

VERSO LA PROFESSIONE PSICOLOGICA, TRA CONFINI INCERTI E TRASFORMAZIONI POSSIBILI

CHIARA GHISLIERI

Università di Torino

Nel leggere l'articolo proposto da Legrenzi, Malaguti e Umiltà, diversi sono gli elementi di riflessione, legati alle differenti sfaccettature del tema-problema oggetto del contributo: proverò qui a tratteggiarne alcuni partendo dal mio punto di osservazione che è quello di studiosa e docente di psicologia del lavoro e delle organizzazioni, ma anche di referente per le attività di orientamento, tutorato e *placement*, componente della commissione Tirocini e delegato Erasmus del Dipartimento in cui lavoro, tutti ruoli che consentono di osservare in modo particolare i confini tra università e mondo esterno.

Nel clima generale di debolezza del mercato del lavoro, in cui sono in aumento i casi di persone imprigionate in occupazioni periferiche o addirittura marginalizzate (Savickas *et al.*, 2009), stupisce che, nonostante i dati sulle opportunità occupazionali per gli psicologi non siano certo esaltanti e siano, in una forma divulgativa, noti al grande pubblico, i corsi di laurea in psicologia continuino ad attrarre persone, con numeri di iscritti ai test di accesso in crescita. Un percorso formativo con pochi sbocchi attrae dunque ancora un numero elevato di studenti.

La scelta di studiare psicologia intravede, in un futuro incerto per definizione, una possibilità occupazionale in questo ambito, possibilità spesso immaginata in forme «prese a prestito» dai media e in particolare dalle fiction (*Netflix generation?*), ma non si lega solo a questo: essa si collega anche a un bisogno profondo di conoscenza di sé e di acquisizione di strumenti per comprendere e governare emozioni e azioni; è elemento che supporta la conoscenza degli altri e la capacità di interagire con essi; ha in sé, in ultimo (o meglio, *in primis*), la tensione della «curiosità», tratto distintivo della *Psiche* protagonista della favola di Apuleio.

Nel discutere di formazione e professione, per la psicologia, vorrei agganciarvi a un elemento che attraversa il contributo ma che è bene mettere a fuoco in modo netto. Già alla fine degli anni '80 del Novecento, nella loro *Guida alla laurea in psicologia*, Caprara, Dazzi

e Roncato sottolineavano come il cammino verso la professione andasse ben oltre i confini del percorso accademico: «il curriculum che porta alle soglie della professione è lungo e oneroso, d'altro canto, non si esaurisce con il conseguimento della laurea» (Caprara, Dazzi e Roncato, 1989, p. 10). Questa affermazione è più che mai vera oggi: anche in relazione ai tempi incerti sul piano occupazionale che rallentano e frammentano le carriere (Fenton e Dermott, 2006), al conseguimento della laurea si susseguono numerosi altri momenti in cui la formazione è elemento chiave non solo per arricchire il profilo di competenze «scelto» nel percorso accademico ma anche per modificarlo, talvolta declinarlo, in alcuni casi trasformarlo. Tra formazione e professione, in altre parole, osserviamo non più una relazione a «imbutto» ma, con una certa frequenza, una dinamica in cui professione e formazione (specializzazioni, master, corsi professionalizzanti) si intersecano in diverse fasi della vita, interfacciandosi sempre più con altri ambiti disciplinari.

In questo scenario, lo scarto tra la formazione fornita dai percorsi universitari e la professione emerge da molti fattori che sono stati chiaramente evidenziati nel contributo. Un segnale viene riconosciuto dagli autori nel basso livello di occupazione degli psicologi¹, possibile indicatore di una non corrispondenza della formazione offerta rispetto alle richieste del mercato (come si afferma: «abbiamo più psicologi disponibili rispetto alla richiesta del mercato del lavoro»). A tal proposito un elemento necessario al dibattito è relativo al fatto che tale scostamento si lega anche a importanti fattori «macro» quali le scelte politiche di investire (di non investire) nel supporto psicologico su ampia scala: si pensi, in merito, al dibattito sulla figura dello psicologo di base, ma anche all'assenza di servizi psicologici sistematici e strutturati nelle scuole e/o nelle organizzazioni.

Da ciò deriva una mancanza di opportunità occupazionali per gli psicologi oltre che una mancata risposta a bisogni attuali. Sappiamo, per fare un esempio, dagli studi su insicurezza lavorativa e disoccupazione, che giovani e adulti imprigionati in spirali di precarietà lavorativa sono a rischio di marginalizzazione: i vissuti di malessere legati a tale condizione (De Witte, Pienaar e De Cuyper, 2015), testimoniati dalle storie di vita di chi finisce in questa trappola, sono attualmente senza risposta. Le politiche attive del lavoro, infatti, che talvolta vedono coinvolti anche psicologi, non rispondono al bisogno di sostegno ma ribaltano spesso sulla persona la responsabilità dello stato di precarietà (una responsabilità che più correttamente andrebbe col-

¹ A questo proposito occorre però notare che l'occupazione a un anno dalla laurea, nel caso della psicologia, è un dato poco rilevante considerato che nella maggior parte dei casi si tratta dell'anno impegnato nel tirocinio professionalizzante

locata nell'interfaccia con il mercato del lavoro e le politiche di welfare), attraverso un'enfasi eccessiva su costrutti quali *locus of control* interno e imprenditorialità (costrutti adeguati in contesti caratterizzati da un mercato del lavoro vitale ma inappropriati per mercati deboli e statici).

