

Il ruolo del senso comune nella formazione in Psicologia Clinica

Diego Romaioli¹

RIASSUNTO Il presente studio si colloca al livello dei processi di formazione delle rappresentazioni sociali, prendendo in *considerazione* i processi di ancoraggio in funzione dei quali gli studenti di psicologia riorganizzano il loro sapere professionale relativo al "cambiamento". Nello specifico, il lavoro si è proposto di indagare come le teorie psicologiche personali si modificano in relazione al percorso di studi, attraverso un confronto tra le conoscenze espresse agli esordi accademici con le competenze cliniche maturate durante l'iter universitario. I principali risultati suggeriscono che la formazione ricevuta tende a consolidare le teorie sul cambiamento all'interno di un'ottica individualista e razionalista.

SUMMARY The present work deals with the generation processes of social representations. The processes of anchorage, according to which Psychology students reorganize their professional knowledge on "change", were taken into consideration. More specifically, the work aimed to investigate the way personal psychological theories change in relation to the studies, throughout a comparison between the knowledge at the beginning of the student's career and the clinical competences at the end of the university studies. The main results suggest that the received instruction tends to consolidate the theories of change from an individualistic and rationalist perspective.

Parole chiave

Rappresentazioni sociali, senso comune, teorie sul cambiamento, formazione, ricerca qualitativa

Key Words

Social representations, everyday knowledge, theories of change, education, qualitative research

Tutti gli psicologi ricorrono alle idee del senso comune nella loro riflessione scientifica,
ma solitamente lo fanno senza analizzarle e renderle esplicite.
F. Heider

1. Il sapere quotidiano sul cambiamento

Le teorie psicologiche rientrano nella vita quotidiana per il fatto stesso che sono esse a fornire gli schemi interpretativi attraverso cui le persone si orientano nella soluzione dei casi problematici (Berger & Luckmann, 1966). In dette condizioni, infatti, è presumibile che gli individui organizzino il loro disagio in funzione di sistemi simbolici condivisi, capaci di definire la natura del problema, di supporre le possibili cause e di suggerire linee strategiche

¹ Professore a contratto di Psicologia di Comunità, Università degli Studi di Verona.

adeguate per ottenerne la modificazione. I costrutti psicologici generati e sostenuti dalla divulgazione scientifica, cioè, sono gli stessi attraverso cui le persone conferiscono senso al proprio malessere e alle linee d'azione più opportune per conseguire gli obiettivi del cambiamento.

Il presente studio, muovendosi all'interno di un impianto teorico di tipo socio-costruttivista (Farr & Moscovici, 1984; Flick, 1998), si propone di ricostruire le dimensioni di significato culturalmente accreditate attraverso cui le persone si orientano nello stabilire come un problema di ordine psicologico possa strutturarsi e risolversi. L'ipotesi è che sia possibile ricostruire delle rappresentazioni sociali² del cambiamento e che tali rappresentazioni possano strutturare l'agire finalizzato degli individui sostenendo i processi di selezione degli obiettivi e di pianificazione delle strategie di cambiamento personale (cfr. von Cranach, 1992). Di più, focalizzandosi sulle principali rappresentazioni veicolate dalle teorie di senso comune, lo studio intende mostrare, in un'ottica evolutiva, il modificarsi delle strutture di conoscenza degli studenti di psicologia a fronte di un percorso formativo come quello universitario. Il processo di acquisizione di nuovi saperi si sviluppa, infatti, non tanto tramite erosione, semplificazione o impoverimento di conoscenze precedenti, quanto grazie ad un'appropriazione attiva e creativa da parte di individui e gruppi (Moscovici, 1984). Il sapere specialistico, compreso quello necessario a svolgere il lavoro di psicoterapeuta o di psicologo clinico, emerge quindi attraverso una rivisitazione dei modelli formali evolvendosi in una nuova e diversa forma di conoscenza. Questo sistema di credenze risulta necessariamente integrato ai saperi precedenti e, di fatto, viene costantemente ancorato alle logiche conoscitive sostenute e convalidate all'interno di una determinata matrice culturale. E' pertanto interessante, sia da un punto di vista euristico che operativo, riconoscere i modi attraverso cui la conoscenza psicologica maturata durante gli anni di formazione si integri con saperi pregressi, riorganizzando le competenze psicologiche veicolate dal senso comune. Come sostiene Jodelet (1991 p. 57) a riguardo, "fa eco l'accento portato, con un'insistenza crescente, sulla didattica delle scienze e sulla formazione degli adulti, sul ruolo delle rappresentazioni sociali come raccordo che può fungere da ostacolo o

²Le rappresentazioni sociali sono un sistema più o meno stabile di valori, idee e pratiche che hanno lo scopo di organizzare la conoscenza di un individuo e di orientare in modo significativo le azioni che compie in relazione ad essa. Nella descrizione di Abric (1989, p. 223), "[le rappresentazioni sociali] sono una griglia di lettura e di decodifica della realtà che.. producono l'*anticipazione* degli atti e delle condotte (di se stessi e degli altri), l'*interpretazione* della situazione in un senso prestabilito, grazie ad un sistema di *categorizzazione* coerente e stabile. Iniziatrici delle condotte, ne permettono la *giustificazione* in rapporto alle norme sociali, nonché la loro *integrazione*. Il funzionamento che opera tanto negli individui che nei gruppi dipende direttamente dal sistema simbolico". Detto in altri termini, le rappresentazioni sociali sono dei sistemi di credenze che servono a spiegare un oggetto socialmente rilevante, ovvero a definirlo all'interno di un sapere condiviso che lo possa rendere comprensibile e familiare.

servire da punto di sostegno all'assimilazione del sapere scientifico e tecnico”.

