sul possesso di conoscenze (siano esse intese come nozioni o come strutture gnoseologiche più complesse) ad un modello centrato sul potere metodologico dei saperi di organizzare l'esperienza e sostenere l'orientamento allo scopo.

La costruzione di dispositivi categoriali sovra-ordinati ha ovviamente conseguenze di tipo metodologico e operativo sulla selezione dei programmi disciplinari, sulle forme dei dispositivi formativi, sugli obiettivi di conoscenza ad essi assegnati, sui criteri di verifica, che dovranno sostenere/valorizzare/premiare la capacità di riconoscere e/o costruire il contesto di declinazione del sapere.

Gli stessi indicatori di Dublino insistono su questo punto nel momento in cui distinguono le competenze che i corsi di laurea dovrebbero promuovere in:

---

<sup>4</sup> Per intenderci, la funzione interpretativa è per definizione una competenza di carattere metodologico. Sviluppare competenza interpretativa significa acquisire e saper utilizzare un set di criteri capaci di orientare l'attività ermeneutica che si dispiega all'interno della contingenza del setting di intervento. Tale set di criteri è concettualizzabile come un linguaggio, in quanto tale dotato di una *semantica* (gli oggetti, i modelli interpretativi, gli scopi), di una *sintassi* (le regole che da un lato organizzano e dall'altro vincolano la produzione di interpretazione) e di una *pragmatica* (i parametri relativi alle condizioni della relazione da tenere in conto nell'esercizio della funzione interpretativa) (Salvatore & Potì 2006).

- *competenza contestuale sui saperi* – che interpretiamo in termini di capacità di organizzare in quadri concettuali sistematici le fondamentali nozioni delle discipline previste dal corso di laurea (psicologiche, filosofiche, storiche, metodologiche ...);
- *competenza contestuale sulle metodologie, le tecniche, gli strumenti* – che interpretiamo come competenza ad utilizzare in modo sistematico e finalizzato le principali procedure osservative e di conduzione di colloquio, le metodologie della ricerca, i principali strumenti psicometrici; ma anche come competenza a interpretarne il significato teorico, così come le implicazioni metodologiche ed operative dei risultati;
- *autonomia di giudizio* – che intendiamo sia come capacità di utilizzare in chiave strategica, piuttosto che fideistica, le acquisizioni derivate dai saperi disciplinari, sia come capacità di modellizzare in chiave psicologica gli oggetti su cui lo psicologo è chiamato di volta in volta a intervenire (Salvatore, 2006).

Approfondiamo di seguito questo ultimo punto, che veicola non solo una teoria della formazione, ma più specificatamente un'immagine della psicologia e del suo prodotto.

### *L'autonomia di giudizio come modellizzazione della riflessività*

Presentiamo brevemente come il consiglio didattico del Corso di Laurea in Scienza e Tecniche Psicologiche dell'Università del Salento ha interpretato il concetto di *autonomia di giudizio* entro la formazione triennale in psicologia<sup>5</sup>. Tale obiettivo formativo è stato inteso innanzitutto come *capacità di concettualizzare i fenomeni in chiave psicologica* (Salvatore, 2006): ovvero di modellizzarli in ragione di un modello psicologico di riferimento. Se si rinuncia, infatti, a trattare in termini realistico-referenziali - ovvero come stati del mondo – i dati di esperienza costruiti dall'immaginario sociale e motivanti la richiesta di prestazione professionale (si tratti di bullismo, di conflitto organizzativo o quant'altro), possiamo riconoscere che essi non hanno autonoma sostanza ontologica (Salvatore & Valsiner, 2006; Salvatore & Venuleo, 2009). È appena il caso di ricordare che il riconoscimento del carattere situato, e costruttivo dei processi di conoscenza ha messo in crisi il criterio di corrispondenza al reale come fondamento dell'oggettività e verità (Maturana & Varela, 1980). Da questa prospettiva, il mondo non può essere compreso come esistente indipendentemente da chi lo osserva, piuttosto va visto come "segnato" dai nostri criteri interpretativi. Ciò rende rilevante lo sviluppo di una *competenza riflessiva*, intesa come consapevolezza dei vincoli storici, culturali, ideologici e personali entro cui la conoscenza è costruita.

