

## Modelli della conoscenza ed agire psicologico

di Sergio Salvatore\*

La professione psicologica versa in condizioni critiche: scollamento tra formazione e professione; livelli occupazionali quantitativamente e qualitativamente insufficienti; frantumazione e progressivo depauperamento dei livelli e dei profili di competenza; elefantiasi della dimensione psicoterapeutica; presenza di aree di contiguità e di confusività tra esercizio della professione e pratiche mimetiche a basso/nullo contenuto deontologico e di competenza (dalla cartomanzia alla psicologia confezione *talk show*); deterioramento del valore sociale del ruolo; debolezza politica, culturale ed istituzionale in rapporto ad altre professioni (in particolare nel campo della sanità pubblica, ma anche nel campo delle organizzazioni, della scuola, dei servizi sociali); sostanziale latitanza sui temi strategici di interesse nazionale.

Il sistema scientifico-professionale non è rimasto immobile dinanzi ad un simile quadro. Università, Ordini, associazioni scientifiche e professionali hanno cercato in vario modo di fronteggiare i problemi in campo. Su questioni quali: la professionalizzazione della formazione (Bosio & Kaneklin, 2001; Romano & Quaglino, 2001; Salvatore, 2003a; Trombetta, 2003), la promozione di mandato sociale (Carli & Salvatore, 2001; Carli et al., 2004; Ponzio, 2005); la tutela del ruolo professionale entro i contesti istituzionali (ad es. nel contesto scolastico: AAVV, 1999); l'elaborazione di modelli interpretativi e di prassi spendibili entro contesti di intervento ulteriori rispetto alla clinica (*inter alia*, Di Maria, 2005; Grasso, 2006), molto si è discusso e qualcosa si è fatto.

Il persistere, per certi versi l'ulteriore deteriorarsi, del quadro problematico segnala tuttavia l'insufficienza delle strategie e degli sforzi fin qui messi in gioco.

La tesi fondamentale alla base di questo lavoro è che tale insufficienza non derivi da un deficit di impegno o dai limiti di possibilità propri del sistema professionale, né da una condizione data ed immutabile di vincolo, quanto piuttosto dalla obsolescenza del modo di concepire la conoscenza psicologica e dunque la funzione professionale che tale conoscenza alimenta ed orienta. Il che, in altri termini, significa che lo sviluppo del sistema scientifico-professionale non è perseguibile - come sembra implicitamente accettato dai più - in termini cumulativi e reattivi rispetto alle criticità, cioè come ampliamento del repertorio di soluzioni locali di volta in volta proposte per affrontare segmenti discreti di problemi; ma richiede un salto di paradigma: una revisione degli assunti fondanti i modelli della conoscenza e dell'agire psicologico. Nelle pagine che seguono proverò ad approfondire questa tesi. In particolare, discuterò cinque temi generali, intorno ai quali ritengo ruoti la possibilità di ripensare ai nessi reciproci tra saperi scientifici e prassi professionale, dunque le prospettive di sviluppo della funzione psicologica.

### *Le premesse epistemologiche*

Il sistema scientifico-professionale della psicologia opera entro una condizione generale di debole fondamento teoretico del proprio linguaggio. Tale debolezza si rispecchia nella forte contiguità tra il discorso disciplinare ed il senso comune (Gullotta, 2002). Senza pretesa di esaustività e sistematicità, segnalo di seguito alcuni dei modi con cui tale contiguità si manifesta. Sto pensando, in primo luogo, alla scarsa capacità della ricerca psicologica di pervenire a risultati controintuitivi, o comunque non scontati. Soprattutto negli ambiti entro i quali la psicologia si occupa di problemi di interesse non esclusivamente specialistico, dunque di temi sui quali anche altri attori sociali esprimono interpretazioni, la disciplina tende a produrre conoscenze che sistematizzano e/o danno fondamento empirico a ciò che già appartiene al patrimonio comune di esperienza e di senso. L'affermazione ora

---

\*Professore Ordinario di Psicologia Dinamica, Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche, Didattiche, Università degli Studi di Lecce, Italia.

fatta è sicuramente generica e semplificante della varietà e delle articolazioni della letteratura psicologica. Tuttavia, se si opera un confronto con scienze quali la fisica, la chimica, ma anche la linguistica, non si può non rimanere colpiti dallo iato che separa la psicologia dalla capacità di tali scienze di produrre conoscenze che non si limitano ad approfondire il solco di ciò che l'uomo comune già è in grado di esperire e concettualizzare, ma costruiscono mondi nuovi, che sovvertono la struttura stessa dell'esperienza che i profani hanno dei fenomeni in questione. In secondo luogo, la contiguità tra psicologia e senso comune si riflette nella facilità con cui la psicologia si iscrive entro i contesti comunicativi della vita quotidiana e nella speculare permeabilità del linguaggio psicologico alle pratiche discorsive quotidiane. Si potrebbe in questo senso elaborare una sorta di *legge di Murphy*: più l'argomento è inessenziale (vuoi perché non rilevante, vuoi perché su di esso non vi è un investimento in chiave di intervento), maggiore la probabilità che si chieda ad uno psicologo di commentarlo. Sarebbe fin troppo facile richiamare la proliferazione di psicologi e psicologismi di maniera sui mass media come un'evidenza di questa legge e più in generale della facilità con cui la psicologia tende a trascinare nel senso comune. Allo stesso modo, si potrebbe fare riferimento all'idea diffusa secondo la quale la psicologia, più che una funzione competente fondata su costrutti di conoscenza, è una qualità della persona, che tutti, chi più chi meno, possiedono. Non voglio tuttavia marmaldeggiare su questi aspetti, per quanto fortemente problematici per l'immagine della professione psicologica. Il problema è più generale. L'intreccio tra psicologia e senso comune è un problema strutturale dell'intera comunità professionale, che in ultima istanza, come abbiamo più sopra affermato, attiene alla debolezza del linguaggio disciplinare. Dal punto di vista ora richiamato, va infatti osservato che il linguaggio psicologico si caratterizza per due aspetti tra loro connessi. Uno è la tendenza a trattare le (o meglio: ad implicare un uso delle) categorie psicologiche in termini reificati. In altri termini, ad usare i concetti psicologici non come costrutti che, appunto, *costruiscono* in termini modellistici gli oggetti disciplinari, ma in quanto pezzi/stati/qualità del mondo. Da questo punto di vista, la comunità professionale ha sperimentato lo stesso processo di oggettificazione che Moscovici (1961) ha riconosciuto caratterizzare il rapporto tra conoscenza scientifica e sua appropriazione da parte dei contesti discorsivi quotidiani. In definitiva, anche gli psicologi, così come i profani, hanno contribuito alla deriva del linguaggio scientifico psicologico, al punto che oggi non solo il costrutto "inconscio" a cui si riferiva lo studio di Moscovici ma anche molti altri concetti psicologici vengono trattati come se fossero descrittivi di pezzi di realtà, al limite nascosta (per questa ragione di competenza dello psicologo), ma comunque dotati di sostanza ontologica. Gli esempi di questo modo di trattare i concetti psicologici sono rintracciabili dovunque, trasversalmente ai vari domini della discussione teorica, della ricerca e delle pratiche professionali<sup>1</sup>. Si pensi a costrutti quali: *emozione, affetti, angoscia, sofferenza, disagio, collusione, domanda, desiderio, cultura, competenza, contesto, intervento...* Tra l'uso quotidiano di tali termini e quello fatto dallo psicologo molte volte non vi è sostanziale differenza; possono cambiare i discorsi che si impiantano a partire ed intorno a tali concetti, ma la base di partenza è la medesima. Propongo un esempio per tutti: il concetto di *domanda*. Quando Carli ha proposto tale concetto, ne ha dato una precisa definizione modellistica (Carli, 1987a, Carli, 1997, Carli & Paniccia, 2003)<sup>2</sup>. Via via che il concetto si è diffuso nella letteratura, si è tuttavia disancorato da tale formulazione modellistica, assumendo progressivamente contenuti diversificati, comunque caratterizzati in termini di reificazione<sup>3</sup>, che spaziano dalla rappresentazione della domanda come elemento di distorsione della richiesta a quella di "non detto" contenuto nella richiesta<sup>4</sup>. In tale diverse ma in ultima istanza convergenti modalità di reificazione del costrutto si può

<sup>1</sup> Per un'analisi della letteratura da questo punto di vista mi sia permesso di rimandare a Salvatore et al., 1997.