2. I processi di ancoraggio e la formazione di nuovi saperi

Il presente studio si colloca al livello dei processi di formazione delle rappresentazioni sociali (cfr. Galli, 2006) e, nello specifico, prenderà in considerazione i processi di ancoraggio in funzione dei quali gli studenti riorganizzano il sapere circoscritto alle teorie sul cambiamento. Per “teoria sul cambiamento” si intende un sistema simbolico che organizza la conoscenza in modo da: (1) definire la natura di un ipotetico problema; (2) supportare le possibili cause (in termini di ragioni della sua persistenza); (3) suggerire le linee strategiche (in termini di mezzi-fini) e le condizioni adeguate per ottenere la sua modificazione.

L'ancoraggio è la traduzione di un insieme di idee insolite entro categorie ordinarie, operazione questa che consente di riportare l'ignoto ad una forma nota e di immediata comprensione. Il non conosciuto viene inserito in un contesto simbolico familiare e ciò ha come conseguenza la possibilità di conferire, a degli elementi prima oscuri, le stesse proprietà della categoria entro la quale vengono inclusi. Classificando e nominando ciò che è poco noto e familiare non facciamo altro che trasferire una modalità di conoscenza costruita in un determinato contesto, per determinati scopi e in funzione di specifici fenomeni, ad un contesto diverso presso il quale detta conoscenza risulta praticabile (anche se non necessariamente pertinente). Come scrive Moscovici (2005, pp. 46-47) “nella misura in cui un dato oggetto o una data idea è confrontato con il paradigma di una categoria, esso acquisisce le caratteristiche di quella categoria ed è ri-accomodato per riadattarsi ad essa. Se la classificazione così ottenuta è generalmente accettata, allora qualsiasi opinione che si riferisca a quella categoria si riferirà anche a quell'oggetto o a quell'idea”.

L'oggetto rappresentato viene collocato all'interno di un sistema di conoscenze che ne definisce i requisiti e ne elenca le proprietà, oltre a specificare i repertori d'azione che gli individui che condividono la rappresentazione possono intraprendere nei confronti dell'oggetto. Questo ha come conseguenza che la formazione di una rappresentazione presuppone sempre un posizionamento, un punto di vista basato sul consenso (Moscovici, 1984). Ciascun gruppo, cioè, costruisce rappresentazioni che non sono né imparziali né fedeli riproduzioni di qualche dato reale, in quanto queste sono forgiate come teorie che, nell'atto stesso dell'essere nominate, presuppongono già un'intenzionalità dell'osservatore, un interesse conoscitivo specifico e una pre conoscenza, anch'essa vincolata alle matrici simboliche della cultura di appartenenza (Salvini, 2011).

Ogni sistema di categorie presuppone quindi una teoria, implicita o esplicita che sia, capace di definirne le caratteristiche e di specificarne la corretta modalità d'uso. Classificare significa quindi delimitare la configurazione di un fenomeno e ammettere, di conseguenza, una serie di regole che stabiliscono nei suoi confronti ciò che è lecito fare da ciò che non lo è. In

questo senso, i passi seguiti nel presente lavoro perseguono un obiettivo conoscitivo che è scomponibile su tre livelli gerarchici:

- 1) Decifrare i sistemi categoriali e nominali che dominano le produzioni testuali dei partecipanti. Questi sono rilevabili in funzione del lessico usato.
- 2) Rilevare i costrutti di senso e di significato, prestando attenzione al modo d'uso dei termini all'interno del discorso prodotto. Quindi segmentando e analizzando la dimensione semantica rilevabile negli atti del discorso, come le locuzioni, gli episodi narrati, le abitudini argomentative.
- 3) Connettere le dimensioni di significato entro sistemi di credenze che ne possano specificare le interdipendenze, le strutture di relazioni e le premesse. E' soltanto dall'elaborazione di questo terzo livello che è possibile ricostruire i dettagli di una "teoria sul cambiamento", avendo chiarito non solo i suoi elementi costitutivi, ma anche le logiche aggreganti e le modalità di replicazione della teoria nei contesti simbolici dove questa viene applicata.

Proprio a questo riguardo è Moscovici (2005, p. 55) a sostenere che "sarebbe meritevole esplorare, nei dettagli, i modi in cui la logica del linguaggio esprime la relazione tra gli elementi di un sistema di classificazione e il processo di assegnazione di un nome".

3. Metodologia

3.1. Obiettivi dello studio

Il lavoro propone un'esplorazione delle teorie di "senso comune" connesse al fenomeno del cambiamento personale intenzionalmente perseguito (Mahoney, 1991). La principale domanda di ricerca ruota attorno all'esistenza o meno di un'organizzazione limitata di sentieri concettuali che divengono accessibili alla persona che "decide di cambiare".

Scopo del presente lavoro è inoltre quello di indagare come le teorie psicologiche (personali) tendano a modificarsi in relazione alla formazione universitaria³. Lo studio, infatti, è focalizzato sul tema del cambiamento e sulle modalità utilizzate da studenti di psicologia per configurare e risolvere problematiche di ordine psicologico (Duncan & Miller, 2000). Obiettivo centrale di questo studio è l'esplorazione di come le teorie individuali sul cambiamento possano evolvere nel corso della formazione universitaria, facendo un confronto tra le conoscenze espresse agli esordi accademici con le competenze cliniche maturate durante il percorso di studi universitario. Si ritiene inoltre che i risultati possano far emergere riflessioni circa il ruolo dei processi di ancoraggio nella configurazione di conoscenze "avanzate", argomento senza dubbio non irrilevante per la formazione in ambito accademico e, di conseguenza, in quello specialistico.

³ Un disegno di ricerca 'ideale' che non è stato possibile realizzare per ragioni di tempo e risorse, avrebbe previsto uno studio longitudinale delle rappresentazioni del cambiamento nello stesso gruppo di studenti.