L'idea che la conoscenza possa essere compresa come un processo situato e intersoggettivo, piuttosto che come un universo omogeneo di significati già stabiliti ed indiscutibile (Chevallard, 2007) sfida l'assunzione implicita degli approcci strumentalisti relativamente alla competenza professionale. In accordo con lo strumentalismo, vi è solo un modo di fare la "cosa giusta" e tale strada può essere perseguita unicamente se sono seguite le procedure prescritte (D'Cruz, Gillingham & Melendez, 2007). Viceversa, specialmente in relazione a quelle professioni dove è ampio il margine di incertezza o difficile la previsione (Parton & O'Byrne, 2000), come nel campo dei servizi per la salute mentale (Rolf, 1997) oppure nei programmi di formazione psicologico clinica, guadagna spazio l'idea che il professionista debba in primo luogo acquisire consapevolezza delle assunzioni che sottendono il modo con cui egli contribuisce a definire il *cosa*, il *come*, il *perché* del proprio lavoro (Montesarchio & Venuleo, 2006; Sheikh, Milne & Macgregor, 2007; Taylor & White, 2000).

Le ricerche che hanno indagato le culture professionali degli psicologi (Bosio, 2004; Palmonari, 1981; Salvatore, 2001) sostengono ulteriormente questo punto; esse

<sup>5</sup> Cfr. Regolamento 270 Corso di laurea in Scienza e Tecniche Psicologiche: <http://scienzedellaformazione.unile.it/didattica/triennali/stp>

convergono, infatti, nel mettere in risalto due aspetti fondamentali: a) i modelli professionali che caratterizzano gli psicologi non sono costituiti esclusivamente da repertori di conoscenze scientifiche e competenze tecniche ma si sostanziano anche in termini di modelli simbolici, cioè di forme di attribuzione di senso alla missione/identità/azione professionale; b) tali modelli simbolici hanno un ruolo rilevante nell'orientare le prassi professionali, in quanto funzionano da meta-modelli cognitivi che organizzano la definizione degli scopi professionali e le modalità di esercizio delle competenze tecniche. In questa ottica, la prima competenza che lo psicologo è chiamato ad acquisire è quella di pensare il proprio linguaggio e i modelli di cui si nutre, riconoscendo la propria implicazione nel processo di costruzione della realtà condivisa (Smedslund, 1997). Riconosciamo in questa riflessività la cifra distintiva del setting psicologico clinico.

Ad un livello complementare, la riflessività è riconoscibile come elemento fondativo di una teoria della tecnica professionale, di matrice psicodinamica, che riconosce nella *sospensione dell'azione* (Carli & Paniccia, 2003) e nell'elaborazione dei presupposti impliciti nella richiesta di consulenza, la *conditio sine qua non* dell'efficacia professionale. In questa ottica, la formazione in psicologia richiede lo sviluppo di specifici modelli di competenza di ordine riflessivo, volti a governare il gioco intrecciato dalle reciproche simbolizzazioni che consulente e cliente mettono in atto nel regolare il loro rapporto.

Lo sviluppo della competenza a trattare con la propria e altrui soggettività non può essere evidentemente rimandato al là e allora dell'esperienza professionale. Lo stesso setting formativo va concepito come contesto in cui esercitare (non solo costruire) la capacità di elaborare le componenti soggettive dell'esperienza, e implica dunque non solo metodologie e setting di lavoro specifici, ma anche diversi criteri di idoneità e di verifica.

#### *La promozione di committenza formativa*

La configurazione della formazione in termini professionalizzanti produce conseguenze rilevanti sulla cultura caratterizzante la relazione setting-utenza. Ne segnaliamo in particolare due.

1) Il venir meno di quell'assunto quasi sacro di connessione immanente tra impegno e risultato didattico, che regge il patto mitico docenza-utenza nella stragrande maggioranza dei contesti formativi, non solo universitari. In altri termini l'idea per cui impegno e diligenza siano condizioni necessarie e sufficienti per il successo formativo. Il nostro modo di pensare la formazione rende saliente un termine intermedio - la *soggettività* - che scompagina i modi di concepire e di perseguire formazione. La competenza professionale è una funzione dell'interazione dei fattori: investimento nella elaborazione dei saperi e soggettività. Il che implica la necessità di ampliare il campo della formazione in modo che sia in grado di abbracciare ambedue tali dimensioni.

2) La presa di distanza da una cultura della formazione di matrice adempitiva, basata su forme date di acquisizione di conoscenza e su contenuti statici assunti normativamente. Nel contesto di una formazione professionalizzante gli studenti di psicologia sono progressivamente e sistematicamente sollecitati a posizionarsi su dimensioni di attività formativa che concernono la connessione riflessiva tra teorie e prassi.