<sup>2</sup> Per inciso, il fatto che il contenuto concettuale di un costrutto modellistico si sviluppi nel tempo, se da un lato riflette l'ovvio sviluppo della teoria, dall'altro segnala in modo evidente il rapporto non immediato e sostanziale tra la categoria e la fenomenologia a cui si riferisce.

<sup>3</sup> Chi volesse approfondire questo aspetto, troverà senz'altro interessante l'eterogeneità di utilizzazioni e ancor prima di tagli epistemologici cui è stato sottoposto il concetto di domanda (e il suo correlato di analisi della domanda) nel testo collettaneo *Analisi della domanda* (Carli, 1993)

<sup>4</sup> Da quest'ultimo punto di vista, non sono solo gli studenti di psicologia ad implicare l'idea che l'analisi della domanda serva a capire ciò che effettivamente, veramente, il cliente vuole.

leggere una disarticolazione del concetto dalle radici teoriche che lo alimentano ed al contempo lo vincolano - nel caso: la teoria psicoanalitica, anzi, la teoria psicoanalitica che trova il proprio cardine nella rilettura processuale e semiotica del principio primario operata da autori quali Matte Blanco (1975) e Fornari (1979) - ed una sua saturazione surrogatoria in chiave di esperienza: domanda il comportamento del cliente che si rivolge allo psicologo.

Il secondo aspetto che vogliamo in questa sede richiamare riguarda la modalità con cui la psicologia definisce il proprio oggetto. In modo complementare rispetto alla tendenza ad utilizzare le categorie psicologiche in termini reificati, la psicologia è portata a selezionare come oggetti di interesse disciplinare (sia in termini teorici che di pratica professionale) fenomeni assunti direttamente dalla realtà. Questa tendenza è in ultima istanza un derivato di una impostazione epistemologica di matrice neopositivista, che concepisce le categorie del linguaggio scientifico come il precipitato di un processo controllato di organizzazione sistematica dei dati dell'esperienza.

Torna utile in questo senso riferirsi alla differenziazione tra psicologia sociale nord-americana (influenzata in modo più marcato dalla tradizione positivista) e quella di scuola europea. Come ha tra gli altri evidenziato Ugazio (1988), la psicologia sociale nord-americana si definisce come tale in quanto si occupa di oggetti sociali (gli atteggiamenti politici, l'idea di giustizia...); tuttavia, i modelli con cui tratta tali oggetti non sono specifici, ma riprendono i concetti propri del cognitivismo. In questo senso, la Ugazio (1988) parla della *Social Cognition* di matrice anglosassone come di una psicologia generale applicata agli oggetti sociali. Di contro, la psicologia sociale europea, sulla base lavoro fondativo di Moscovici, ha costruito un proprio oggetto, le rappresentazioni sociali, qualificando in questo modo non solo un ambito di interesse, ma anche e soprattutto un punto di vista modellistico sul mondo, che legge la realtà nei termini del nesso circolare tra processi simbolici e dinamiche sociali (Palmonari, 1989).

Un altro esempio ci viene questa volta dal confronto tra la tradizione psicologica italiana e quella internazionale. In ambito italiano, quando si parla di "psicologia dello sviluppo" si fa riferimento ad un'area della psicologia che si interessa di un fenomeno della realtà: lo *sviluppo* come dispiegarsi temporale delle fasi di vita. Nella letteratura internazionale il concetto di "*developmental psychology*" non è utilizzato nello stesso modo. Con tale concetto ci riferisce più complessivamente alla psicologia che si interessa di elaborare modelli di analisi delle dimensioni psicologiche dal punto di vista del loro essere processi che si dispiegano/costruiscono nel tempo (Valsiner, 2001). In questo senso, lo "sviluppo" a cui fa riferimento la *developmental psychology* è un costrutto psicologico, cioè un punto di vista con cui si costruiscono, prima ancora che interrogano, gli oggetti disciplinari.

Comunque sia, il modo forse più emblematico con cui si manifesta la tendenza della psicologia a pensarsi come scienza che si occupa di fenomeni è nella *settorializzazione* della disciplina in termini di ambienti: psicologia delle organizzazioni, psicologia scolastica, psicologia dello sport, psicologia del turismo... Il punto qui non è tanto la differenziazione in quanto tale, ma la sua portata, le implicazioni epistemologiche con cui viene utilizzata. La settorializzazione, infatti, non viene intesa come un dispositivo convenzionale utilizzabile per identificare una classe di attori professionali resi omogenei in ragione del contesto di esercizio professionale che condividono; piuttosto, i settori sono concepiti come aree specifiche ed autonome del discorso psicologico, in quanto caratterizzati da oggetti e metodi di indagine peculiari. Se si vuole, categorie identificative della psicologia, non degli psicologi. Il punto che voglio mettere qui in risalto è il seguente: nel momento in cui si definisce un'area del discorso psicologico, dunque un oggetto ed un metodo peculiare, sulla base e nei termini di un determinato settore del sistema sociale, dunque del dominio di fenomeni in cui il settore consiste, è evidente che si sta ancorando la disciplina non ad oggetti psicologici (cioè a modelli definiti in chiave di costrutto teorico) ma ai fenomeni della realtà, così come essi si configurano sul piano storico; se si vuole: così come si danno pre-scientificamente – in ragione della contingenza delle dinamiche culturali - all'esperienza del senso comune<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Un esempio in tal senso: le adozioni. I processi di adozione non sono fenomeni naturali, ma costrutti sociali; in altri termini, modelli di pratica sociale generati dalla dialettica tra modi di organizzazione dell'azione individuale e

I limiti della settorializzazione sono stati da più parte evidenziati (*inter alia*, Carli, 2002). Chi scrive ha criticato la settorializzazione, interessandosi in particolare del significato da attribuire alla nozione di psicologia scolastica (Salvatore, 2003a). Un richiamo a tale discussione può tornare utile per chiarire ulteriormente la questione in gioco. In sintesi, la psicologia scolastica non è interpretabile come un'area autonoma e specifica della psicologia, in quanto la scuola non costituisce un dominio sistematico di fenomeni dotato di specificità psicologica. Quanto accade entro la scuola è ovviamente di interesse per la psicologia; tuttavia i fenomeni che lo psicologo incontra nella scuola non acquistano significato psicologico *per il fatto* di occorrere entro tale contesto. Ad esempio, i processi di apprendimento che avvengono nella scuola non seguono modalità di organizzazione diverse dai processi di apprendimento che possono svilupparsi in altri ambiti di umanità. Si pensi, per fare un ulteriore esempio, alla dimensione organizzativa scolastica. Dal punto di vista psicologico il funzionamento organizzativo della scuola non rappresenta un oggetto peculiare, ma un caso di una categoria più ampia: il funzionamento organizzativo. Il fatto che si tratti di organizzazione *scolastica* la rende peculiare in alcuni suoi contenuti di funzionamento, ma non modifica la logica che caratterizza il suo manifestarsi in quanto fenomeno psicologico. Un ultimo esempio. Dal punto di vista psicologico la classe scolastica funziona in un certo modo in quanto è un gruppo dotato di certe caratteristiche (formalità, dimensioni, obiettivi di lavoro; modelli di rapporto, sistemi socio-simbolici di riferimento...), collocato entro una determinata cornice organizzativo-istituzionale (la scuola). Tuttavia, è il gruppo in quanto microstruttura cooperativa ed organizzativa a dover essere assunto come oggetto psicologico, e non la classe, che invece è una dimensione di realtà definita sulla base di categorie non psicologiche (ad es. come unità organizzativa di erogazione del servizio scolastico).