3.2. *Partecipanti*

I partecipanti coinvolti in questa parte della ricerca appartengono, seguendo il modello della distribuzione della conoscenza di Schutz (1962), alla categoria dei "cittadini ben informati", cioè individui non ancora "esperti", ma sufficientemente sensibili e interessati ai temi della ricerca da poter fornire risposte articolate, aggiungendo contributi sostanziali al novero della discussione. Nel nostro caso, il campione di convenienza era composto da:

- quarantuno donne e dieci uomini, tra i diciannove e i vent'otto anni (età media 21 anni), frequentanti il primo anno della facoltà di psicologia;
- ventisette donne e tredici uomini, tra i ventiquattro e i cinquanta anni (età media 26 anni), frequentanti il quinto anno del corso di psicologia clinica e clinica-dinamica della facoltà di psicologia⁴.

I partecipanti sono tutti studenti iscritti alla facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova, selezionati senza particolari accorgimenti riguardanti il genere o l'età. Questi dovevano essere privi di attestati di diversa specializzazione in ambito psicologico, dal momento che era necessario riconoscere, nella formazione accademica, il contesto principale di socializzazione per eventuali variazioni nelle rappresentazioni sociali sul cambiamento. I partecipanti selezionati sono stati differenziati durante le procedure di analisi in funzione della preferenza espressa per determinati orientamenti e del percorso scolastico (o accademico) intrapreso, che poteva includere o meno alcune discipline psicologiche esplicitamente informative rispetto al tema di interesse della ricerca. Si suppone infatti che diversi percorsi formativi possano contribuire a modificare, in termini di contenuto e di complessità, le preconoscenze a cui lo studente si affida per simulare, nel caso specifico, l'intervento clinico richiesto dal protocollo di ricerca. Al fine di identificare i contesti di apprendimento dei sistemi di credenze implicati nella configurazione dell'attività clinica e ricostruire quindi le assunzioni delle teorie di senso comune separatamente dai contributi delle teorie scientifiche della psicologia, si è tenuto conto di alcune variabili distintive:

- gli studenti del primo anno sono stati suddivisi in due gruppi, in funzione della frequenza o meno di scuole di secondo grado con programmi di studio comprensivi di materie psicologiche (ad esempio, licei socio-psico-pedagogici, scuole magistrali, ecc.);
- gli studenti del quinto anno sono stati differenziati a seconda del curriculum accademico (corsi frequentati, tirocini svolti, ecc.) e della preferenza, espressa verbalmente, per un preciso orientamento teorico incontrato durante gli anni di università;
- eventuali percorsi di terapia personale seguiti dallo studente sono stati tenuti in considerazione per entrambi i gruppi.

⁴ Questi partecipanti erano soprattutto laureandi del corso di psicologia clinica e clinica-dinamica della Facoltà di Psicologia di Padova. Si suppone pertanto che abbiano maturato competenze specifiche per la pianificazione dell'intervento clinico.

3.3. *Il questionario di commento al caso clinico*

Richiamandoci al paradigma di ricerca di Heider (1958) utile a svelare le teorie implicite di senso comune, ai partecipanti è stata proposta una breve storia da commentare riferita ad una situazione problematica vissuta da uno studente universitario⁵. L'obiettivo era quello di esplicitare, attraverso la somministrazione di un questionario a domande aperte, gli aspetti fondamentali di una teoria sul cambiamento. Il testo del caso clinico è l'adattamento di un tema proposto all'esame di stato per l'abilitazione alla professione di psicologo. Il tempo di somministrazione variava dai trenta ai sessanta minuti circa. I quesiti formulati durante l'intervista, invece, sono stati elaborati sulla falsariga dei protocolli di indagine delle teorie del cliente in psicoterapia (Duncan & Miller, 2000) che sondano aree di significato come:

- la definizione del problema;
- la costruzione di giustificazioni rispetto alla sua presenza, le quali assumono spesso il carattere di attribuzioni di cause circa l'origine del problema;
- gli obiettivi e le strategie di cambiamento;
- le condizioni necessarie alla risoluzione del caso che in qualche modo si configurano come fattori facilitanti il processo di cambiamento.

Il protocollo di intervista prevedeva inoltre alcune domande volte a sondare l'applicazione della teoria sul cambiamento a sé stessi, in modo da poter confrontare eventuali aree di disomogeneità nell'articolazione di quest'ultima in funzione della differenza riscontrata tra auto-attribuzioni ed etero-attribuzioni.

3.4. *L'intervista narrativa*

Al fine di garantire una corretta procedura di triangolazione dei metodi (Flick, 1992) con venticinque partecipanti estratti dal gruppo complessivo è stata condotta un'intervista narrativa (Riessman, 1993) supportata da domande di specificazione volte ad indagare i processi di significazione prodotti dai rispondenti nel tentativo di organizzare un percorso di cambiamento personale. La partecipazione (dopo la somministrazione del questionario) a questa intervista centrata su esperienze personali rappresenta un'ulteriore strumento di approfondimento dei sistemi di credenze e delle rappresentazioni implicite ed esplicite che, nel conferire forma al processo di cambiamento, contribuiscono a costruire la realtà entro la quale gli attori sociali di fatto agiscono. Possiamo indicare l'intervista narrativa come una metodologia pienamente allineata alla "rivoluzione" contestuale nelle scienze cognitive (Bruner, 1990), essendo connessa ad una tradizione di pensiero che, in modo radicale, ha posto l'accento sui significati che le persone utilizzano per conferire senso alle proprie esperienze. Durante l'intervista narrativa viene creato un contesto conversazionale all'interno del quale il ricercatore sollecita l'interlocutore a produrre una storia, un racconto di una certa esperienza o di un certo tema,

⁵ Il questionario è stato somministrato individualmente nel laboratorio di Psicologia Sociale del DPA di Padova.

configurandolo come una narrazione di eventi con un inizio ed una fine. L'intervista si può scomporre in tre fasi, ciascuna caratterizzata da tipologie precise di domande. Il protocollo prevede all'inizio una "domanda generativa", ovvero una domanda piuttosto ampia e articolata che viene proposta come incipit all'interlocutore al fine di consentirgli/le di raccontare una storia, come nel caso seguente:

"Può raccontarmi un'esperienza passata in cui lei ha vissuto un periodo di cambiamento legato ad una difficoltà psicologica?"

Queste domande introducono nel modo più elastico possibile il tema di interesse lasciando che sia la persona a ricostruire una storia e a selezionare i punti salienti meritevoli di essere citati. Una volta conclusa questa parte, la sessione di intervista prevede uno spazio nel quale poter porre delle domande di specificazione, riprendendo alcuni punti rimasti in sospeso o meritevoli di approfondimento al fine di chiedere ulteriori specifiche. Ecco alcuni esempi:

"Cosa ha fatto, nel dettaglio, per rendere possibile questo suo cambiamento?"

"Quali sono, a suo giudizio, gli ingredienti che le avrebbero permesso di cambiare più rapidamente?"

"Da cosa si è accorto che il cambiamento è avvenuto?"

Le domande di bilanciamento, introdotte successivamente, propongono un tentativo di sintesi rispetto ai temi più rilevanti e ai punti di svolta contenuti nella storia (Flick, 2006). A conclusione dell'intervista, vengono infatti restituiti all'interlocutore i punti di maggior interesse al fine di condividere impressioni e ottenere resoconti mirati sugli eventi narrati.

"Come si spiega il disagio che ha vissuto?"

"A suo giudizio, cosa è accaduto, più in generale, per facilitare questo cambiamento?"

3.5. Criteri di analisi

Il materiale testuale raccolto è stato sottoposto ad un'analisi tematica (Flick, 2006) dove lo scopo primario è quello di ridurre un corpus molto ampio di dati qualitativi in una forma più snella e di facile rappresentazione. La fase di codifica e di organizzazione dei risultati è stata condotta con l'ausilio del software AtlasTi che consente di attuare procedimenti reiterati di confronto e interpretazione dei dati testuali al fine di garantire una migliore sistematicità d'analisi. Nello specifico, i testi sono stati raggruppati seguendo una divisione per tematiche, isolando categorie dimensionali strettamente connesse alla strutturazione delle domande previste nel questionario somministrato.

Il testo è stato dunque segmentato a seconda che il partecipante si riferisse:

- alla configurazione del problema;
- a inferenze circa un ipotetico processo di strutturazione (eziopatogenesi), o comunque a forme discorsive evocate nel tentativo di giustificare lo stato problematico così come è stato presentato;
- alla pianificazione degli obiettivi di cambiamento, inteso come cambiamento terapeutico;

- all'organizzazione delle strategie d'azione più utili a perseguire il cambiamento.

I testi delle interviste, inoltre, sono stati sottoposti alla procedura Vospec inclusa nel software Spad. Attraverso tale funzione è possibile ottenere delle misure di specificità che indicano quanto una parola sia caratteristica di un testo nell'ambito di uno stesso corpus. Tale analisi consente di ottenere delle tabelle di frequenza con le parole caratteristiche usate da un gruppo rispetto ad un altro.

4. Principali risultati

La nostra interpretazione dei dati comprende le varie teorie sul cambiamento espresse dai partecipanti sia rispetto alla "soluzione" del caso presentato, sia in funzione dei resoconti personali registrati durante le interviste. Nell'esposizione, verranno riportati i frammenti di testo considerati più rappresentativi per esprimere il costrutto di significato identificato. Come abbiamo detto, inoltre, l'esposizione sarà arricchita da tabelle di frequenza indicanti il lessico caratteristico in funzione del quale ciascun gruppo si è distinto dall'altro.

4.1. La rappresentazione del problema psicologico

I risultati suggeriscono la presenza di un sistema di credenze prevalente in funzione del quale le persone configurano il problema psicologico. Nello specifico, un'interpretazione che possiamo offrire per rendere intelligibile l'eterogeneità delle rappresentazioni del disagio espresse dai partecipanti, tiene conto di due principi organizzatori fondamentali: la polarità esterno/interno e la dimensione temporale (o gravità) del problema (Figura 1).

Questo schema è valido per rendere intelligibili sia le risposte degli studenti del primo che del quinto anno di università, seppure i due gruppi tendano a collocarsi con preferenze diverse all'interno dei quadranti esposti nella pagina accanto.

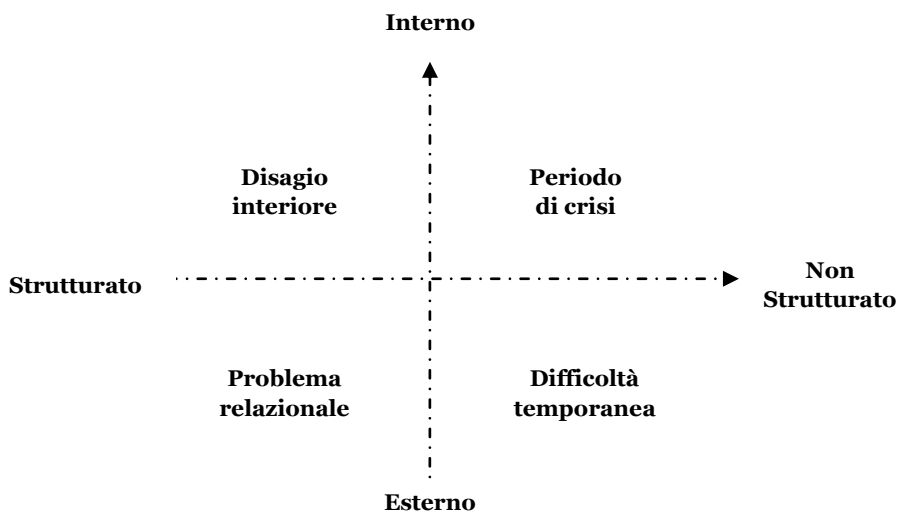


Figura 1. “La costruzione del problema psicologico: assi dimensionali”. In funzione di questi assi, il problema psicologico può essere inteso come:

- 1) una forma di “disagio interiore”;
- 2) un “problema relazionale stabile”;
- 3) un “periodo di crisi” legato ad una fase del ciclo di vita;
- 4) una “difficoltà temporanea” riferita a situazioni contingenti.

Il problema come “difficoltà”

Gli studenti del primo anno tendono ad organizzare il problema psicologico collocandolo nel percorso evolutivo della persona. L’analisi delle parole caratteristiche (Tabella 1) mostra come i partecipanti del primo anno tendano a rappresentare la problematica sottolineandone gli aspetti di normalità (“molto-comuni”), identificandola spesso con fattori contingenti come la mancanza di “amicizie” o l’“inserimento” della persona in un contesto nuovo.

Characteristic words or segments	Internal frequency	Global frequency	Test-Value	Probability
molto-comuni	8	8	1,721	0,043
altri	14	16	1,503	0,066
inserimento	14	16	1,503	0,066
amicizie	10	11	1,389	0,082

Tabella 1. “Vocabolario specifico (Vospec) I anno: dalle narrative sulla descrizione del problema”

Di seguito riportiamo alcuni estratti che rappresentano il problema nei termini di una “crisi personale” o come una “difficoltà momentanea”:

“Può essere descritta come un momento di disagio vissuto dallo studente. Questo suo modo di sentirsi è legato in modo particolare alla mancanza di amicizie.”

[Int01, F, I anno]

“E’ una specie di disorientamento esistenziale, come se avesse perso la bussola, quella cosa che lo può aiutare a capire quale direzione la sua vita deve prendere alla luce di che persona sa di voler diventare. Potrebbe trattarsi di una crisi esistenziale.”

[Int47, M, I anno]

“Sta attraversando un periodo di crisi esistenziale e soprattutto di identità, determinata dal passaggio dalla vita liceale a quella universitaria.”

[Int44, F, I anno]

“Potrebbe trattarsi, forse, di una difficoltà temporanea dovuta a qualche avvenimento.”

[Int31, F, I anno]

Il problema come ‘malattia’

I partecipanti al termine del percorso di studi sembrano più orientati a costruire il problema psicologico in termini strutturati. Una delle ragioni di questa differenza potrebbe essere ritrovata nel più ampio repertorio di vocaboli cui gli studenti del quinto anno fanno riferimento per connotare le problematiche entro un quadro di riferimento desunto dai manuali di psicopatologia. Dall’elenco delle parole caratteristiche (Tabella 2) del gruppo del quinto anno troviamo infatti espressioni come “ansia” o “depressione” che si rifanno ad una tendenza alla categorizzazione nosografica non presente nel gruppo del primo anno.

Characteristic words or segments	Internal frequency	Global frequency	Test-Value	Probability
ansia	8	10	2,788	0,003
blocco	5	5	2,696	0,004
depressione	6	8	2,129	0,017

Tabella 2. “Vocabolario specifico (vospec) gruppo V anno: dalle narrative sulla descrizione del problema”

Di seguito riportiamo alcuni estratti che configurano la problematica come un “disagio interiore”, o come un “problema relazionale stabile”.

“Il paziente presenta degli stati emotivi e dei modi di agire non funzionali alla sua vita. In modo sintetico descriverei la situazione come un caso di depressione.”

[Int01, M, V anno, preferenza costruttivista]

“Sindrome depressiva che comporta difficoltà nella realizzazione personale, nella creazione e nel mantenimento dei legami interpersonali.”

[Int08, F, V anno, preferenza cognitivo-comportamentale]

“Il soggetto presenta problemi nella sfera relazionale; ansia sociale; ansia da prestazione riferita al non superamento degli esami; si innestano quindi tratti depressivi.”

[Int10, F, V anno, preferenza psicodinamica]

4.2. La rappresentazione della stabilità del problema

Psicoanalisi popolare

Per quanto riguarda gli studenti del primo anno l'attribuzione di cause rispetto all'origine del problema sembra polarizzarsi sul versante dell'intrapsichico e risente di rappresentazioni sociali principalmente di matrice psicodinamica (cfr. von Cranach, 1992). I vocaboli più nominati (Tabella 3) si riferiscono alla presenza di una “causa”, di un “trauma infantile” o a costrutti generici come quello di “stress”, “paura” e “carattere”.

Characteristic words or segments	Internal frequency	Global frequency	Test-Value	Probability
stress	9	9	1,654	0,049
causa	21	25	1,618	0,053
traumi-infantili	11	12	1,557	0,060
paura	8	8	1,485	0,069
carattere	6	6	1,103	0,135

Tabella 3. “Vocabolario specifico (Vospec) I anno: dalle narrative sulla descrizione delle cause”

Di seguito riportiamo alcuni estratti che si rifanno ad una psicoanalisi popolare, con un abbondante uso di costrutti come quello di “inconscio”, di “difesa”, di “rimozione” e di “carattere”:

“Ricollegherei sicuramente la situazione presente a qualche trauma grave passato, magari momentaneamente rimosso.”

[Int44, F, I anno]

“Mi chiudo in me stesso, probabilmente è un meccanismo di difesa involontario.”

[Int45, F, I anno]

“Ha un'aggressività repressa da tempo.”

[Int34, F, I anno]

“Forse è a causa di come sono fatta, del mio carattere. Sono timida e non riesco bene a relazionare con gli altri.”

[Int29, F, I anno]

Dalla ‘causa’ ai processi di mantenimento

Per quanto riguarda il gruppo degli studenti del quinto anno, una differenza sostanziale è data dal rifiuto di rintracciare un'unica singola causa a

giustificazione della problematica incontrata. Piuttosto, alla fine del percorso di formazione, gli studenti tendono ad ipotizzare “diversi” fattori che contribuiscono a mantenere il problema. Seppur gli elementi lessicali risultano parzialmente sovrapponibili nei due gruppi, le logiche di aggregazione di tali elementi sono in parte diverse, rimarcando in questo gruppo una maggiore complessità concettuale. Rispetto al gruppo degli studenti del primo anno, inoltre, assumono rilevanza anche rappresentazioni di tipo cognitivo-comportamentale, dove ricorrono riferimenti ai costrutti di “informazione”, “aspettative” e “autostima” (Tabella 4).