#### *L'esperienza del Corso di Laurea STP dell'Università del Salento*

Tale passaggio non è evidentemente scontato. Al contrario, i due elementi ora richiamati producono una condizione strutturale di conflitto culturale tra domanda ed offerta formativa. Se prendiamo il caso del Corso di Laurea dell'Università del Salento, in cui chi scrive opera, possiamo richiamare alcuni elementi, che consideriamo indiziari di tale conflittualità.

a) Nel corso dei primi due anni di attività del Corso di Laurea (di seguito CDL) - partito con l'anno accademico 2007/08- le lezioni del primo anno sono frequentate da circa il 20% degli studenti aventi obbligo (600 circa). Le attività integrative (tra cui laboratori, seminari di

approfondimento, seminari di ricapitolazione per gli studenti lavoratori) - considerate essenziali per lo sviluppo di quelle competenze critiche e riflessive che costituiscono parte integrante del profilo di competenza perseguito - sono state fruite da un numero ancora più basso di studenti.

b) Le criticità e le segnalazioni avanzate dagli studenti concernono aspetti come la difficoltà a superare gli esami; la mancanza di correlazione tra difficoltà della prova d'esame e il numero di crediti associato al corrispondente insegnamento (come se davanti a minori CFU dell'insegnamento minore dovesse essere l'impegno richiesto); il fatto che i docenti pretendono di inserire forme di verifica delle domande di "ragionamento".

Rispetto a quest'ultimo punto è utile evidenziare che il "ragionamento" di cui si parla consiste nel processo di utilizzo dell'informazione presente nei testi in nuovo contesto: l'informazione chiesta allo studente in sede di esame è presente nel materiale di studio indicato dal docente, ma per poter essere utilizzata va spesso rielaborata, generalizzata, cioè "liberata" dal formato con cui viene proposta e raccolta.

La difficoltà degli esami è quindi direttamente proporzionale al livello di implicazione richiesta allo studente, che viene sollecitato ad un'interpretazione della partecipazione/fruizione del setting formativo molto lontana da quella di cui è (ancora) portatrice la stragrande maggioranza degli studenti. Questi ultimi tendono a concepire lo studio come un'attività di acquisizione di elementi discreti di conoscenza, per cui lo scopo ed il valore del processo di apprendimento si esaurisce nell'acquisizione di nozioni, la cui validità e legittimazione ci si aspetta verrà stabilita in ragione della quantità di sforzo prodotto. D'altra parte il nesso impegno/studio/risultato non nasce in un *vacuum*. Al contrario, esso è espressione di una logica formativa più generale, che qualifica in termini applicativi l'utilizzazione del sapere scientifico entro il circuito dell'insegnamento-apprendimento (Salvatore & Potì, 2006).

Il punto è che il modello di competenza professionale assunto a scopo formativo in linea generale richiede di andare oltre tale nesso. Formarsi in psicologia non significa solo conoscere la psicologia. Significa anche e soprattutto acquisire una *forma mentis* capace di produrre pensiero critico e riflessivo. Si ha dunque a che vedere con due concezioni molto distanti della formazione: laddove buona parte della cultura studentesca qualifica in termini applicativi il rapporto tra il sapere scientifico e la sua utilizzazione, il progetto formativo promosso dal CDL sostiene invece che il sapere non sia di per sé in grado di regolare il processo formativo e l'agire professionale; in altri termini, non possiede al proprio interno i parametri della propria implementazione. Al contrario, richiede di essere declinato in chiave locale e contestuale, dunque – prima ancora – richiede la capacità di leggere la contingenza della propria utilizzazione.

Il CDL si confronta – potremmo dire *inevitabilmente* – con l'alterità dell'utenza studentesca. Inevitabilmente perché i modelli di fruizione degli studenti non sono vincolati, né determinati, da ruoli dati, né si sviluppano come atto di volontà. Possiamo anzi dire che la posizione dello studente, all'inizio del percorso formativo è per definizione incompetente, dunque irresponsabile (Cfr. Salvatore & Scotto Di Carlo, 2005; Kullasepp, 2006).

È in questa ottica che ancoriamo lo sviluppo della formazione professionalizzante non solo alla capacità di produrre competenze metodologiche, ma anche alla capacità di promuovere l'emergere della committenza relativa a tale tipo di competenze. D'altra parte, se le categorie che mediano l'apprendimento sono fortemente contingenti al contesto entro cui si realizzano, il corso di laurea non è solo un recettore/contenitore passivo dei processi semiotici proposti dagli studenti, ma anche un regolatore/mediatore di tali processi; processi di cui può pensare localmente le trasformazioni (Salvatore, Mossi, Venuleo & Guidi, 2008).