Prima di concludere la discussione relativa a questo punto è opportuna una precisazione. Il fatto che la psicologia tendi ad utilizzare concetti reificati, intesi come immediatamente riferibili a stati del mondo, e di conseguenza concepisca il proprio discorso come costruzione di conoscenza su oggetti pre-scientifici, di per sé non implica necessariamente che il linguaggio psicologico sia debole. La mia affermazione in tal senso non è motivata neanche dal confronto con altre scienze (che pure ho utilizzato, tuttavia con funzione esemplificativa piuttosto che normativa). Reificazione e ancoraggio ingenuo sono modalità che a mio avviso vanno qualificate come fattori di debolezza per due ragioni. Una è squisitamente concettuale e l'ho esplicitata in precedenza nei termini della critica alla psicologia scolastica. Tuttavia, la ragione più forte riguarda i vincoli sul piano dell'intervento in cui si traducono tali modalità. Esse, infatti, in ultima istanza vincolano l'agire dello psicologo – nei suoi obiettivi così come nelle sue modalità – al mondo così come lo vede e costruisce il senso comune. Viene dunque meno quella possibilità di revisione radicale delle premesse istituite che è al contempo il valore ultimo della funzione psicologica e l'esigenza fondamentale di chi si rivolge allo psicologo. Trovo opportuno su questo punto fare riferimento ad una esperienza di formazione che mi vede impegnato. Lavorando con gli psicologi impegnati nei consultori familiari di una ASL, è risultato sempre più chiaro che una fondamentale difficoltà che essi incontrano nel rapporto con la committenza istituzionale (in primis, l'autorità giudiziaria) deriva dalla loro sostanziale adesione al linguaggio della committenza, cioè alle categorie che essa adotta per definire i problemi e dunque il contenuto della richiesta. Come proprio la psicologia clinica ha evidenziato (Carli, 1987b; Grasso & Salvatore, 1997; Carli & Panizza, 1999), è tale linguaggio il problema che vincola le possibilità di sviluppo del committente, cioè la sua competenza a trattare i problemi. Di conseguenza, nel momento in cui lo psicologo adotta le categorie della committenza per definire il fenomeno di cui si occupa, i risultati su cui prende responsabilità, le modalità spazio-temporali e i ruoli connessi di esercizio della funzione, si trova esposto al contagio dell'impotenza della committenza. Ciò è sempre vero. Genera tuttavia criticità particolari, al punto da essere riconosciuto come un problema generale, quando la funzione psicologica si ritrova alle prese con committenze forti non governabili sul piano del potere tecnico. Un caso emblematico di questa situazione è quella del giudice che commissiona allo psicologo consultoriale di intervenire sulla famiglia in fase di separazione al fine di ridurre il conflitto relazionale. Nel momento in cui – secondo la

---

forme storicamente determinate del controllo istituzionale. L'adozione non è dunque un costrutto psicologico, per definizione, ma un fenomeno della realtà, definito pre-scientificamente.

logica della reificazione e dell'ancoraggio ingenuo a cui ci siamo in precedenza riferiti - lo psicologo tratta tale committenza non come l'inesco del proprio intervento, ma come l'identificazione normativa del fenomeno su cui intervenire e dell'obiettivo da perseguire, se cioè pensa scontatamente di avere a che fare con una famiglia, per giunta in fase di separazione, con un conflitto relazionale, quindi con i fenomeni visti dagli occhi del giudice, si impedisce in partenza la possibilità di intervenire, in quanto rinuncia a costruire il setting del proprio intervento, cioè a modellizzare in chiave psicologica non solo il *come* agire, ma anche il *che cosa* e il *perché* del proprio agire. Al contrario, nella misura porrà come centrale questo tipo di operazione fondativa, si potrà rendere conto di come la psicologia interviene sì in ragione di conflitti relazionali, ma non opera direttamente su tali conflitti, in quanto essi sono forme storiche non immediatamente rapportabili ai modelli scientifici su cui tale disciplina ha costruito la propria validità disciplinare.

Quanto fin qui detto porta ad una conclusione: è necessario che la psicologia sottoponga a revisione critica i modelli epistemologici su cui tradizionalmente si è basata, in modo da costruirsi come scienza modellistica, una scienza, cioè, che non prenda direttamente dalla realtà gli oggetti del proprio discorso, ma li costruisca concettualmente, dunque nei termini di un linguaggio (una sintassi ed una semantica) ostensibile, validabile, negoziabile, di ultima istanza: sviluppabile e dunque utilizzabile come leva di sviluppo.

#### *Il quadro teorico*

##### *La ristrutturazione del discorso psicologico intorno a nodi paradigmatici trasversali*

La psicologia clinica si è storicamente caratterizzata come un campo fortemente plurale, animato da scuole di pensiero (cognitivismo, psicoanalisi, teoria sistemica, comportamentismo, psicologia umanistica) operanti come sistemi autoreferenziali (Carli, 1987b), in grado allo stesso tempo di costituirsi come paradigmi teorici ed ancoraggio di appartenenza.

A mio avviso, questo schema descrittivo non è più attuale. Non che non permanga una rilevante differenziazione tra gli approcci teorici di scuola, tuttavia, la variabilità *interna* alle concezioni di scuola tende progressivamente ad aumentare, dunque a risultare più rilevante di quella *tra* le scuole.

Che le diverse scuole teoriche siano al loro interno fortemente differenziate è riconosciuto anche dagli interpreti dei diversi modelli. Viene facile in questo senso richiamare Wallerstein (1998), quando afferma la necessità di riconoscere che non vi sia *una* ma *molte* psicoanalisi. La differenziazione teorica caratterizza anche il cognitivismo clinico - come risulta evidente se si confrontano tra loro gli approcci dei clinici che si richiamano alla tradizione razionalista-costruttivista (Castelfranchi, Mancini & Miceli, 2001) e quelli che si rifanno a modelli di stampo intersoggettivo e dialogico (Dimaggio & Temerari, 2004) - e la teoria sistemico relazionale: si può avere un'idea dell'eterogeneità presente entro questa scuola di pensiero confrontando le posizioni di autori come Selvini Palazzoli (2004) e L. Hoffman (1981).

Soprattutto intorno ai temi dell'intervento psicoterapeutico, ma in parte anche nel campo organizzativo, psicosociale e di comunità (Lavanco & Novara, 2002; Gelli, 2002; Venza, 2005), la progressiva differenziazione interna ai modelli sta portando ad una graduale attenuazione dei confini tra le scuole di pensiero, dunque all'emergere di concettualizzazioni innovative che si muovono trasversalmente, oltre le rigide appartenenze di scuola.

Simili movimenti vanno letti nel quadro della più generale evoluzione del pensiero psicologico, che a partire dalla fine degli anni '80 ha rimesso al centro del dibattito le teorie generali, la discussione sulle concezioni della mente. Dopo diversi lustri in cui ha progressivamente ridotto le unità di osservazione, focalizzandosi su oggetti via via più specifici e specialistici, dunque sempre meno collegabili a visioni d'insieme (Harrè & Gillett, 1994), la psicologia ha ripreso ad interrogarsi sulle proprie scelte paradigmatiche di fondo: sulle opzioni epistemologiche ed antropologiche che qualificano l'idea che essa ha del soggetto nel suo rapporto con il mondo. Coagulo e luogo di espressione di tale viraggio, il

dibattito che dai primi anni '80 si è sviluppato tra i difensori della psicologia moderna e i fautori dell'apertura della disciplina al pensiero postmoderno (Mecacci, 1999).

Chi si occupa di teoria clinica si trova dunque oggi nella condizione di interloquire con una teoria psicologica generale, in passato polverizzata nella giungla di microteorie iperspecialistiche. E' quindi sollecitato ad andare oltre i confini del proprio paradigma clinico, interagendo dialetticamente con un campo di discorso sovraordinato, che affronta – al di là e spesso trasversalmente agli steccati di scuola - i fondamenti dell'agire clinico: la concezione della mente, il modello del soggetto e dell'intersoggettività, lo statuto della conoscenza clinica.

Questa nuova situazione sta scompaginando il campo della psicologia clinica, al punto che entro tale area disciplinare le questioni paradigmatiche di tipo trasversale stanno prendendo il posto dei progetti teorici di scuola come ancoraggi di riferimento. Per dirla con altre parole, i clinici sempre meno ragionano e discutono in quanto psicoanalisti, cognitivisti, sistemici, e sempre di più in quanto portatori – ovviamente dall'interno e per mezzo del proprio modello teorico - di opzioni concettuali di fondo, dunque di *progetti teoretici generali*<sup>6</sup>.