Characteristic words or segments	Internal frequency	Global frequency	Test-Value	Probability
informazioni	6	6	3,315	0,000
autostima	8	15	1,843	0,033
aspettative	5	9	1,432	0,076

Tabella 4. “Vocabolario specifico (Vospec) V anno: dalle narrative sulla descrizione delle cause”

Di seguito riportiamo alcuni estratti che mostrano come, pur aderendo ad una epistemologia deterministica, i partecipanti abbandonino almeno in parte una logica di causalità lineare in favore di una causalità circolare e multi-fattoriale:

“Non saprei individuare le origini dalla situazione fornita. Al massimo posso sapere che più fattori portano alla generazione di realtà vissuta come problematica.”

[Int02, F, V anno, preferenza costruttivista]

“Questo ragazzo per un senso di incapacità che ha sperimentato in qualche situazione è portato a relazionarsi in modo inefficace le volte successive, confermando le sue convinzioni negative. Probabilmente ha vissuto esperienze nella sua vita che lo hanno portato ad avere questa idea di sé...ha delle convinzioni distorte e bisognerebbe vedere quali sono gli eventi oggettivi che le confermano e quelle che non le confermano.”

[Int04, F, V anno, preferenza cognitivo-comportamentale]

4.3. La costruzione degli obiettivi e delle strategie

Spiegazioni, consigli e chiacchierate

Gli obiettivi e le strategie di cambiamento adottate dagli studenti del primo anno partono da alcune presupposizioni culturalmente sostenute che esprimono una visione “determinista” del comportamento umano. Dall’analisi delle parole caratteristiche (Tabella 5) emerge come gli studenti del primo anno indichino, tra le strategie di cambiamento, la necessità di “conoscere” la vera natura del problema. Questo elemento è strettamente associato alla formulazione di obiettivi che per lo più sono orientati ad

incrementare la consapevolezza personale. Oltre a questo, una strategia elettiva viene rintracciata nelle possibilità di dialogo, conferendo al fatto di “parlare” proprietà magiche che possono risultare di per sé risolutive delle problematiche personali. In effetti, la concezione del cambiamento di questo gruppo è in parte ancorata all’idea della “catarsi” da cui è possibile cogliere l’accezione del verbo “parlare” come opportunità di reciproco “sfogo”.

Characteristic words or segments	Internal frequency	Global frequency	Test-Value	Probability
conoscere	13	14	1,959	0,025
parlare	24	29	1,754	0,040
sfogare	9	10	1,291	0,098

Tabella 5. “Vocabolario specifico (Vospec) I anno: dalle narrative sulla costruzione dell’azione terapeutica”

Di seguito alcuni estratti che mostrano modalità tipiche per gli studenti del primo anno di affrontare le problematiche psicologiche, tra le quali spicca l’esigenza di “ricercare delle cause” e il “bisogno di capire” razionalmente la situazione:

“Con una profonda auto-riflessione cercherei di risalire alle cause e a trovare un perché a tutto ciò.”

[Int49, M, I anno]

“Vorrei vedere le cose più realisticamente, di solito in questi casi si è piuttosto paranoici, si ingrandiscono le cose brutte.”

[Int23, F, I anno]

A questo proposito, mentre le teorie di senso comune si avvalgono prevalentemente di costrutti di matrice psicodinamica nella definizione/interpretazione del problema (repressione, proiezione, meccanismi di difesa, trauma), le strategie di cambiamento impiegano più spesso inferenze di tipo logico-razionale, il che le accomuna ad alcune procedure terapeutiche utilizzate nei modelli cognitivisti, come “critiche semantiche e razionali” e “operazioni di confronto” (Beck, 1997):

“Gli consiglieri di guardare la realtà con occhi più positivi e cercherei di portarlo con il ragionamento a capire.”

[Int35, F, I anno]

Informazioni e diagnosi

Il gruppo di studenti del quinto anno di psicologia tende ad organizzare strategie di cambiamento prevalentemente orientate a costruire un’accurata “valutazione” clinica del caso. Per compiere questo è necessario “raccolgere” tutte le “informazioni” utili in modo tale da ricomporre la “storia” del paziente con particolare attenzione alla sua “anamnesi”. Dall’analisi delle parole caratteristiche (Tabella 6) appare chiara un’enfasi valutativo/descrittiva che qui è ben rappresentata dall’abbondanza d’uso di verbi come “raccolgere”, “indagare”, “valutare” e “comprendere”.

Characteristic words or segments	Internal frequency	Global frequency	Test-Value	Probability
indagare	9	12	2,635	0,004
anamnesi	5	5	2,622	0,004
pensieri	4	4	2,227	0,013
valutare	4	4	2,227	0,013
raccogliere	3	3	1,768	0,039
comprendere	7	11	1,736	0,041
emozioni	5	7	1,667	0,048

Tabella 6. "Vocabolario specifico (Vospec) V anno: dalle narrative sulla costruzione dell'azione terapeutica"

Nello specifico, la preferenza degli studenti del quinto anno verso particolari prospettive teoriche ancora il processo diagnostico a determinati costrutti oscillando dall'esplorazione dei pensieri disfunzionali (cognitivo-comportamentali), alla scoperta di bisogni ed emozioni (psicodinamici), fino a forme di comprensione dell'altro più genericamente intese.

"Se fossi io il protagonista cercherei di capire quali siano i pensieri che mi innescano uno stato emotivo disfunzionale e cercherei di modificarli prima a livello conscio e, se poi non funzionasse, a livello inconscio (mediante particolari training o auto-induzione ipnotica)."

[Int14, M, V anno, preferenza cognitivo-comportamentale]

"Ritengo indispensabile comprendere i bisogni della persona perché la soddisfazione dei bisogni è sicuramente una motivazione."

[Int23, F, V anno, preferenza psicodinamica]

"Organizzerei l'intervento cercando di comprendere innanzitutto le ragioni profonde legate alla preoccupazione di fallire che lo studente mostra. Potrei domandargli da quanto tempo sente il peso di tale preoccupazione e da cosa egli crede che derivi, ossia se ritiene che ci sia stato un episodio scatenante. Potrei, inoltre, domandargli che comportamenti mette in atto nelle circostanze in cui tale preoccupazione lo paralizza e a cosa portano concretamente questi comportamenti."

[Int26, F, V anno, preferenza cognitivo/costruttivista]

4.4. Le condizioni del cambiamento

Motivazione e volontà come principi esplicativi

Sottolineando le condizioni generali che possono facilitare o inibire il processo di cambiamento, emerge infine un costrutto dominante per entrambi i gruppi, quello di "motivazione/volontà", citato sia per giustificare il buon esito di un cambiamento ricercato, sia per circoscrivere in esso la causa di un suo eventuale fallimento:

"La cosa fondamentale è la volontà della persona nel voler davvero cambiare [oppure] se questo non dovesse accadere vuol dire che non mi sono impegnato a fondo." [Int30, F, I anno]

“Credo che un elemento fondamentale sia la motivazione al cambiamento: più la persona è motivata più è possibile il cambiamento.”

[Int08, F, V anno, preferenza cognitivo-comportamentale]

Per quanto riguarda gli studenti del primo anno segnaliamo inoltre una dimensione di significato ricorrente che fa riferimento ad una generica “forza”, rimarcando rappresentazioni metaforiche dominanti di questo gruppo impennate sia sull’idea di “sforzo” e “impegno” (inteso come “sforzo di volontà”), sia sul “sistema idraulico” mutuato dall’apparato concettuale della psicoanalisi freudiana. Il costrutto dominante di “forza” organizza sia le narrazioni di un cambiamento di successo, sia le proprietà generalmente intese che servono come requisiti necessari a perseguire gli obiettivi di un percorso di cambiamento personale. In funzione di questa tematica, il problema assume spesso le caratteristiche di una “mancanza”, di una “perdita” o di una “carezza”, intesa come deviazione da una “costituzione normale” alla quale non tutti gli individui possono aderire. Lo scostamento da questa norma, infatti, si configura come “debolezza”, un’argomentazione questa che viene replicata frequentemente anche nella domanda in cui viene richiesto di esplicitare le ragioni per un ipotetico mancato cambiamento.

“Gli direi di cercare di tirar fuori la grinta e la forza per riuscire a combattere il senso d’inferiorità e di aumentare invece l’autostima.”

[Int24, F, I anno]

“E’ come se egli avesse davanti a sé un muro e non avesse la forza di abatterlo.”

[Int51, M, I anno]

“Serve tanta energia che devo imparare ad incanalare nelle mie espressioni.”

[Int14, F, I anno]

5. Discussioni

A fronte delle interconnessioni che si possono rintracciare tra i dettagli delle teorie sul cambiamento sopra esposte possiamo ora definire alcune rappresentazioni più generali del fenomeno del cambiamento, per come questo viene presupposto all’interno dei resoconti dei due gruppi di partecipanti. Per questa operazione di sintesi sarà dunque necessario stabilire delle ipotetiche relazioni tra i livelli analizzati, intrecciando le modalità di configurazione del problema con quelle di pianificazione dell’intervento clinico. Ad esse, dovremo inoltre aggiungere gli assetti metaforici replicati nei testi delle interviste che, attraverso analogie e sedimentazioni figurative, consentono di organizzare coerentemente le teorie sul cambiamento entro quadri iconici e concettuali di più facile rappresentazione.

I partecipanti del primo anno propongono un’immagine del cambiamento ancorata all’idea della “catarsi”, dello “scavo archeologico” e dell’“atto di volontà”. Il cambiamento è un processo di scoperta ma che non avviene in modo naturale. Esso viene di solito motivato da un malcontento sperimentato dalla persona, molte volte, all’interno del suo nucleo familiare.

E' quindi un'esigenza che si avverte e che richiede una posizione decisa per separarsi. Si cambia con fatica e, a fronte di questo, diventa necessaria la costanza, la decisione, la forza di volontà. Cambiare significa anche sfogarsi, liberarsi, lasciare uscire ciò che abbiamo dentro, alla ricerca di un sé reale e di un'identità più vera.

I partecipanti del quinto anno propongono un'immagine del cambiamento sulla quale è possibile tracciare comunanze e differenze rispetto al gruppo precedente. Infatti, mentre permangono (in parte) metafore legate alla "scoperta di sé" e allo "sforzo personale", vengono anche ridimensionate significazioni che vedono il cambiamento veicolato da uno "sfogo" o come un ripristino di una condizione di "forza", intesa come dotazione di normalità. Comincia a costruirsi invece una visione del cambiamento meno definita e più frammentata a seconda dei percorsi formativi intrapresi dai partecipanti. Il cambiamento, infatti, è visto da alcuni come più naturale e sempre possibile. Esso è anche visto come la ripresa della propria vita dopo un blocco. Ma allo stesso tempo, la maggior parte dei partecipanti lo leggono come un'opera per risanare, traducendo l'idea di cambiamento entro un lessico medico che lo accomuna ad un processo di guarigione. Il vocabolario si fa più tecnico, più specialistico, sebbene rimanga integrato, a diversi livelli, con dimensioni di significato molto più diffuse quali l'idea di paura, coraggio, motivazione, fiducia e riflessione.

Oltre ai termini mutuati dalla medicina, sembra che i processi di ancoraggio siano attivi nel creare continuamente delle interconnessioni tra concetti generici e costrutti teorici specifici, assimilati durante il percorso di studi. Ad esempio, le dimensioni dentro/fuori vengono sostituite dalla topica freudiana che distingue tra conscio/inconscio, mentre il lessico comportamentista sostituisce con i costrutti di apprendimento e rinforzo il concetto più generico di "causa".

Più in generale, possiamo dire che i due gruppi mantengono una costruzione del fenomeno del cambiamento all'interno di un'ottica determinista e razionalista, convalidando le intuizioni di Slife e Williams (1995, p. 59) quando affermano che "uno studioso di scienze sociali che non si confronta con le assunzioni implicite del suo modo di organizzare le conoscenze, tenderà a replicare quelle deterministiche". Nello specifico, possiamo inoltre sostenere che i quadri concettuali che emergono dal cosiddetto "senso comune" sono più simili alle rappresentazioni del cambiamento implicite alle teorie psicodinamiche e cognitivo-comportamentali.

In definitiva, le argomentazioni degli studenti del quinto anno, seppur più articolate e arricchite da qualche sporadico tecnicismo, non si discostano significativamente dalle produzioni di testo dei loro colleghi più inesperti. Questo è un dato che può aprire a diverse considerazioni circa il tipo di professionalità che viene costruita all'interno delle Facoltà di Psicologia. Ad esempio, un'interpretazione possibile è quella di ammettere che le competenze psicologiche non abbiano la necessità di discostarsi in modo rilevante dalle teorie di senso comune più diffuse nel contesto culturale di appartenenza. Oppure, un'interpretazione di certo più critica e rilevante è quella di annotare come siano le elaborazioni di senso comune non

analizzate, a costruire, confermare e replicare gli asserti principali delle teorie scientifiche della psicologia. Come sostiene Oppenheimer (1956, p. 128), infatti, "tutte le scienze emergono come raffinamento, correzione e rimanipolazione del senso comune". A questo riguardo, possiamo concludere sottolineando la dimensione dialettica che fa delle teorie psicologiche un genere particolare di teorie: il loro costituirsi come paradigmi di riferimento scientifico è dipendente dalle legittimazioni che costantemente ricevono dalla psicologia del senso comune proprio perché le teorie psicologiche creano nella realtà del vivere quotidiano quegli stessi fenomeni che intendono (o possono) spiegare.

6. Riflessioni conclusive

Una matrice culturale rende accessibili strutture limitate di significato per un certo evento o fenomeno, delimitando i confini di conoscibilità e di azione che si possono intraprendere in relazione ad esso. Il presente studio si è proposto quindi di esplicitare alcune dimensioni di significato entro cui le configurazioni del disagio psicologico e della sua risoluzione prendono forma.

A questo proposito, possiamo dire che i processi di ancoraggio agiscono effettivamente a diversi livelli nella formazione delle strutture di conoscenza, ma – nel caso specifico della psicologia clinica – possono dare adito all'uso indiscriminato di costrutti separati dalla teoria (reificando, ad esempio, termini come "inconscio", "difesa" o "autostima"), o rendere più critica l'acquisizione di quelle *formae mentis* che in modo più rilevante si oppongono alle logiche di intervento lineari, individualiste, deterministe e realiste tipiche del senso comune.

Questi primi dati suggeriscono infatti che i discorsi di senso comune siano effettivamente ancorati ad alcuni miti fondativi che sottintendono e conferiscono particolari proprietà (determinismo e razionalismo) alle teorie sul cambiamento. Tali miti costituiscono in effetti degli attrattori del pensiero che andrebbero innanzitutto riconosciuti, analizzati, ma anche sfidati e relativizzati dai futuri professionisti della psicologia: come un letto di Procuste al quale, altrimenti, si rischia di sottomettere la statura del proprio intelletto.

Riferimenti bibliografici

- Abric, J.C. (1989), *L'étude expérimentale des représentations sociales*. In C. Jodelet (eds.) *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 187-203.
- Beck, A.T. (1997), *La psicoterapia cognitiva*. In J.F. Clarkin & M.F. Lenzenweger (eds.), *I disturbi di personalità: le cinque principali teorie*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966), *The Social Construction of Reality: a Treatise in Sociology of Knowledge*, Doubleday, New York.
- Bruner, J. (1990), *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge.
- Duncan, L.D. & Miller, S.D. (2000), *The Client's Theory of Change: Consulting the Client in the Integrative Process*. *Journal of Psychotherapy Integration*, 10, (2), 169-187.

- Farr, R.M. & Moscovici S. (eds.) (1984), *Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Flick, U. (1992), *Triangulation Revisited: Strategy of or Alternative to Validation of Qualitative Data*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22 (2), 175-197.
- Flick, U. (2006), *An Introduction to Qualitative Research*, 3rd Edition, Sage Publications, London.
- Galli, I. (2006), *La teoria delle rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Heider, F. (1958), *The Psychology of Interpersonal Relations*, Wiley, New York.
- Jodelet, C. (eds.) (1989), *Les représentations sociales*, PUF, Paris. Tr.It. *Le rappresentazioni sociali*, Liguori, Napoli (1992).
- Mahoney, M. (1991), *Human Change Processes*, Basic books, New York.
- Moscovici, S. (1984), *The Phenomenon of Social Representations*. In R.M. Farr & S.M. Moscovici (eds.). *Social Representations*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Moscovici, S. (2005), *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Oppenheimer, R. (1956), *Analogy in Science*. *American Psychologist*, 11, 127-136.
- Riessman, C.K. (1993), *Narrative Analysis*, Sage Publications, London.
- Salvini, A. (2011), *L'interazione semiotica in psicologia clinica*. In A. Salvini & M. Dondoni (eds.). *Psicologia clinica dell'interazione e psicoterapia*, Giunti, Firenze.
- Schutz, A. (1962), *Collected Papers*, Vols I, II, Nijhoff, Den Haag.
- Slife B.D., Williams, R.N. (1995), *What's Behind the Research? Discovering Hidden Assumptions in the Behavioural Sciences*, Sage, Thousand Oaks.
- Von Cranach, M. (1992), *The Organisation of Individual Action Through Social Representations: A Comparative Study of Two Therapeutic Schools*. In M. von Cranach, G. Mugny & W. Doise (eds.), *Social Representation and the Social Bases of Knowledge*, Hogrefe & Huber Pub, Lewiston NY.