In altri lavori abbiamo definito *strategia di accomodamento* una strategia formativa che interpreta ed utilizza gli eventi critici per sviluppare l'appropriatezza del setting, in modo da renderlo mediatore e luogo di incontro con l'alterità (Venuleo, Salvatore, Mossi, et al. 2008). Nella prospettiva dell'accomodamento la modalità di costruzione socio-simbolica dell'immagine e del senso dell'offerta formativa presso gli studenti non si esaurisce - dunque non può essere saturata - sul piano funzionale e cognitivo, nella conoscenza dei suoi oggetti

e dei suoi parametri di funzionamento, ma richiede specifici setting formativi volti a governare, piuttosto che a liquidare, i modelli di fruizione e partecipazione degli studenti.

Non stiamo pensando ad uno specifico dispositivo formativo, ad una specifica prassi/attività, ma ad un modo di intendere la formazione che promuova presso gli attori della formazione una rappresentazione sensata del proprio agire-in-situazione e che può dunque attraversare i dispositivi e le prassi che la inverano. In linea generale è possibile operare una distinzione tra due tipi di metodi/accorgimenti (Cfr. Scotto di Carlo, 2008):

- le operazioni mirate a richiamare e rinforzare il contenuto funzionale e strategico delle posizioni assunte dai partecipanti (parleremo in questo senso di *dispositivi organizzativi*). Possiamo far rientrare in questa tipologia di dispositivi la definizione, all'inizio di ogni corso di insegnamento, del contratto formativo con gli allievi, in termini di esplicitazione degli obiettivi, delle competenze oggetto di verifica, dei criteri di valutazione utilizzati, della metodologia di lavoro assunta; lo stesso modo di pubblicizzare i programmi di esame è una forma di comunicazione e, in quanto tale, veicola performativamente un senso – un modello di rapporto formativo;

- i *dispositivi processuali*, vale a dire le operazioni/accorgimenti volti da un lato ad acquisire, da parte del CDL, elementi di conoscenza dei criteri con cui gli studenti affrontano il percorso formativo (es. rilevazione in ingresso delle immagini anticipatorie dell'Università, del ruolo di studente, dell'identità professionale; cfr. Salvatore, Mossi, Venuleo & Guidi, 2008), dall'altro a sviluppare presso gli studenti una posizione riflessiva sul posizionamento culturale nei termini del quale affrontano il percorso formativo (Cfr. Venuleo, Guidi, Mossi, & Salvatore, 2009). Ciò in particolare su due fronti:

- sul piano metodologico, ovvero dei criteri e delle strategie di conoscenza e di apprendimento e delle modalità di interpretazione e di uso delle competenze acquisite;

- sul piano riflessivo, sul modo di rappresentare e quindi di rapportarsi al contesto formativo e di prefigurarsi quello professionale.

Facciamo rientrare ad esempio nella tipologia di *dispositivi formativi integrativi (DFI) di tipo metodologico* i laboratori di metodologia dello studio, volti allo sviluppo dei modelli e delle strategie di apprendimento utilizzate dagli studenti. I laboratori - rivolti alle matricole ed obbligatori per gli studenti in debito formativo conseguente al risultato al test di ingresso - perseguono l'obiettivo generale di promuovere presso gli studenti un approccio contestuale all'apprendimento e al valore della conoscenza, dei suoi oggetti, dei suoi obiettivi.

Facciamo rientrare nella tipologia di *dispositivi formativi integrativi (DFI) di tipo riflessivo* le attività entro cui gli studenti possano esprimere, riconoscere e rielaborare, le proprie immagini – fondamentalmente implicite ed a connotazione emozionale – del ruolo di studente, dell'università, della professione.

Riconosciamo in questo la funzione compiutamente clinica della formazione...

#### *Il modello del setting istituyente all'Università*

“Mi sono iscritto a psicologia per coltivare un interesse di lunga data. Sono affascinato dall'idea di scoprire i segreti e il funzionamento della mente umana. Sono pronto a studiare moltissimo per essere uno studente modello. Può essere che un giorno i miei cari si rivolgeranno a me con la fiducia di poter essere aiutati a risolvere i loro problemi. Io spero solo di riuscire ad esserne capace. Non mi importa essere pagato per questo”

Questo un frammento del resoconto prodotto da uno studente al primo anno del Corso di laurea triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche in risposta alla richiesta di scrivere un resoconto sul tema “Cosa significa essere studenti di psicologia”

Dal resoconto emerge una specifica immagine della formazione, della psicologia, del ruolo di studente che possiamo dire essere organizzata in chiave auto-referenziale. Alcuni elementi:



- la committenza sulla formazione universitaria concepita in termini di crescita personale;
- la psicologia concepita come un sistema di conoscenze preconstituito che occorre acquisire, privo/indifferente a dimensioni organizzative e funzionali (lo studente immagina per esempio di potere esercitare la funzione psicologica nei confronti dei suoi cari e non considera il pagamento un parametro rilevante);
- una rappresentazione del proprio ruolo di studente in posizione di dipendenza dalle aspettative degli altri: il desiderio è di meritare la fiducia dei propri cari nel futuro e di essere uno studente modello nel presente.

Dal nostro punto di vista, il valore di questi significati risiede nel fatto che essi organizzano semioticamente e dunque pragmaticamente la relazione che lo studente stabilirà con gli oggetti del sistema di attività in cui è iscritto.

Si pensi al passaggio in cui essere “uno studente modello” viene considerata una garanzia della propria futura capacità di aiutare gli altri, di fatto tracciando uno stretto rapporto tra investimento personale e prodotto del processo formativo. Tale binomio con tutta probabilità sosterrà per esempio: il prendere parte alle lezioni, la lettura di tutte le pagine di tutti i libri di testo suggeriti dai docenti per preparare un esame... La stessa premessa, tuttavia, probabilmente non sosterrà la committenza su operazioni che implicano la messa tra parentesi della dimensione normativa del proprio essere in formazione. Ad esempio, situazioni quali: interrogarsi sull'utilità della lezione; riflettere sui significati sovra-ordinati che organizzano le differenti nozioni presenti nei libri; analizzare la nozione di inconscio alla luce del dibattito storico e di come si è sviluppato nel tempo e in relazione all'uso che può essere fatto di questo concetto nel colloquio clinico...

I significati che gli attori attribuiscono al sistema formativo sono infatti tutt'altro che neutri rispetto alle forme della loro partecipazione. Piuttosto organizzano l'uso che verrà fatto degli oggetti formativi e dunque il valore che essi assumono. Dal nostro punto di vista è dunque una specifica esigenza della formazione quella di costruire spazi per pensare i significati veicolati dagli atti discorsivi e dai posizionamenti assunti dagli studenti.

In un altro lavoro, in riferimento al più ampio mondo scolastico, abbiamo definito *setting istituyente* (Venuleo, Salvatore, Mossi et al. 2008) un modello di relazione formativa capace di generare pensiero sul proprio pensiero (sulla propria identità di studente di uno specifico setting di insegnamento-apprendimento, sull'identità professionale di riferimento, ecc.). L'oggetto del setting istituyente non è costituito da “rappresentazioni dichiarative” (conoscenze definite, set di informazioni...) ma dalle categorie di secondo ordine che le organizzano. Il setting istituyente interagisce e si confronta con i vincoli (cognitivi, affettivi, simbolici) posti in essere dagli studenti e, contemporaneamente, promuove il loro sviluppo attraverso la scelta metodologica di non trattare questi codici come scontati in quanto tali, né scontati nel loro valore d'uso.

Nel caso della formazione professionalizzante in psicologia, tale esigenza è ancora più cogente. Se infatti sono i significati a guidare il modo con cui gli individui si relazionano al mondo sociale, la psicologia si configura come “scienza della costruzione di senso” – impegnata ad analizzare le forme e i prodotti simbolici tramite i quali gli attori costruiscono la propria esperienza del mondo – ed al contempo come “scienza della relazione” (Carli, 2006), che fonda la propria prassi sulla capacità di governo dei significati affettivi condivisi. Il che significa che nel caso della formazione in psicologia, la competenza riflessiva sui propri modelli di conoscenza è uno specifico fondamentale prodotto formativo (Cfr. Carli, Grasso & Panizza, 2007; Montesarchio & Venuleo, 2009).

In questo senso, nella diversità delle specifiche funzioni perseguibili<sup>6</sup>, i dispositivi riflessivi si offrono come setting per apprendere dall'esperienza un modo di concepire ed esercitare la

<sup>6</sup> Il CDL dell'Università del Salento ha attivato in particolare:

- laboratori di analisi della domanda, previsti come fase propedeutica alle attività didattiche e volti a facilitare l'elaborazione socio-affettiva e cognitiva del processo di inserimento degli studenti in ingresso (Carli, 2001; Montesarchio et al., 2003; Salvatore et al. 2008).

professione psicologica, un modo caratterizzato appunto dall'adozione di una posizione riflessiva che operi come regolatore di base del ruolo:

- il formatore non parla di psicologia, piuttosto esercita una funzione psicologica, promuovendo una posizione riflessiva sugli atti discorsivi e comportamentali agiti dagli studenti nel qui ed ora dell'attività in cui sono implicati. Così facendo, suggerisce che prendere parte all'attività accademica non è qualcosa di separato dalla costruzione della competenza psicologica che lo studente intende esercitare nel futuro;
- il formatore non mira a scoprire, rilevare essenze nascoste, né a trasmettere verità e contenuti rappresentazionali che hanno valore per tutti; piuttosto, sollecita e consente l'elaborazione degli obiettivi, delle aspettative, dei significati con cui gli studenti prendono parte all'esperienza e costruiscono il senso dell'attività in cui sono impegnati. Così facendo, suggerisce che essi sono direttamente implicati nella costruzione del significato dell'esperienza formativa, e che dunque la loro soggettività, le loro aspettative e i loro obiettivi giocano un ruolo primario nella realizzazione delle condizioni del proprio sviluppo.

Lo studente, auspicabilmente, apprende a pensare l'esperienza universitaria come fatto clinico: il suo significato e valore non è scontato, né "pronto e fatto", ma il prodotto di un processo che si dispiega entro specifiche condizioni di setting e regolato dalla propria e altrui soggettività.

#### *Note di chiusura*

L'efficacia di un progetto formativo non è mai l'esito diretto dell'azione; piuttosto dipende dal rapporto tra l'azione stessa e la forma/direzione del sistema (organizzativo, istituzionale, culturale) in cui l'azione si iscrive. In questa ottica, la verifica si configura come funzione indispensabile di orientamento e di regolazione dell'offerta formativa.

Il CdL dell'Università del Salento ha attivato diversi sistemi di verifica volti non solo ad analizzare gli esiti raggiunti da singole azioni formative o dall'intervento formativo nel suo complesso, in termini per esempio di produttività espressa dagli studenti in un certo arco di tempo, ma anche a produrre un giudizio di tipo organizzativo-strategico sull'intervento, ovvero un giudizio sull'utilità/appropriatezza e il senso che esso ha (avuto) per il fruitore.

#### *Alcuni dati*

Il monitoraggio delle carriere mostra come il livello medio di produttività degli studenti non è da considerarsi basso: gli studenti immatricolatisi nel 2007/08 avevano acquisito mediamente 42 CFU nella finestra temporale che si estende fino al febbraio 2009 (dunque fino alla sessione straordinaria del primo anno di corso). Inoltre, la produttività, cioè il numero di crediti acquisiti dagli studenti per unità temporale va aumentando nel tempo. Questo dato ci sembra particolarmente interessante. Esso si presta ad essere interpretato nel seguente modo: gli studenti stanno progressivamente comprendendo qual è lo standard atteso. Il che sul piano teorico e strategico significa che è pensabile un setting formativo dove l'offerta sia capace di regolare la domanda.

---

- laboratori di analisi del processo formativo, rivolti agli iscritti al secondo anno, volti a sostenere la riflessione sulla modalità di categorizzazione dell'esperienza formativa realizzata, sulle forme di utilizzazione dei dispositivi attivati, sul modo di fruire dunque degli oggetti, delle regole, delle procedure e delle attività formative messe in campo, e a raccogliere – in un'ottica di governo - elementi di sviluppo e di criticità dal punto di vista degli studenti dell'esperienza universitaria fino a quel momento realizzata, pensati dunque anche come occasioni per fare manutenzione dell'intervento.

La produttività delle carriere degli studenti che hanno frequentato le attività propedeutiche di recupero del debito formativo<sup>7</sup> è molto simile a quella degli studenti che sono entrati nel Corso senza aver avuto assegnato alcun debito. La produttività di ambedue questi gruppi è superiore a quella degli studenti con debito assegnato ma annullato per via amministrativa (agli studenti già in possesso di altra laurea non viene riconosciuto debito). Nel complesso tali dati segnalano l'efficacia dei laboratori di metodologia dello studio che hanno permesso agli studenti con debito di saturare il gap e di esprimere una produttività comparabile a quella dei colleghi senza debito.

La verifica dell'impatto simbolico dei laboratori di analisi della domanda attivati all'inizio del primo anno evidenzia come il lavoro riflessivo sulle immagini anticipatorie dell'Università, del ruolo di studente, della professione, abbia permesso agli studenti di elaborare l'iniziale riferimento idealizzato alla psicologia e, in conseguenza di ciò, di sviluppare un modello di committenza maggiormente coerente con la natura del contesto formativo di sistema di attività regolato da obiettivi (Cfr. Venuleo, Guidi, Mossi & Salvatore, 2009).

Simili risultati ci incoraggiano nel pensare che perseguire formazione professionalizzante all'Università è possibile. Il che non significa sia facile.

Per questo preme sottolineare un punto.

La proposta teorica-metodologica di formazione universitaria qui delineata è il precipitato di un confronto vivo e stimolante entro il consiglio didattico del neonato corso di laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche dell'Università del Salento, che si è dato l'opportunità di riflettere sul suo processo istituzionale e di elaborare criteri globali condivisi in funzione della tipologia di psicologo che si condivideva di formare. Ciò per inciso si è tradotto non solo nella condivisione di una precisa epistemologia che ha organizzato la definizione dei singoli programmi disciplinari ma anche nella condivisione di funzioni di gestione, sistemi di conoscenza del contesto; dispositivi di qualità; modelli di verifica, che sarebbe stato impraticabile percorrere su iniziativa individuale, e allo stesso tempo necessari a garantire quella flessibilità ed insieme organicità dell'azione organizzativa che permette l'interlocuzione con il contesto-cliente, intrinsecamente variabile: cliente interno (lo studente) ed esterno (il territorio locale in cui il CDL si iscrive).

Ci sembra utile porre in conclusione questo punto, che in realtà su un piano operativo è anche la premessa del progetto di formazione sopra delineato, per dire che quale che sia il modello di formazione assunto da un corso di laurea, pensare in termini strategici la formazione in psicologia (e più in generale la formazione universitaria) richiede la rottura dell'autoreferenzialità delle singole azioni formative e l'elaborazione di criteri "di campo" condivisi da parte del corpo docente; criteri capaci di operare una sintesi tra il riconoscimento e la valorizzazione della pluralità dei saperi psicologici e disciplinari e la necessità di superare la frammentazione, attraverso l'individuazione di indirizzi di sviluppo entro ed in funzione dei quali le diverse opzioni (metodi, teorie, approcci, tagli epistemologici e disciplinari) possono trovare un linguaggio e chiavi interpretative condivise per dialogare, anche conflittualmente.

La formazione alla professione psicologica richiede di essere pensata, organizzata e perseguita come un setting.

---

<sup>7</sup> In fase di ingresso gli studenti si sottopongono ad una batteria di prove volta a rilevare i modelli simbolici di anticipazione del ruolo ed ad analizzare il livello di competenza di ingresso. Due delle aree indagate sono le competenze di ragionamento logico e comprensione del testo e la conoscenza di base della lingua inglese. Gli studenti con basso livello di competenza in tali due aree sono ammessi con debito formativo, rispettivamente nelle aree Metodologia dello studio e Inglese.

## Bibliografia

- Bosio, C.A. (Ed.) (2004). *Professioni psicologiche e professionalizzazione della psicologia*. Milano: FrancoAngeli.
- Butera, F. (1991). *Il castello e la rete*. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R. (2006) Editoriale. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2/3, 1118-120. Retrieved (May 13, 2007) from: <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/english/number2/editoriale.htm>
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2003). *L'analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., Grasso, M., & Paniccchia, R.M. (2007). *La formazione alla psicologia clinica. Pensare emozioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R. & Salvatore, S. (2001). *L'immagine della psicologia*. Roma: Kappa.
- Chevillard, Y. (2007). Readjusting Didactics to a Changing Epistemology. *European Educational Research Journal*, 6 (2), 9-27. Retrieved (August 13, 2007) from: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=109](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=109)
- Circolo del Cedro (1991). Tre tesi e sei questioni sulla psicologia clinica. *Rivista di Psicologia Clinica*, 3, 249-259.
- Circolo del Cedro (1992). La competenza psicologico clinica. Riflessioni e proposte del Circolo del Cedro. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 6-38.
- D'Cruz, H., Gillingham, P., & Melendez, S. (2007). Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. *British Journal of Social Work*, 37 (1), 73-90.
- Guidi, M. & Salvatore, S. (2006). *Trasformazioni di scenario e nuovi modelli di formazione*. In F. Bochicchio (Ed.), *Gli esperti della formazione. Profili interpretativi di una professione emergente* (pp. 185-214). Lecce: Amaltea Edizioni.
- Guidi, M., Pasta, T., Longobardi, C., & Salvatore, S. (2009). L'immagine della consulenza psicologica presso gli insegnanti della scuola italiana. *Psicologia scolastica*, 7 (2), 163-186.
- Hosking, D.M., Dachler, H.P., & Gergen, K.J. (1995). *Management And Organization: Relational Alternatives To Individualism*, Aldershot: Avebury.
- Kaneklin, C., & Scaratti, G. (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kullasepp, K. (2006). Identity Construction of Psychology Students: Professional Role in the Making. *European Journal of School Psychology*. Special issue. The making of a Psychologist: a school for life in the profession, 4 (2), 249-280.
- Maturana, M.R., Varela, J.F. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. Dordrecht, Holland: Reidel Publishing Company.
- Montesarchio, G., & Venuleo, C. (2006). Constructing Psychotherapists' Social Roles. *European Journal of School Psychology*, 4 (2), 403-415.
- Montesarchio, C., & Venuleo, C. (2009) (Eds). *Colloquio Magistrale. La narrazione generativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Morozzo della Rocca, E., & Ruggeri, E. (1997). *È l'università una risorsa per il Sistema Professionale della psicologia? Resoconto dell'Esperienza Pratica Guidata*. In R. Carli (Ed). *Formarsi in psicologia clinica*. Roma: Kappa, p.65.

- Norman, R. (1991, II ed). *Service Management: Strategy and Leadership in Service Business*. Baffin Lane, Chirchester: John Wiley & Sons (trad. it.: Milano: Etas Libri 1992).
- Palmonari, A. (Ed.). (1981). *Psicologi: Ricerca socio-psicologica su un processo di professionalizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Parton, N., & O'Byrne, P. (2000). *Constructive Social Work: Towards a New Practice*. Basingstoke: MacMillan.
- Rolf, G. (1997). Beyond expertise: theory, practice and the reflexive practitioner. *Journal of Clinical Nursing*, 6, 93–97.
- Salvatore, S. (2001). *La scuola come cliente. I risultati del Laboratorio Pilota*. Milano: FrancoAngeli.
- Salvatore, S. (2006). Modelli della conoscenza ed agire psicologico. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2/3, 121-134. Retrieved (May 13, 2007) from: <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/english/number2/Salvatore.htm>
- Salvatore, S. & Mossi, P, Venuleo C., & Guidi M. (2008). *Pregnanza e sensatezza della formazione*. In G. Venza (Ed), *La qualità dell'Università. Verso un approccio psicosociale* (pp. 49-69). Milano: FrancoAngeli.
- Salvatore, S., & Poti, S. (2006). *La lezione come dispositivo della formazione psicologico clinica*. In G. Montesarchio, & C. Venuleo (Eds.), *Narrazione di un iter di gruppo: Intorno alla formazione in psicologia clinica* (pp. 98-137). Milano: FrancoAngeli.
- Salvatore, S., & Scotto di Carlo, M. (2005), *L'intervento psicologico per la scuola. Modelli, Metodi, Strumenti*. Roma: Carlo Amore.
- Salvatore, S., & Valsiner, J. (2006). Am I really a Psychologist?. Making sense of a super-human social role. *European Journal of School Psychology*, 4 (2), 5-30.
- Salvatore S., & Venuleo C. (2009). *The unconscious as source of sense: A psychodynamic approach to meaning*. In B. Wagoner. *Symbolic Transformations: The mind in movement through culture and society*. London: Routledge.
- Scotto di Carlo, M. (2008). L'implicazione del cliente come fondamentale principio metodologico dell'intervento entro i contesti d'apprendimento. *Scritti di gruppo*, 2. Retrieved (December 12, 2008) from: [http://www.associazioneppg.it/rivista\\_psicologia/numero\\_02.asp](http://www.associazioneppg.it/rivista_psicologia/numero_02.asp)
- Sheikh, A. I., Milne, D.L, & Macgregor, B.V. (2007). A model of personal professional development in the systematic training of clinical psychologists. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 14 (4), Jul-Aug 2007, 278-287.
- Smedslund, J. (1997). *The Structure of Psychological Common Sense*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Taylor, C., & White, S. (2000). *Practicing Reflexivity in Health and Welfare: making knowledge*. Buckingham: Open University Press.
- Venuleo, C., Guidi, M., Mossi, P.G., & Salvatore, S. (2009). L'istituzione generativa. L'impatto di un setting riflessivo sulle immagini anticipatorie del corso di laurea in psicologia. *Psicologia Scolastica*, 7 (2), in press.
- Venuleo, C., Salvatore, S., Mossi, P. et al. (2008). Dal setting istituito al setting istituyente: riflessioni per lo sviluppo della relazione educativa nel processo di insegnamento-apprendimento. *Psicologia Scolastica*, 6 (2), 225-266.
- Venza, G. (Ed) (2008), *La qualità dell'Università. Verso un approccio psicosociale*. Milano: FrancoAngeli.