Andrebbe oltre gli scopi di questo lavoro discutere in modo sistematico tali opzioni concettuali di fondo. Ai fini del discorso che sto qui sviluppando torna comunque utile fare un sintetico riferimento a tre dicotomie generali, che hanno a mio avviso un ruolo centrale nella dialettica paradigmatica interna alla psicologia clinica<sup>7</sup>.

La prima dicotomia riguarda l'unità di osservazione che costruisce l'oggetto di analisi. In proposito, la pluralità di posizioni in campo possono essere in ultima istanza ricondotte a due opposti punti di vista: *individualismo vs contestualismo* (Grasso & Salvatore, 1997). Quelle che in questa sede definiamo teorie centrate sull'individuo sono in ultima istanza accomunate dal presupposto secondo il quale la mente (intesa in senso lato) è contenuta nella testa delle persone. Tali teorie non negano necessariamente l'importanza delle dinamiche relazionali, il ruolo - genetico, facilitante, elicitante - del contesto. Esse tuttavia attribuiscono autonomia strutturale all'apparato intrapsichico e di conseguenza assumono come unità di osservazione l'individuo<sup>8</sup>. In modo speculare, le teorie contestualiste non rifiutano necessariamente l'intrapsichico; tuttavia considerano la dimensione intrapsichica non autonoma, ma parte di un processo che si organizza in un ambiente che comprende, ma trascende, l'individuo. Le teorie contestualiste si differenziano sotto molti profili (in particolare, in ragione del grado di dipendenza dal contesto attribuito all'intrapsichico e del modo di concettualizzare il contesto); esse tuttavia condividono l'idea fondamentale circa la necessità di qualificare i processi mentali come intrinsecamente intersoggettivi (Salvatore, 2004).

La seconda dicotomia è relativa al modello antropologico del soggetto che qualifica gli scopi di conoscenza verso cui la teoria tende. Su questo piano si può individuare una fondamentale contrapposizione tra due visioni: *funzionalismo vs testualità*. Dal punto di vista funzionalista, il

---

<sup>6</sup> Un esempio di questa tendenza è dato dal recente testo collettaneo di Angus e McLeod (2004) sugli approcci narrativi in psicoterapia. L'aspetto interessante di questo volume è che raccoglie contributi di autori di diverso orientamento (psicoanalisti, cognitivisti, psicologi umanisti), tuttavia accomunati dal più generale progetto scientifico dell'affermazione di una visione semiotica, narratologica, contestualista e non medica della psicoterapia.

<sup>7</sup> Val la pena di osservare che le dicotomie di seguito richiamate non sono tra loro legate da necessità logiche e concettuali. In altri termini, assumere un determinato punto di vista su una delle questioni non necessariamente implica una posizione sulle altre questioni. Da qui la pluralità di posizioni che attraversa il discorso psicologico clinico contemporaneo.

<sup>8</sup> Si pensi, ad esempio, agli approcci relazionali in ambito psicoanalitico, da Melanie Klein ai teorici dell'attaccamento. Questi modelli evidenziano la rilevanza delle esperienze relazionali precoci nel configurare la struttura mentale del soggetto, il suo mondo interno. Tuttavia, una volta costituitosi, il mondo interno è per l'appunto interno: viene trattato come una struttura intrapsichica. Da questo punto di vista neanche gli sviluppi più recenti della teoria dell'attaccamento, che sottolineano la plasticità dei sistemi di attaccamento in ragione dell'esperienze e dei compiti relazionali del presente, rappresentano un cambiamento di punto di vista. Il riconoscimento del ruolo del contesto come fonte di input capace di modificare la struttura intrapsichica non nega, anzi presuppone, la nozione fondamentale di struttura psichica. Il che è, come osservato, la cifra distintiva delle teorie centrate sull'individuo.

soggetto (dunque la mente) si presta ad essere rappresentato come un dispositivo dotato di un determinato funzionamento, la cui analisi costituisce il compito teorico ed il cui cambiamento qualifica lo scopo dell'intervento. Il punto di vista testuale concepisce invece il soggetto come un costruttore di significati. Da questa visuale, dunque, l'interesse si concentra sulle forme e i prodotti simbolici – i testi, appunto - attraverso e nei termini dei quali il soggetto (individuale o collettivo che sia) semiotizza la propria presenza nel mondo (Salvatore & Pagano, 2005).

La terza dicotomia attiene al modello generale di conoscenza che si assume come regolatore del discorso psicologico. Da questo punto di vista propongo di distinguere tra *universalità* vs *contingenza*, al contempo evidenziando come tale distinzione in definitiva rimandi alla tradizionale dialettica tra approccio idiografico e nomotetico. Il punto qui in gioco è la possibilità o meno di presupporre il carattere universale del funzionamento delle dimensioni psicologiche. Nella misura in cui simile possibilità si assume come data, è evidentemente possibile concepire la conoscenza psicologica nei termini di leggi generali che descrivono le dimensioni psicologiche in termini storici ed acontestuali. Se invece, come il punto di vista della contingenza rimarca, i processi psicologici sono intrinsecamente storici, non solo nei loro prodotti e manifestazioni, ma anche nel modo con cui si organizzano, allora tali processi non possono essere studiati in maniera astratta, ma soltanto localmente, entro ed in ragione delle circostanze in cui si dispiegano. Il che porta a rifiutare l'idea di conoscenza psicologica intesa come repertorio di leggi a valenza universale, e a dirigersi verso l'elaborazione di modelli interpretativi e/o formali (Molenaar & Valsiner, 2005; Salvatore, Tebaldi & Potì, 2006), di ordine metodologico, in grado di orientare lo studio idiografico dei fenomeni psicologici ed al contempo di rendere trasferibile – piuttosto che generalizzabile – la conoscenza locale così prodotta.

#### *Evoluzioni possibili del discorso psicologico clinico*

Viene a questo punto da chiedersi: quale valutazione dare dello scompaginamento del campo psicologico clinico i cui tratti abbiamo provato a richiamare nel precedente sottoparagrafo?

Provo di seguito a precisare la mia risposta.

Una prima osservazione di carattere generale. L'indebolimento dei confini di scuola e la coerenza di ciò che ho definito *progetti teorici generali* va considerato e salutato come un passo avanti importante<sup>9</sup>. Ciò per diverse ragioni. In primo luogo, tale coerenza, come ho già avuto modo di osservare, implica l'iscrizione della psicologia clinica entro il quadro generale della psicologia contemporanea, dunque l'accesso ad un piano sovraordinato di discorso che rende disponibili ulteriori modelli interpretativi, standard metodologici, categorie concettuali (si pensi, in questo senso, agli intrecci che si stanno sviluppando tra psicologi culturalisti, dello sviluppo e dinamici/clinici intorno al tema della narrazione (Angus & McLeod, 2004; Freda, 2002; Montesarchio & Venuleo, 2002)<sup>10</sup>. In secondo luogo, il riferimento ai progetti teorici generali, implicando un indebolimento degli ancora oggi di scuola, offre l'opportunità di superare la frammentazione e la staticità del dibattito psicologico clinico tradizionale, imperniato sulla difesa militante delle identità. Soprattutto, il riferimento a modelli concettuali generali si costituisce come una cornice concettuale che permette di comprendere le differenze tra i punti di vista in gioco, quindi di metterli reciprocamente in relazione dialettica. In altri termini, i progetti teorici generali possono costituirsi come un meta-linguaggio condiviso operante da

---

<sup>9</sup>. Da questo punto di vista, va riconosciuto come l'intuizione di Carli (1987; 1995) di spostare l'ancoraggio fondamentale del pensiero psicologico clinico dalle teorie di scuola (senza per questo negarne il valore) alla dialettica paradigmatica tra concezione della mente individualista e contestualista, abbia percorso i tempi, anticipando sul piano del progetto una tendenza che oggi la psicologia clinica sta iniziando a vivere, tuttavia non come scelta, ma come conseguenza di una evoluzione storica che non ha tuttavia contribuito a promuovere.