Si tratta di persone che vivono una condizione di rischio di povertà o di povertà, che quindi non possono sostenere spese per servizi psicologici privati e che, al medesimo tempo, non trovano nel servizio pubblico un interlocutore adeguato. Questo è solo uno degli esempi che testimonia come, pur esistendo un «bisogno», non esista un «mercato». Il discorso qui dovrebbe tornare poi alla formazione: nel caso in cui quel mercato fosse «creato» (anche sulla scorta delle indicazioni della comunità europea, particolarmente interessata a tematiche quali il rischio di esclusione sociale e le conseguenze sul benessere) da scelte politiche di investire in servizi di supporto psicologico ad ampia diffusione, i percorsi formativi offerti dalle università sarebbero coerenti, per contenuti teorici e metodologici a sostenere la formazione di professionisti in questo ambito? O sono ancorati a contenuti, pratiche e metodi adatti ad altri momenti storici/altri interlocutori/altri bisogni? Ecco che incontriamo qui, ad esempio, l'importanza degli effetti di interazione e retroazione tra nuovi bisogni, mercato, formazione (ricerca)² e professione.

Il discorso sulla formazione degli psicologi e lo scarto rispetto alla professione non può che partire dunque da una mappatura puntuale della filiera formativa che entri nel merito dei contenuti (e non solo delle diciture), dei metodi e del profilo atteso e che metta in dialogo i diversi attori coinvolti. Tale discorso, inoltre, non può e non deve riguardare solo i corsi di studi che dichiaratamente sono indirizzati a formare «psicologi clinici». Questo punto è fondamentale per diverse ragioni: non solo perché è importante mettere in luce che ci sono diversi ambiti di applicazione della psicologia, alcuni dei quali con caratteristiche decisamente differenti rispetto alla «vitalità» del mercato del lavoro; non solo per evitare una lettura esclusivamente sanitaria della professione; non solo perché è fondamentale un discorso complesso e completo sui profili della professione psicologica che metta

² È evidente che il discorso sulla formazione non può mettere tra parentesi la ricerca che informa e sostiene il sapere condiviso nelle aule universitarie: a questo proposito non è sufficiente chiedersi quanto la ricerca influenzi la pratica professionale occorre anche chiedersi quanto la ricerca sia pronta nel rispondere a domande conoscitive emergenti dalle questioni che attraversano le vite delle persone e quanto questo sia coerente con gli attuali meccanismi di valutazione della ricerca (sia sostenuto da questi ultimi) che, essendo fortemente legati a logiche citazionali, spingono verso la pubblicazione in ambiti in cui le comunità di scienziati sono già solide e attive, più che non verso l'esplorazione di campi nuovi.

in luce cosa accomuna e cosa distingue le diverse declinazioni professionali della psicologia. È fondamentale anche per ragioni estremamente concrete e «presenti»: il percorso accademico che porta alla professione, dopo il conseguimento della laurea, è caratterizzato da intrecci, attraversamenti, cambiamenti di traiettoria.

Tutti i laureati in psicologia hanno accesso all'esame di stato che li abilita come psicologi e che consente loro di iscriversi a una scuola di specializzazione. Capita dunque che chi consegue una laurea magistrale nell'ambito della Psicologia del lavoro, per fare un esempio, scelga poi di ottenere una formazione specialistica di tipo clinico e di portare avanti due carriere parallele, così come capita che neolaureati magistrali in percorsi a dicitura e prevalenza di insegnamenti di tipo clinico, scelgano o si trovino a cercare lavoro in altri settori della psicologia caratterizzati da maggiori opportunità anche se magari distanti dalla «vocazione» originaria. Torna qui il discorso della formazione continua che trasforma, nella ricerca di un *fit* migliore tra «titolo» e opportunità, il profilo professionale.

Nel discutere poi di salienza della formazione universitaria degli psicologi rispetto alla professione, non si può tenere conto esclusivamente della componente di conoscenza e di competenza tecnica specifica: le attese del mercato del lavoro sono sempre più legate alla capacità di esprimere *soft skills* (Barrie, 2006), di interagire in modo adeguato nei contesti di lavoro, di saper comunicare, gestire le emozioni e le relazioni; di lavorare in gruppo, gestire il conflitto, negoziare; di individuare e raggiungere gli obiettivi. Sebbene gli studi sull'importanza attribuita a questi elementi non siano specifici per la psicologia, è evidente come questi elementi siano aspetti rilevanti anche nella professionalità degli psicologi. Allo stesso tempo sappiamo, benché da studi realizzati in altri contesti, che la formazione accademica spesso fallisce nel fornire una preparazione su questi aspetti (Badcock, 2010).

Il tema è rilevante per la psicologia perché, quale che sia l'ambito di occupazione, la dimensione relazionale e di interazione con altri rappresenta un elemento chiave della professionalità dello psicologo; è rilevante inoltre perché, fatta eccezione per la professione privata, gli psicologi si trovano a lavorare in contesti organizzativi in cui elevate sono le richieste dal punto di vista delle *soft skills*, sia in termini di gestione di tempi e obiettivi, sia in relazione alla capacità di lavorare in team, spesso con professionisti di altra formazione; è rilevante, infine, perché direttamente segnalato dagli interlocutori delle organizzazioni con cui l'università si interfaccia.

A questo proposito, infatti, possiamo citare qualche dato «locale» (relativo al Dipartimento di Psicologia di Torino): in relazione alla preparazione della Scheda Unica Annuale e dei rapporti di Riesame,

nel corso degli ultimi anni abbiamo avviato un'attività di monitoraggio delle opinioni dei referenti di tirocinio rispetto alla preparazione degli studenti in uscita dal Dipartimento. Nel 2016 hanno risposto al breve questionario, somministrato attraverso *Limesurvey*, 78 referenti di sedi. Quel che emerge, tra gli altri dati, è che la preparazione teorica è valutata soddisfacente dal 64,5% dei referenti; le competenze tecniche di psicologia sono valutate soddisfacenti dal 48,7% dei rispondenti; le competenze metodologiche sono valutate soddisfacenti dal 43,4% e, in ultimo, le competenze trasversali sono valutate soddisfacenti dal 39,5%.

Questi risultati, nella loro semplicità, riflettono un elemento noto, ovvero la centralità della conoscenza nella formazione accademica, aspetto che peraltro rappresenta un valore intrinseco del sistema universitario italiano. Meno convincenti risultano invece le competenze trasversali, nella valutazione dei referenti, che nei campi aperti sottolineano questa criticità come limite o freno all'interpretazione piena del ruolo. Un dato scontato, dunque, rispetto al quale, peraltro, si potrebbe obiettare che non spetta alla formazione universitaria il compito di promuovere lo sviluppo delle *soft skills*. È certamente vero che è nella fase del tirocinio che dovrebbe compiersi lo sviluppo della professionalità sul versante delle competenze tecniche e trasversali ma è altrettanto vero che in parte queste competenze possono attivarsi durante il percorso formativo universitario quanto meno in termini di capacità riflessiva e consapevolezza, anche a vantaggio della riuscita accademica stessa. Anche su questo aspetto sarebbe fondamentale un confronto tra i diversi soggetti coinvolti, non ultimo l'Ordine, dal momento che queste dimensioni divengono poi cruciali in fase di abilitazione sebbene non siano valutabili dalle prove dell'Esame di stato per come esse si presentano al momento attuale (è questa una delle criticità da tempo evidenziate nelle commissioni che abilitano gli psicologi).

Perché l'intreccio tra formazione e professione divenga virtuoso, occorrono attenti processi di analisi dei diversi elementi del sistema (bisogni, mercato, offerta formativa) e un più rapido orientamento all'azione per il quale è necessaria una forte sinergia tra università, associazioni accademiche e Ordine professionale per orientare: azioni di trasformazione e adeguamento dei sistemi formativi – in interazione con lo sviluppo della ricerca, azioni di orientamento e indirizzamento dei curricula e degli investimenti di ricerca, azioni di promozione e valorizzazione della professione, azioni di valutazione sostanziali che non siano adempimenti formali e che possano permettere un effettivo processo di sviluppo.

BIBLIOGRAFIA

- BADCOCK P.B.T., PATTISON P.E., HARRIS K. (2010). Developing generic skills through university study: A study of arts, science and engineering in Australia. *Higher Education*, 60, 441-458.
- BARRIE S.C. (2007). A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes. *Studies in Higher Education*, 32, 439-458.
- CAPRARA G.V., DAZZI N., RONCATO S. (1989). *Guida alla laurea in psicologia*. Bologna: Il Mulino.
- DE WITTE H., PIENAAR J., DE CUYPER N. (2016). Review of 30 years of longitudinal studies on the association between job insecurity and health and well-being: Is there causal evidence?. *Australian Psychologist*, 51, 18-31.
- FENTON S., DERMOTT E. (2006). Fragmented careers? Winners and losers in young adult labour markets. *Work Employment & Society*, 20, 205-221.
- SAVICKAS M.L., NOTA L., ROSSIER J., DAUWALDER J. P., DUARTE M.E., GUICHARD J., SORESI S., VAN ESBROECK R., VAN VIANEN A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 239-250.

La corrispondenza va inviata a Chiara Ghislieri, Dipartimento di Psicologia, Università di Torino, Via Verdi 10, 10124 Torino. E-mail: chiara.ghislieri@unito.it