<sup>10</sup>. La necessità scientifica e culturale di un rapporto più stretto tra psicologia generale e psicologia clinica è stata da sempre uno dei cardini del discorso portato avanti da *Rivista di Psicologia Clinica* e da *Psicologia Clinica* e dall'area culturale che ruotava intorno a tale progetto editoriale (Caviglia et al., 1992; Circolo del Cedro, 1991; Salvatore & Rubino, 1992).

codice di riferimento di cui ci si può avvalere senza per questo mettere in discussione i propri ancoraggi di scuola.

Il ragionamento sarebbe tuttavia incompleto se si fermasse al riconoscimento del significato positivo del cambiamento in atto. Va infatti tenuto in conto un aspetto a mio avviso sostanziale. Nella misura in cui si accetta che la psicologia clinica è l'area della psicologia volta a modellizzare l'agire dello psicologo in rapporto ai problemi in vario modo proposti dal sistema sociale, allora va riconosciuto che il ragionamento circa quale sia lo sviluppo desiderabile del campo non può non tener conto di un criterio di natura socio-culturale, in definitiva relativo alla capacità della disciplina di farsi carico della domanda sociale. Il che in altri termini significa che i progressi teorici e metodologici oltre ad essere valutati dal punto di vista teorico interno, vanno giudicati in ragione di quanto sono utili a facilitare l'incontro con il sistema sociale. Da questo punto di vista, è evidente che la psicologia clinica abbia nella accentuata eterogeneità dei modelli e delle pratiche professionali un punto di debolezza. Tale eterogeneità, infatti, rende difficile per il sistema sociale coagulare un'immagine organica della funzione professionale in grado di catalizzare mandato sociale (Carli & Salvatore, 2001). Inoltre ed in modo complementare, l'eterogeneità interna al sistema professionale impedisce di fatto la definizione di standard metodologici e deontologici qualificanti l'offerta; a volerla dire con un'iperbole: in ambito psicologico è molto facile trovare modo di affermare tutto e il contrario di tutto.

Le considerazioni ora fatte mi sollecitano a ritenere che vada presa in seria considerazione la prospettiva di una psicologia clinica unificata, in grado cioè di presentare un volto teorico e metodologico unitario. Questa prospettiva vede nella tendenza del discorso psicologico clinico a ridisegnarsi in ragione di dialettiche teoriche generali una evoluzione importante, da assecondare e promuovere, tuttavia non il punto di approdo, che è invece proiettato sull'orizzonte dell'unificazione paradigmatica della disciplina.

Questa esigenza e questa prospettiva alimentava il progetto scientifico intorno al quale la *Rivista di Psicologia Clinica* è nata e si è sviluppata. Tale progetto implicava un'idea forte di unificazione: la definizione di una teoria della tecnica (Carli, 1988; Circolo del Cedro, 1991, 1992; Carli & Panizza, 1993) come linguaggio insieme sovraordinato e normativo. In quanto sovraordinato, si riteneva che non fosse competitivo con le teorie di scuola, ma piuttosto capace di valorizzarle in termini di intervento. Allo stesso tempo, tuttavia, tale linguaggio doveva essere, e così è stato proposto e trattato, normativo, in grado cioè di configurare il senso e la struttura dell'agire professionale: il che cosa, il chi ed il perché della funzione psicologica (lasciando alle tecniche la questione del come).

A mio avviso questo modello forte di unificazione non ha attecchito non per limiti concettuali, ma per ragioni contingenti, di ordine storico e culturale; in particolare per la scarsa attenzione che è stata posta a due elementi scientificamente secondari, tuttavia politicamente, culturalmente e istituzionalmente essenziali: da un lato la rilettura dal punto di vista interno alle teorie di scuola del rapporto prefigurato tra tecnica e teoria della tecnica, tra linguaggi di primo livello e meta-linguaggio regolativo<sup>11</sup>; dall'altro, l'approfondimento sistematico della componente tecnica operazionalizzante sul piano dell'agire professionale il modello di teoria della tecnica<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup>. In pratica, è come se questo nesso dialettico fosse stato esplorato solo dal versante del linguaggio regolativo, senza che si potesse approfondire l'impatto – ribadisco, politico-culturale, prima ancora che teorico, di tale linguaggio sulle dinamiche istituzionali e di riproduzione dei saperi attive presso le scuole di pensiero (che, non va dimenticato, sono tali in quanto e in ragione del fatto di essere anche centri di formazione)

<sup>12</sup>. Questo punto è solo apparentemente paradossale. La teoria della tecnica è un meta-linguaggio che potenzia i linguaggi di primo livello nella misura in cui non si pone come un sistema astratto che in modo più o meno persecutorio individua la fallacia delle tecniche nel governare l'agire professionale, ma in quanto può essere fatto corrispondere – dunque utilizzato come una risorsa – entro l'agire professionale, in particolare, come approfondiremo più avanti, entro la dimensione metodologica di costruzione delle condizioni di setting istitutive delle prestazioni tecniche. Perché ciò possa realizzarsi è necessario che la teoria della tecnica in quanto costruzione teorica generale, si traduca in un modello di competenza. Si pensi, a titolo di esempio, all'analisi della domanda. In quanto costruito teorico, permette di rappresentare l'agire professionale inscrivendo in esso una dimensione altrimenti non riconoscibile. Tuttavia, l'analisi della domanda, proprio perché è un costruito, deve anche tradursi in un profilo di competenza: un repertorio di criteri, metodi, procedure, standard, vincoli ed



Oggi non avrebbe senso riproporre la stessa prospettiva di unificazione forte. Venti anni fa essa era giustificata (ed alimentata) dal sostanziale vuoto teorico della psicologia clinica di allora<sup>13</sup>. La psicologia clinica contemporanea ha ben altro spessore e vitalità teorica, per cui l'unificazione non è pensabile nei termini di egemonia di un punto di vista. L'unica strada percorribile è quella di coagulare le matrici paradigmatiche attive, portando a sintesi tradizioni che si sono rilevate capaci di alimentare letterature che forse hanno camminato in parallelo, ma non per questo possono essere liquidate. Ovviamente quando penso ad una sintesi paradigmatica escludo in partenza prospettive eclettiche o sincretiche; allo stesso modo non penso che il processo di integrazione possa svolgersi in luoghi ulteriori dal dibattito scientifico (anche se sono consapevole che non esiste un dibattito scientifico neutro ed astratto rispetto alle dinamiche istituzionali che lo alimentano). Sto pensando a due percorsi complementari. In primo luogo, la ricerca di una teoria unificata che sia in grado di considerare le opzioni paradigmatiche in gioco come coordinate definitorie di punti di vista ciascuno giustificato e coerente con determinate condizioni di osservazioni e funzionale a determinati obiettivi di analisi. In questo senso la teoria unificata avrebbe il fondamentale compito di individuare i criteri in ragione dei quali i diversi punti di vista diventano di volta in volta cogenti (Salvatore et al., 2003). Un esempio può tornare utile: si pensi alla discussione tra individualismo e contestualismo. Ragionare in termini di egemonia significherebbe cercare di affermare la validità di un punto di vista sull'altro. Porsi nella prospettiva di una teoria unificata significa chiedersi quali sono le condizioni di validità di ciascuno dei due punti di vista, quale tipo di conoscenza ciascuno dei due permette di produrre, in base a quali parametri è possibile qualificare in un senso o nell'altro i quadri di osservazione e le procedure analitiche.

#### *Lo statuto concettuale dell'agire professionale*

La *Rivista di Psicologia Clinica* prima, e *Psicologia Clinica* dopo, sono nate in ragione di un progetto scientifico che in ultima istanza può essere ricondotto all'idea di fondare l'intervento psicologico come un oggetto del discorso psicologico, a fronte del paradigma dominante che concepisce l'agire professionale come il contenitore/vettore applicativo delle conoscenze psicologiche. Sta in definitiva in ciò il senso della critica alla concezione applicativo-tecnicalistica della professione psicologica e la conseguente proposta di concepire la psicologia clinica come *scienza dell'intervento* (Circolo del Cedro, 1991,1992; Paniccchia, 1992; Carli & Paniccchia, 1999).

Sul piano storico, questo progetto scientifico non ha avuto l'affermazione che a mio avviso meritava. Il suo valore scientifico rimane tuttavia intatto; anzi, gli sviluppi intervenuti nel pensiero psicologico negli ultimi venti anni – in particolare in ragione del graduale affermarsi dell'approccio socio-costruttivista - sollecitano ulteriormente nella direzione del superamento della visione applicativa dell'agire professionale, dunque della sua modellizzazione in chiave psicologica (Salvatore & Scotto di Carlo, 2005). Le osservazioni che seguono intendono approfondire ed argomentare questo punto.

La logica applicativa concepisce lo sviluppo delle conoscenze scientifiche come un processo separato ed autonomo rispetto al loro utilizzo/implementazione. La logica applicativa, soprattutto, non considera tale utilizzo una dinamica concettualmente rilevante. Nell'ottica applicativa, infatti, le conoscenze scientifiche sono di per sé in grado di regolare l'agire professionale; in altri termini, posseggono al proprio interno i parametri della loro implementazione. Questo presupposto dà evidentemente ragione di come la comunità scientifico professionale abbia trattato la professione psicologica secondo

---

indicatori il cui possesso permette allo psicologo di analizzare la domanda. In questo senso, un dato ci sembra emblematico di quanto questo aspetto sia rimasto ai margini: il libro di Carli e Paniccchia sull'*Analisi della domanda*, dove la teoria viene riletta ed attualizzata in ragione della resocontazione di casi di intervento, è stato pubblicato nel 2005, quasi venti anni dopo l'uscita del primo articolo sul costruito.

<sup>13</sup> . Ciò non vuol dire che la psicologia clinica italiana di quell'epoca non produceva risultati interessanti. Lo faceva tuttavia dall'interno e nell'interno dei perimetri di scuola. La mia valutazione riguarda invece il livello di sistema. A suo supporto, si prendano in considerazione gli interventi di commento alle tesi e questioni del Circolo del Cedro (1991).

categorie e criteri di ordine socio-economico, giuridico-istituzionale, politico-sindacale, *ma non in chiave psicologica* (su questo punto si tornerà nel prossimo paragrafo).

La concezione applicativa della professione psicologica si presta tuttavia a critiche radicali, che ne minano alla radice plausibilità concettuale e utilità metodologica. Di seguito ci soffermeremo in particolare su due aspetti.

1

La concezione applicativa del rapporto tra saperi e professione implica un'idea dei saperi come pacchetti definiti ed in sé conclusi, da implementare attraverso l'esercizio di una determinata prestazione professionale. In questo senso, la professione viene intesa come derivazione di un sistema di saperi che la precede e da cui è separata (Romano & Quaglino, 2001). Così pensando, tuttavia, si misconosce il carattere *poietico* dei contesti di pratica professionale, messo in evidenza proprio dalla psicologia (Zucchermaglio, 2002). E' in particolare la psicologia di matrice culturalista ad aver messo radicalmente in discussione la visione dell'esperto come di un attore che applica il proprio bagaglio individuale di conoscenze discrete, apprese in un *prima* ed *altrove* rispetto alla prassi; al contrario l'agire professionale si realizza sempre e comunque in funzione di una comunità di pratiche: i saperi dell'esperto si alimentano e continuamente riorganizzano in ragione del patrimonio *distribuito di expertise* in cui l'esperto stesso è iscritto; patrimonio risultante dall'incessante lavoro di negoziazione informale dei significati che contraddistingue ogni circostanza di pratica sociale (Valsiner & van der Veer, 2000; Iannaccone & Ligorio, 2001).

2.

In modi diversi e convergenti, la psicologia ha messo in evidenza - senza per questo negare la rilevanza della dimensione tecnica - che l'azione professionale non coincide con la prestazione (cioè con la condotta tecnica del professionista), ma implica un'ulteriore dimensione che con Carli e Panicia (1999) chiamiamo "intervento". Con intervento vogliamo qui intendere la dinamica di utilizzazione di una tecnica in funzione di uno scopo professionale definito in ragione della domanda motivante l'azione del professionista (Carl, 1988; Salvatore & Scotto di Carlo, 2005).

Evidenziare la dimensione dell'intervento equivale dunque a riconoscere che la prestazione tecnica assume senso e valore in funzione del contesto di relazione professionale con l'utenza in cui la prestazione si esercita. In definitiva, la logica dell'intervento dà rilievo ai processi di contesto entro cui si esercita la prestazione; conseguentemente, evidenzia la necessità di considerare il governo di tali processi parte integrante dell'azione professionale. Viene dunque messo in discussione l'assioma fondamentale del modello applicativo che considera il contesto come aspetto residuale: come fattore di disturbo/vincolo, ma non oggetto su cui esercitare la competenza psicologica, cioè come processo che lo psicologo è chiamato ad organizzare/governare.

Al contrario, concepire l'azione professionale in termini di intervento porta ad un *modello bidimensionale della professione psicologica* (Salvatore, 2001). Secondo questo modello, l'agire professionale dello psicologo si dispiega lungo due assi. Da un lato, l'operatività tecnica, l'esercizio cioè di *expertise* in funzione di un determinato setting di intervento; dall'altro, le procedure metodologiche volte a costituire tale setting. Dunque, da un lato *la tecnica* entro setting istituiti; dall'altro il *metodo* come funzione psicologica di costruzione del setting (analisi della domanda, sviluppo committenza e definizione condivisa degli obiettivi dell'azione professionale, progettazione e governo dell'intervento; processi di verifica e validazione). *La competenza tecnica implica dunque un precedente esercizio di competenza metodologica*, che opera in condizioni di variabilità ed incertezza (in quanto tratta la domanda del fruitore, per definizione imprevedibile). L'esito della competenza metodologica è la costruzione/gestione di un ambiente (setting) coerente con le esigenze di stabilità della tecnica.

*Lo sviluppo della professione*

L'ultimo aspetto che intendo affrontare riguarda i modi con cui il sistema scientifico-professionale governa il proprio sviluppo. Esplicito in premessa la mia tesi: è necessario che il sistema scientifico-professionale della psicologia tratti il proprio sviluppo, più in generale il governo del rapporto con l'ambiente sociale, secondo modelli psicologici, piuttosto che mutuando categorie proprie di altri domini di discorso (dunque facendo riferimento preminente a criteri normativi, sociologici, istituzionali, sindacali). Ovviamente non nego il valore di criteri e strategie non psicologici; tuttavia ritengo che sia strategico per il sistema scientifico-professionale pensarsi e progettarsi in funzione di setting definiti in chiave psicologica, in grado di orientare le modalità di gestione degli ulteriori dispositivi.

Le ragioni che sollecitano una simile posizione derivano dalle considerazioni sviluppate nel precedente paragrafo, per cui non è necessario qui approfondirle ulteriormente. Mi è sufficiente evidenziare come il problema della continuità tra contenuto/prodotto della funzione psicologica e modalità della sua promozione sociale si pone nella misura in cui si supera la concezione applicativa e si assume un modello di psicologia clinica interessata ai contesti sia come ambito di intervento che come dimensione costitutiva dell'intervento. Da questo punto di vista, la continuità è una necessità; non è infatti realistico pensare che le strategie di promozione della psicologia non influenzino le modalità con cui si costruiscono le relazioni di intervento tra psicologi e utenti.

Ho trattato questo problema in particolare nel campo della funzione psicologica entro il mondo scolastico (Salvatore, 2002a, b; 2003b). Lo riprendo dunque in rapporto a tale settore, con l'intento di rendere maggiormente chiaro il punto. In questo ambito è presente uno iato di fondo tra il discorso sulla professione e quello relativo alla teorizzazione. Questi due mondi sembrano seguire vie parallele, scarsamente interagenti. I temi della professione sono stati in questi anni trattati essenzialmente come problemi politici e di legittimazione istituzionale, da perseguire sul piano normativo attraverso strategie di tipo lobbistico. Le attività di ricerca, a finalità teorica e/o tecnica, si sono invece sviluppate tenendo quanto meno in scarso conto il criterio rappresentato dall'utilizzazione dei risultati scientifici entro ed attraverso la mediazione dei processi dell'intervento professionale. Il che non significa misconoscere le anche notevoli utilità che la ricerca psicologica ha saputo generare nel campo scolastico (si pensi, ad esempio, a come la rielaborazione in chiave dialogica della concezione dell'insegnamento-apprendimento offra importanti criteri e strategie agli insegnanti); significa semplicemente affermare la differenza e non sovrapponibilità tra i saperi psicologici sui fenomeni (di cui la psicologia è ricca) e i modelli psicologici necessari per organizzare le attività di utilizzazione di tali saperi entro ed attraverso l'azione professionale degli psicologi (di cui la psicologia è carente). In tempi non sospetti, quando era diffusa nella comunità scientifica professionale (negli ordini, nel mondo associativo-sindacale, nell'università) l'attesa di una legge che avrebbe garantito un rapido e sicuro sviluppo della psicologia scolastica, eravamo in pochi a sostenere la miopia e gli effetti paradossali che sarebbero derivati da una strategia che trattava la crescita del mandato sociale come problema normativo, come legittimazione istituzionale di un ruolo da generare (ed in ultima istanza imporre alle scuole) *per decreto*, rinunciando a concettualizzare e governare tale processo con gli strumenti propri della psicologia. Quanto accaduto in questi anni nel rapporto tra psicologia e scuola ritorna in termini paradossali su tale scelta politico-culturale. Infatti, se è innegabile che l'esplosione di interesse per la psicologia scolastica sia stato in buona sostanza il riflesso delle attese suscitate dalla prospettiva di una legge istitutiva della figura dello psicologo scolastico, è altrettanto evidente che tale prospettiva non sia stata di per sé in grado di alimentare e orientare il dibattito; anzi, essa si è rivelata addirittura controproducente, nella misura in cui non è stata accompagnata dall'approfondimento conoscitivo del mondo della scuola, delle sue domande e delle soluzioni interpretative e di intervento che la psicologia può offrire. In definitiva, oggi è difficile non riconoscere come la strategia politico-lobbistica sia la principale responsabile della attuale situazione di afasia: venuta meno la prospettiva della legge istitutiva del ruolo sembra non essere rimasto granché altro di cui valga la pena discutere. Per non limitarmi alla critica, a mo' di conclusione propongo di seguito alcune considerazioni volte a delineare, sia pure con rapidi tratti, che cosa può significare concepire in termini psicologici le politiche di promozione professionale.

Come unanimemente riconosciuto, lo sviluppo del sistema scientifico professionale della psicologia richiede una rilevante espansione - non solo quantitativa, ma anche qualitativa - di mandato sociale. In altri termini, se da un lato va riconosciuta l'importanza per la psicologia di mantenere e consolidare le sue presenze nei settori dove storicamente ha costruito il proprio insediamento, dall'altro vi è la necessità di creare nuovi spazi e nuove opportunità di incontro tra offerta e domanda di psicologia. Le Agenzie interessate allo sviluppo della professione sono dunque chiamate a definire e mettere in atto politiche di sviluppo del mandato sociale, finalizzate da un lato a favorire l'emergenza di nuove forme di domanda di psicologia e dall'altro ad una qualificazione complessiva della committenza sociale.

In questa prospettiva, è innanzitutto utile definire il senso da attribuire al termine "mandato sociale". Come riconosciuto (Carli, 1996; Carli & Salvatore, 2001) è utile dare un significato prettamente psicologico a tale concetto, intendendolo nei termini della *connessione simbolica che una determinata popolazione istituisce tra la rappresentazione del proprio contesto (dei propri scopi ed interessi, dei problemi di adattamento, delle attese di sviluppo...) e l'immagine della psicologia (dei problemi che affronta, del tipo di funzione che assolve, dei suoi utenti...)*.

Un mandato sociale forte è dunque quello di una popolazione che stabilisce un nesso simbolico consolidato tra determinate condizioni che la riguardano e la funzione psicologica rappresentata, capace di generare valore rispetto a tali condizioni. Un mandato sociale qualitativamente rilevante, inoltre, è un mandato che stabilisce tale nesso in ragione di aree di interesse strategiche, tali per cui anche la funzione psicologica assume valore.

La definizione ora proposta permette di cogliere le difficoltà, ma anche le opportunità, che incontrano le politiche di sviluppo professionale. Infatti, la progressiva dinamicizzazione dell'ambiente sociale fa sì che la psicologia - come molti altri sistemi socio-professionali - subisca un graduale indebolimento/periferizzazione del mandato sociale tradizionale. Le trasformazioni sociali da un lato, la diffusione di pratiche professionali e culturali concorrenti dall'altro, portano ad un indebolimento/marginalizzazione dei punti di riferimento tradizionalmente utilizzati come ancoraggi del rapporto tra professioni e domanda sociale.

Va detto che se ciò da un lato indebolisce l'insediamento sociale tradizionale, dall'altro rappresenta un'opportunità di espansione della possibilità di esercizio delle competenze professionali: le strutture organizzative, istituzionali, i soggetti sociali, sollecitano infatti i professionisti a farsi carico di un numero crescente di processi, via via che, a seguito della montante variabilità e incertezza ambientale, tali processi sfuggono alla possibilità di comprensione/controllo secondo le modalità già disponibili.

Questo nuovo scenario sta portando come conseguenza il progressivo attenuarsi della rigida divisione del lavoro tra i sistemi professionali: oggi molti processi/problemi, proprio perché non immediatamente riconducibili a modelli predefiniti, si prestano a diverse possibili letture e strategie di intervento. In questo senso, lo spazio delle professioni più che un orto ben diviso nei suoi segmenti, appare come un campo di battaglia, dove ciascuna professionalità è impegnata a far prevalere la propria interpretazione della realtà e la propria modalità di intervento (Grasso & Salvatore, 1997). Si prenda ad esempio il tema della qualità entro le aziende. Economisti, ingegneri, sociologi delle organizzazioni, psicologi, pedagogisti: ciascuno di questi sistemi professionali ha elaborato una lettura del fenomeno, offrendo una chiave interpretativa che, nel porre in risalto un insieme di dimensioni, nei fatti orienta la rilevanza di una tipologia di interventi rispetto alle altre possibili.

Una considerazione può essere dedotta dalle precedenti osservazioni: le professioni si propongono oggi in primo luogo come *dispositivi simbolici* (concezioni, punti di vista, prospettive ermeneutiche), piuttosto che meri modelli operativi. Una professione, in altri termini, è oggi tale in quanto in grado di avanzare un modello di interpretazione dei fenomeni segnalati dalla committenza capace di costituirsi come *senso* per i potenziali fruitori.

In sintesi, nell'attuale scenario sociale sviluppare mandato sociale significa comprendere le domande emergenti ed offrire ai potenziali fruitori modelli di lettura e di interpretazione dei problemi/contesti

utenza, capaci di dare senso, dunque di essere riconosciuti dagli attori stessi come risorsa per il loro sviluppo.

E' in definitiva in tale riconoscimento che consiste la crescita del mandato sociale, dunque il volano dello sviluppo di sistema della domanda di psicologia.

### Bibliografia

- AAVV (1999). Atti del Convegno: Psicologia, Scuola, Europa. Lo psicologo dell'Educazione e della Formazione (Roma, 26 febbraio 1999). *Notiziario Trimestrale dell'Ordine degli psicologi del Lazio*, 4 (4), 1998.
- Angus, L.E. & McLeod, J. (Eds). (2004). *The Handbook of Narrative and Psychotherapy: Practice, Theory and Research*. London: Sage (trad. it. *L'approccio narrativo in psicoterapia*. ICA, Roma, in stampa).
- Bosio, A.C., & Kaneklin, C. (2001). Le nuove lauree psicologiche e la professionalizzazione della psicologia. *Giornale Italiano di Psicologia*, 28 (2), 221-226.
- Carli, R. (1987a). L'analisi della domanda. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1 (1), 38-53.
- Carli, R. (1987b). *Psicologia Clinica*. Torino: UTET.
- Carli, R. (1988). Per una teoria della tecnica. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2 (1), 6-21.
- Carli, R. (1995). Il rapporto Individuo/Contesto. *Psicologia Clinica*, 1 (1), 5-20.
- Carli, R. (1996). Psicoanalisi, mandato sociale e formazione. *Psicologia Clinica*, 2 (1), 5-24.
- Carli, R. (1997). L'analisi della domanda rivisitata. *Psicologia Clinica*, 2 (1), 5-21.
- Carli, R. (2002). Appunti di viaggio di uno psicologo scolastico. *Psicologia Scolastica*, 1 (1), 15-35.
- Carli, R. (Ed). (1993). *L'analisi della domanda in psicologia clinica*. Milano: Giuffrè.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1993). Percorsi per la definizione del prodotto in psicologia clinica. *Rivista di Psicologia Clinica*, 7 (2-3), 21-45.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *L'analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2005). *Casi clinici: Il resoconto in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., Paniccia, R.M., & Salvatore, S. (2004). *Lo psicologo nella cultura locale della regione Toscana*. Firenze: Ordine degli Psicologi della Toscana (supplemento a *Psicologia Toscana*).
- Carli, R., & Salvatore, S. (2001). *L'immagine della psicologia: Una ricerca sulla popolazione del Lazio*. Roma: Kappa.
- Castellfranchi, C., Mancini, F., & Miceli, M. (Eds). (2001). *Fondamenti di cognitivismo clinico*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Caviglia, G., Rubino, A., & Salvatore, S. (Eds). (1992). *Percorsi: pensiero e formazione in psicologia clinica*. *Giornate di studio della II Scuola di Specializzazione in Psicologia Clinica*. Roma: Edizioni Kappa.
- Circolo del Cedro (1992). La competenza psicologico clinica: Riflessioni e proposte del Circolo del Cedro. *Rivista di Psicologia Clinica*, 6 (1), 6-37.
- Circolo del Cedro (1991). Tre Tesi e Sei Questioni. Materiali per un confronto. *Rivista di Psicologia Clinica*, 5 (3), 251-259.
- Di Maria, F. (Ed.). (2005). *Psicologia per la politica*. Milano: FrancoAngeli
- Dimaggio, G., & Semerari, A. (2004). Disorganized narratives: The psychological condition and its treatment. How to achieve a metacognitive point of view restoring order to chaos. In L. Angus & J. McLeod (Eds.), *Handbook of narrative psychotherapy: Practice, theory and research* (pp. 263-282). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fornari, F. (1979). *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio*. Torino: Boringhieri.
- Freda, M.F. (2002). La qualità della domanda come indicatore della qualità dell'offerta, *Psicologia Scolastica*, 1 (3), 390-397.
- Gelli, B. (Ed). (2002). *Comunità, rete, arcipelago: Metafore del vivere sociale*. Roma: Carocci.
- Grasso, M. (2006). Chiodi, unghie e martelli: annotazioni sparse sull'oggi della psicologia clinica. *Rivista di psicologia Clinica*, 1, from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it).
- Grasso, M., & Salvatore, S. (1997). *Pensiero e decisionalità: Contributo alla critica della prospettiva individualista in psicologia*. Milano: FrancoAngeli.
- Gullotta, G. (2002). Psicologia, senso comune e buon senso. In M. Cesa-Bianchi, & A. Antonietti (Eds.), *Dentro la psicologia* (pp. 11-18). Milano: Mondatori.
- Harré, R., & Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind*. London: Sage (trad. it. Milano Raffaello Cortina 1996).
- Hoffman, L. (1981). *Foundations of Family Therapy: A Conceptual Framework for Systems Change*. New York: Basic Books.

- Iannaccone, A., & Ligorio, B. (2001). La situated cognition in Italia: Stato dell'arte. *Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 23, 439-452.
- Lavanco, G., & Novara, C. (2002). *Elementi di psicologia di comunità*. Milano: McGraw-Hill.
- Matte Blanco, I. (1975). *The unconscious as Infinite Sets: An Essays in Bi-Logic*. London: Gerald Duckworth & Company (trad. it. *L'inconscio come insiemi infiniti: Saggio sulla bi-logica*, Einaudi Torino, 1981).
- Mecacci, L. (1999). *Psicologia moderna e postmoderna*. Bari: Laterza.
- Molenaar, P.C.M., & Valsiner, J. (2005). How Generalization Works through the Single Case: A Simple Idiographic Process Analysis of an Individual Psychotherapy. *International Journal of Idiographic Science*, from [www.valsiner.com](http://www.valsiner.com).
- Montesarchio, G., & Venuleo, C. (2002). Narrare il setting per narrare. In G. Montesarchio (Ed.), *Colloquio in corso* (pp.11-75). Milano: FrancoAngeli.
- Palmonari, A. (1989). Introduzione alla edizione italiana. In R. M. Farr, & Moscovici, S. (Eds.), *Social Representation* (pp. 9-19). Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna, 1989).
- Paniccia, R.M. (1992). Lo studio della collusione per una scienza della convivenza. In G. Caviglia, Rubino, A., & Salvatore, S. (Eds), *Percorsi: pensiero e formazione in psicologia clinica. Giornate di studio della II scuola di specializzazione in psicologia clinica* (pp.159-167). Roma: Kappa.
- Ponzio, G. (2005). Offerta, domanda e linee di sviluppo. *Notiziario dell'ordine degli psicologi*, 6, 4-23.
- Romano, D.F., & Quaglino G.P. (2001). Nuove lauree e nuove professioni: Per una scelta o solo per editto? *Giornale Italiano di Psicologia*, 28 (2), 241-250.
- Salvatore, S. (2001). *La scuola come cliente: I risultati del Laboratorio Pilota. Sperimentazione dell'Ordine degli Psicologi del Lazio per lo sviluppo della psicologia per il contesto scolastico*. Milano: FrancoAngeli.
- Salvatore, S. (2002a). Editoriale. *Psicologia Scolastica*, 1 (2), 199-204.
- Salvatore, S. (2002b). Editoriale. *Psicologia Scolastica*, 1 (3), 374-376.
- Salvatore, S. (2003a). Note per un modello della formazione alla competenza psicologica: Il caso della psicologia per la scuola. *Psicologia Scolastica*, 2 (2), 161-181.
- Salvatore, S. (2003b). Editoriale. *Psicologia Scolastica*, 2 (2), 133-136.
- Salvatore, S. (2004). Inconscio e discorso: Inconscio come discorso. In B. Ligorio (Ed.), *Psicologie e culture: Contesti, identità ed interventi* (pp.125-155). Roma: Carlo Amore.
- Salvatore, S., Cordella, B., Paplomatas, A., & Sgolastra, P. (1997). Tra Scilla e Cariddi: Una analisi dei modelli di ricerca in psicologia clinica. In R. Carli (Ed.), *Formarsi in psicologia clinica* (pp.151-187). Roma: Kappa.
- Salvatore, S., Freda, M.F., Ligorio, B., Iannaccone, A., Rubino, F., Scotto di Carlo, M., et. al. (2003). Socioconstructivism and Theory of the Unconscious: A Gaze over a Research Horizon. *European Journal of School Psychology*, 1 (1), 9-36.
- Salvatore, S., & Pagano, P. (2005). Issues of cultural analysis. *Culture & Psychology*, 11 (2) 159, 180.
- Salvatore, S., & Rubino, A. (1992). La teoria della tecnica psicologico-clinica come teoria del contesto. *Rivista di Psicologia Clinica*, 6 (1), 37-52.
- Salvatore, S., & Scotto di Carlo, M. (2005). *L'intervento psicologico per la scuola*. Roma: Carlo Amore.
- Salvatore, S., Tebaldi, C., & Potì, S. (2006). *The Discursive Dynamic of Sensemaking*. Accettato da International Journal of Idiographic science, [www.valsiner.com](http://www.valsiner.com).
- Selvini Palazzoli, M. (2004). *Reinventare la psicoterapia: La scuola di Mara Selvini Palazzoli*. Milano: Raffaello Cortina.
- Trombetta, C. (2003). Alcune domande e risposte sulla formazione dello psicologo scolastico. *Psicologia scolastica*, 2 (2), 139-151.
- Ugazio, V. (Ed). (1988). *La costruzione sociale della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Valsiner, J. (2001). Processes Structure of Semiotic Mediaton in Human Development. *Human Development*, 44, 84-97.
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (2000). *The Social Mind. Construction of the Idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Venza, G. (2005). *Formazione e trasformazioni: L'intervento psicosociologico nelle organizzazioni e nel sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Wallerstein, R.S. (1998). One psychoanalysis or many? *International Journal of Psychoanalysis*, 69, 5-21
- Zuccheromaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci.