

# La *professionalizzazione* dello psicologo dell'educazione in Italia: una testimonianza

**Carlo Trombetta**

*Fondatore della rivista*

La corrispondenza va inviata a: Carlo Trombetta, Via Tripolitania 195, 00199 Roma;  
e-mail: carlo.trombetta@fastwebnet.it

## Sommario

*L'autore, dopo aver esaminato alcuni concetti-chiave sulla professione desunti dalla sociologia delle professioni, presenta alcune tappe che hanno caratterizzato la figura dello psicologo dell'educazione in Italia per giungere alla conclusione di uno scarso rilievo dato a questo professionista.*

## Parole chiave

Professione, Professionalità, Psicologo dell'educazione

## 1. Introduzione

Nel linguaggio comune il termine “professione” è usato in senso generico, per indicare una qualunque attività lavorativa. Tuttavia questo stesso termine ha un significato più ristretto per distinguerlo sia da una generica occupazione come, soprattutto, da quello di “mestiere”. Tale ristrettezza di significato è da rintracciarsi nella nascita e nello sviluppo impresso dalle università medioevali con l'introduzione del trivio e del quadrivio, il cui primo teorico fu Marciano Capella con il suo *De Nuptiis Philologiae et Mercurii* (scritto dopo il 410).

Con la diffusione delle università medioevali, le più importanti si distinsero per qualche particolare disciplina. Così Salerno, Padova e Montpellier per la medicina, Bologna per il diritto, mentre Parigi e Oxford per la teologia e la filosofia. In queste, ma non soltanto in queste, i candidati alle tre professioni, ora menzionate, subirono un processo di formazione prolungato e formale che conferì loro non soltanto un patrimonio di conoscenze specialistiche quanto una cultura generale di carattere elitario. Questa situazione restò tale anche dopo il processo di secolarizzazione delle università.

Soltanto quando il sistema capitalistico fece sentire la sua voce, il termine “professione” fu esteso anche alle nuove occupazioni e vi rimase fino ad oggi tanto che, ad esempio, nel volume di Franco Avallone (2011, 149) si trova la seguente definizione:

Professione (*occupation*). Raggruppamento di lavori o di famiglie di lavori assimilabili per il contenuto del lavoro che richiedono abilità, impegno e responsabilità simili anche se esplicate in contesti organizzativi e professionali diversi [...]. Questo tipo di classificazione viene spesso impiegato a fini di descrizione della popolazione lavorativa.

La stessa accezione è rintracciabile nell'ISTAT, con la nuova classificazione delle professioni<sup>1</sup> e nell'ISFOL,<sup>2</sup> tramite l'ANPAL,<sup>3</sup> che ha riunito le professioni in diciotto categorie.<sup>4</sup>

## 2. La professione: caratteristiche e termini che la chiariscono ulteriormente

In questo breve contributo non si prenderà in considerazione la professione intesa come un'attività lavorativa, anche se specializzata, tesa a un'occupazione, bensì una molto qualificata e classificata come attività libera svolta da individui che hanno acquisito una competenza tecnica specifica dopo aver ottenuto un'adeguata formazione.

Per una chiarificazione di questo concetto, nella sua accezione ristretta, è bene esaminarne sia le sue caratteristiche come alcuni termini, quali il “professionalismo” e “identità professionale”, strettamente collegati al concetto principale.

### 2.1. *Gli elementi caratteristici della professione*

Per comprendere il significato di “professione”, nel suo significato ristretto, è necessario individuarne i connotati peculiari.

Il primo concerne il prestigio sociale che le professioni hanno esercitato nell'ambito della scala sociale anche se, alcune, oggi, sono meno prestigiose di un tempo e altre, invece, l'hanno mantenuto, tanto che i rispettivi membri sono considerati una “casta” chiusa per chi non possiede alcuni caratteri considerati essenziali. Sul prestigio sociale come sul corrispettivo compenso già Adam Smith (Smith, 1776), pur criticando sia i monopoli occupazionali considerati come ostacoli al libero movimento della forza lavoro sia le restrizioni all'accesso di alcune professioni come le limitazioni della concorrenza, riteneva che vi dovessero essere adeguate ricompense nei confronti dei professionisti sia per la delicatezza delle loro funzioni sia per la fiducia che i clienti riponevano in loro.

Un secondo connotato è che la professione è essenzialmente un'attività intellettuale e che, pertanto, non può prescindere dal prendere in considerazione la lunga storia delle teorie che sono alla base di un percorso formativo e delle metodologie scientifiche che si sono sempre di più evolute e utilizzate. Così è stato, per esempio, per la professione medica che ha visto susseguirsi una lunga serie di teorie, da quella ippocratica a quella galenica per arrivare a un approccio sperimentale.<sup>5</sup> Saranno, quindi, le teorie sottese a una scienza che forniranno i presupposti per sviluppare una certa professione che varia e si snoda a seconda

<sup>1</sup> ISTAT: <https://www.istat.it/it/archivio/18132>

<sup>2</sup> ISFOL: Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori.

<sup>3</sup> ANPAL: Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro.

<sup>4</sup> Cfr: [http://professionioccupazione.isfol.it/settori\\_economici.php?div=green&id\\_categoria=2&id\\_menu\\_principale=1&where=SETTORI%20ECONOMICI](http://professionioccupazione.isfol.it/settori_economici.php?div=green&id_categoria=2&id_menu_principale=1&where=SETTORI%20ECONOMICI)

<sup>5</sup> Per quanto concerne la pubblicistica italiana, cfr. Cosmacini, 1994, 2011, Sournia, 1994 e Zampieri, 2016. Invece per la storia della psichiatria italiana, cfr. il saggio introduttivo di Ferruccio Giacanelli al volume di Klaus Dörner (1975).

dei ritmi dello sviluppo della scienza e dei bisogni emergenti di una determinata società. Per analizzare il percorso storico alla base del concetto di “libera professione”, è bene precisare che

tra la fine del secolo XIX e i primi decenni del XX la riflessione sociologica sul fenomeno delle “libere” professioni si fa più intensa a cominciare dalle analisi di E[mile] Durkheim in Francia, Th[orstein] Veblen, L[ouis] D. Brandeis e A[braham] Flexner negli Stati Uniti, S[idney] e B[eatrice] Webb e R[ichard] H[enry] Tawney in Gran Bretagna. Nell'analisi di questi autori sembrano spiccare due caratteristiche peculiari che vengono a connotare le professioni liberali, e cioè una base di conoscenze scientifiche astratte e l'adesione a un ideale di servizio. La s[ociologia] delle p[rofessioni] si basa su almeno tre contributi fondamentali, che rispettivamente si rifanno alle opere di E. Durkheim, M[ax] Weber e T[alcott] Parsons.<sup>6</sup>

Attualmente la teoria funzionalista,<sup>7</sup> l'approccio dell'interazionismo simbolico<sup>8</sup> e le analisi neoweberiane<sup>9</sup> sembrano essere le teorie più accreditate per spiegare questo concetto.

---

<sup>6</sup> Cfr. la voce “Sociologia delle professioni”. In [http://www.treccani.it/enciclopedia/sociologia-delle-professioni\\_%28Enciclopedia-Italiana%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/sociologia-delle-professioni_%28Enciclopedia-Italiana%29/)

<sup>7</sup> «La teoria funzionalista delle professioni, così come emerge da vari contributi di Talcott Parsons, Bernard Barber, William J. Goode, costituisce una delle applicazioni più sviluppate e coerenti dello schema teorico di base della scuola funzionalista. Essa concepisce le professioni come occupazioni orientate al servizio, che applicano un corpo sistematico di conoscenze a problemi che sono molto rilevanti per i valori centrali della società, come la salute e la giustizia. L'elevato grado di competenza scientifica necessario per esercitare le professioni solleva un problema speciale per il funzionamento equilibrato della società: il cliente non è in grado di giudicare la qualità della prestazione del professionista e spesso non è nemmeno in grado di fissare obiettivi precisi e concreti al lavoro che gli richiede. L'asimmetria della relazione produttore-consumatore è particolarmente pericolosa per l'equilibrio complessivo della società, data la natura dei valori e degli interessi in gioco. La soluzione a questo problema è trovata in un duplice meccanismo: da un lato l'orientamento al servizio (o alla comunità) che animerebbe le professioni, assicurato attraverso un particolare processo di socializzazione [...]; dall'altro il controllo formale e informale esercitato dalla comunità dei colleghi, soprattutto attraverso i codici etici. In cambio la società garantisce ai professionisti vantaggi e privilegi, quali un reddito e un prestigio sociale elevati, e protegge l'autonomia delle professioni dalle interferenze dei ‘laici’». Cfr. la voce “Professioni”. In: [http://www.treccani.it/enciclopedia/professioni\\_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/professioni_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/)

<sup>8</sup> «Negli anni Cinquanta e Sessanta, [...] si sviluppa un approccio alternativo che nasce proprio dal rifiuto di accettare acriticamente l'“immagine” delle professioni presentata dalle professioni stesse. Questo approccio, i cui fondamenti si trovano nei lavori di Everett Hughes (1958) e di Howard Becker (1962), pur non formulando una vera e propria teoria delle professioni come quella funzionalista, tuttavia è ricco di stimoli e suggerimenti fecondi anche per la ricerca empirica. Esso è riconducibile alla scuola sociologica dell'interazionismo simbolico, la cui prospettiva di studio della società [...] assume come punto di partenza gli attori sociali e i processi attraverso i quali, nella reciproca interazione, essi interpretano e definiscono la realtà. Il termine “professione”, in questa prospettiva, va considerato come categoria della vita quotidiana, che implica un giudizio di valore e di prestigio. Lo sterile dibattito che mira a definire il concetto di “professione” va abbandonato, in quanto non si tratta di un concetto scientifico e neutrale, bensì di un *folk concept*: una parte del vocabolario disponibile ai membri dei vari gruppi sociali per interpretare e definire la realtà sociale. Si comprende quindi come l'attenzione degli studiosi che si richiamano a questo approccio tenda a concentrarsi su comportamenti e processi microsociologici.» Cfr. la voce già cit. “Professioni”.

<sup>9</sup> «È nel corso degli anni Settanta che si delinea [...] un approccio alternativo che supera i limiti delle impostazioni precedenti. L'aggettivo “neoweberiani” usato per identificare questi contributi sta a indi-

## 2.2. Il “*professionalismo*”

Per definire ancor meglio il concetto ristretto di “professione” è importante soffermarsi su un altro concetto-cardine: il “professionalismo”.

In un’accezione molto ampia, esso indica l’insieme delle istituzioni che permettono, ai membri di una professione, di guadagnarsi da vivere controllando il proprio lavoro. La giustificazione è basata sulla constatazione che le attività svolte sono diverse da quelle della maggior parte dei lavoratori, sul fatto che un lavoro così specializzato è inaccessibile a quanti sono privi di un’adeguata formazione ed esperienza e sull’impossibilità di standardizzarlo (Abbott, 1991).

Esistono, però, altre accezioni molto più collegate alle teorie sociologiche sulla professione. In tal modo alcune si collegano alla teoria funzionalista che, pur sottoposta a critiche, ritiene che il professionalismo coincida con le immagini che le professioni danno di se stesse.

Un altro approccio, dovuto all’opera di Max Weber, ritiene che questo concetto sia una delle forme possibili di controllo occupazionale con il quale, a detenere il potere di definire i bisogni del consumatore e il modo di provvedervi, è colui che svolge un’attività classificata come “professione”.

Meno legato all’influenza weberiana, Eliot Freidson (1970) ritiene che le professioni sono occupazioni che hanno assunto una posizione dominante nella divisione del lavoro, a tal punto da poter operare in condizione di autonomia senza sottostare a determinate forme di controllo burocratico-amministrativo.

Altri ancora, come ad esempio Magali Larson Sarfatti (1977), concepiscono il professionalismo come l’esito di una strategia attraverso il quale alcuni gruppi occupazionali siano in grado di creare un mercato per i loro servizi e di conquistarne il controllo in forma monopolistica. Andrew Abbott (1988) ritiene invece che le professioni siano gruppi occupazionali impegnati incessantemente in conflitto contro altri gruppi per la definizione dei rispettivi ambiti professionali.

Le varie ipotesi illustrate così brevemente concentrano la loro attenzione non tanto sul fatto che molti lavori richiedono formazione ed esperienza all’interno di conoscenze e competenze ordinarie, bensì sulla constatazione che esistono altre conoscenze e altre competenze formalizzate che sono insegnate e apprese da coloro che aspirano a intraprendere attività specializzate con un definito profilo o professionale attraverso un controllo monopolistico. Tale controllo avviene su diversi piani e da vari soggetti. Infatti esso è il risultato di fenomeni interni ed esterni. I primi sono dovuti, ad esempio, alla divisione del lavoro all’interno di ciascuna professione, al controllo delle professioni sul mercato di lavoro, all’assunzione di professionisti qualificati in base certi requisiti, al divieto d’impiegare coloro che sono sprovvisti di qualifiche determinate dal gruppo professionale di riferimento. Per i fenomeni

---

care il comune riferimento, diretto o indiretto, esplicito o implicito, al concetto di “chiusura”, con il quale Weber definisce in *Economia e società* il processo mediante il quale i concorrenti per determinate opportunità economiche [...] formano una “comunità di interessi” nei confronti dell’esterno e riescono a regolare a loro favore le condizioni di mercato restringendo l’accesso dal lato dell’offerta. Gli elementi fondamentali del nuovo approccio sono tre: l’accento sul carattere storicamente contingente del fenomeno professionale, il recupero della tematica del potere, esclusa dai funzionalisti, e l’importanza attribuita alle strategie dei soggetti collettivi, cioè delle professioni stesse in quanto gruppi sociali organizzati.» Cfr. la voce già cit. “Professioni”.

esterni uno tra i più importanti concerne il ruolo che lo Stato esercita sulle professioni con le sue leggi e regolamenti.

Questa pluralità di controlli – ci si domanda – ha una sequenza comune di fasi o di stadi attraverso le quali sono passate tutte le professioni? E questa la domanda che si è posta Theodore Caplow con il suo saggio del 1954. Dieci anni dopo, Harold Wilensky (1964), tentò di dare una risposta che in un primo momento apparve molto plausibile. Infatti questo studioso, basandosi su un'indagine empirica applicata alla storia di diciotto professioni americane, riteneva che il processo di professionalizzazione è formato da una successione di cinque fasi: comparsa di una certa attività lavorativa come occupazione a tempo pieno, istituzione di scuole di formazione specialistica, nascita di associazioni professionali, ottenimento dell'appoggio dello Stato a protezione dell'attività professionale ed elaborazione di un codice etico formale. La ricerca di Wilensky, però, si prestò a diverse critiche sia per il chiaro riferimento funzionalista sia per il fatto che i risultati di quell'indagine erano difficilmente esportabili fuori del contesto americano. Una volta accettate queste critiche, diversi studiosi preferirono adottare il punto di vista di Andrew Abbott (1991) secondo il quale è bene prendere in considerazione i processi sociali più complessi e profondi che determinano la professionalizzazione, le forze nascoste di cui quegli eventi sono il prodotto visibile, nonché i soggetti sociali che promuovono e quelli che ostacolano sia gli eventi sia i processi profondi. Opinione, questa, in parte anticipata in un suo volume precedente (1988). In esso Abbott si avanzava l'idea secondo la quale il processo di professionalizzazione si sviluppa su tre arene: sistema giuridico, opinione pubblica, luogo di lavoro anche se il peso relativo delle tre arene può variare nel tempo e da un paese all'altro.

### 2.3. L'“*identità professionale*”

Un altro concetto ritenuto importante per definire la professione concerne quello dell'“*identità professionale*”, intesa come un senso profondo di adeguatezza rispetto al ruolo che si svolge, di un senso d'appartenenza a una professione e lo svolgimento di un ruolo in quanto si ritiene di possedere specifiche competenze.

Esso è la risultante di dinamiche relazionali che si snodano attraverso tre elementi che s'intrecciano tra loro:

- il tipo di lavoro o la mansione svolta;
- l'organizzazione del lavoro;
- il contratto stipulato dall'associazione o dall'ordine d'appartenenza e dal mercato nel quale si opera.

Per acquisire e sviluppare l'identità professionale, il professionista spesso deve trovare un compromesso tra:

- le organizzazioni che gli chiedono competenza e la sua identità personale e quelle da lui possedute;
- adesione alle logiche d'impresa e le sue personali aspettative;
- la comunità professionale che gli chiede rispetto per la deontologia e le sue pratiche;
- le regole condivise e l'iniziativa personale;
- le sue iniziative progettuali e quelle promosse da un gruppo di professionisti a lui vicini.

Gli individui, quando sono considerati persone competenti (dalla comunità professionale) e sono sostenuti da un gruppo professionale consolidato, mettono in gioco strategie orientate verso un mercato competitivo. Per ottenere, però, un riconoscimento sociale e adeguate offerte d'impiego, queste persone debbono esprimere anche una capacità di negoziazione.

Questa serve a regolare il compromesso tra esigenze contrapposte, a volte persino opposte, imposte loro dalla comunità professionale d'appartenenza (pena l'estromissione) e richieste loro dalla committenza (pena la perdita d'appetibilità sul mercato).

Una piena identità professionale si raggiunge quando si è riconoscibili a sé e agli altri come professionisti, quando le pratiche professionali sono rese confrontabili dalla somiglianza tra le competenze personali con quelle di una "famiglia professionale"; quando acquisiscono una chiara percezione e, in ultima analisi, quando la famiglia professionale di riferimento riconosce il nuovo professionista, tramite un esame anche prolungato nel tempo come appartenente a quella categoria professionale.

Gli appartenenti a un gruppo professionale, per essere tali, non condividono necessariamente le medesime finalità, bensì utilizzano le strategie principali usate per raggiungere quelle finalità, ovvero le competenze a ciò deputate. Questo diventa tanto più evidente quanto più i processi di accettazione all'interno del gruppo vengono formalizzati.

### 3. Uno sguardo alla situazione italiana

In Italia lo sviluppo, peraltro assai differenziato, delle singole professioni è stato caratterizzato da alcune fasi comuni, secondo una scansione cronologica e logica così riassumibile:

- esistenza di una formazione di base di specifiche conoscenze;
- genesi di associazioni professionali a livello nazionale e a livello locale;
- nascita di scuole specialistiche e riconoscimento di forme di protezione pubblico-statale.

Il fenomeno delle libere professioni in Italia storicamente può essere interpretato come una strutturazione neocorporativistica nella quale vige, in ogni caso, assieme allo spirito di corpo, il riconoscimento pubblico con la relativa istituzione dell'albo e dell'ordine professionale, un codice etico fondamentale per lo stesso "spirito di casta" nel senso che tutte tendono a costruire un "idealtipo", in senso socio-antropologico, di professionista, con varie sfumature ideologiche che tendono, a loro volta, a sovrarappresentare, spesso in maniera esplicita la singola professione.

Tutte le professioni tendono, per così dire, a "dogmatizzare" processi e dinamiche delle singole professioni attraverso una mediazione normativa tesa alla riduzione di possibili tensioni ed eventuali momenti conflittuali.

Secondo Claudio Bosio (2011, 1-3) anche se la sociologia delle professioni fino ad ora non è stata in grado di produrre un modello normativo di riferimento, tuttavia questa scienza può esercitare un ruolo critico nell'osservare la complessità del processo di formazione di una professione e l'autore così prosegue:

Parlando di professioni, se è impossibile formalizzare oggi un idealtipo di riferimento, non è difficile invece identificare alcune caratteristiche costitutive ricorrenti nella maggior parte dei casi. Ai fini di questo studio, ne ripropongo quattro che a me appaiono di sicura rilevanza per quanto riguarda le professioni psicologiche. La riproposizione segue da vicino l'analisi sviluppata da Freidson (1988) [...] perché costruita a partire dalle professioni di consultazione [...] e perché focalizzata sul tema dell'affermazione sociale di una professione (ivi, 2).

E sulla scia dello scritto di Eliot Freidson (1988), come su quelli di Harold L. Wilensky (1964) e di Herbert N. Weissman (1984), Bosio (ivi, 3) elenca le quattro caratteristiche necessarie affinché una professione sia riconosciuta. Essa è tale se:

- si basa su un sistema di conoscenze mutuate da un sapere scientifico di riferimento arricchito *in progress* dall'attività di ricerca;
- riesce a sviluppare da tali conoscenze un programma di formazione in grado di assicurare un apprendimento "superiore" [...] relativo a peculiari competenze o *expertises* e certificato da un titolo;
- sa promuovere un'organizzazione del lavoro atta a esercitare azioni di controllo e di tutela degli adepti [...] e capace al contempo di coniugare una visione attenta al bene comune e all'interesse degli utenti [...];
- riesce, infine, a ottenere un riconoscimento formale da parte dell'autorità politica, a cui in genere consegue il riconoscimento di una sorta di monopolio sulle attività che esercita.

In tal modo si hanno le "professioni regolamentate" o "professioni ordinistiche", ossia libere professioni per cui sia istituito un albo dell'ordine professionale obbligatorio per legge e "professioni non organizzate in ordini o collegi", dette anche "professioni associative".

A proposito delle professioni regolamentate, in una precedente pubblicazione, Bosio (2004, 23) fa notare come:

Una professione [...] per esistere dev'essere in grado di rivendicare come specifiche ed elettive alcune forme di occupazione che ritiene proprie. Si tratta, in concreto, della possibilità per una professione di ottenere un pubblico riconoscimento formale su qualche forma esclusiva di prestazione da esercitare in regime di monopolio. [...] Nel caso delle professioni di consultazione – cioè di quelle professioni che si confrontano con clienti [...] – un'altra condizione risulta particolarmente importante a completamento dei riconoscimenti formali ottenuti dalla pubblica autorità: la capacità di acquisire *riconoscimenti sostanziali presso l'opinione pubblica*, ovvero la capacità di creare un atteggiamento sociale positivo circa la rilevanza delle conoscenze e delle competenze espresse da quella professione.

#### 4. La professionalizzazione dello psicologo

##### 4.1. La professionalizzazione dello psicologo al di fuori dell'area psico-educativa

La professionalizzazione dello psicologo è stata oggetto di numerose ricerche a partire da quella promossa e condotta da Giancarlo Trentin (1977) e da Augusto Palmonari (1991). La prima intendeva dare un'adeguata visibilità a un gruppo professionale ancora non riconosciuto legalmente; la seconda era volta a evidenziare i molteplici ancoraggi rappresentazionali nelle professioni psicologiche.

Come afferma Bosio (2004, 15-16), la maggior parte dei contributi sulla professionalizzazione dello psicologo si colloca nel decennio 1980-1990<sup>10</sup> ossia a seguito dell'apertura dei nuovi Corsi di laurea in Psicologia.

---

<sup>10</sup> In queste stesse pagine, Bosio presenta una ricca bibliografia in proposito. Nel 1994 Giovanni Pietro Lombardo presenta un'articolata antologia, riferita agli anni Settanta, di molti autori che hanno affrontato questo argomento con particolare riferimento, mentre per il decennio successivo si sofferma sui modelli formativi della psicologia clinica.

L'interesse empirico per l'argomento sembra poi affievolirsi nel corso degli anni Novanta [...]. Proprio in questi anni, però, in concomitanza con l'istituzione dell'Ordine degli Psicologi (DPR n. 56 del 18 febbraio 1989), il gruppo professionale mostra di cambiare rapidamente i propri connotati (Bosio, 2004, 16).

È difficile individuare i motivi di questo spostamento, tuttavia, come afferma Felice Perussia (1994, 232), in quel periodo si stavano confrontando due posizioni divergenti tra loro:

I testi dei sostenitori dell'ipotesi professionalista si distinguono perché vi compare incessantemente la parola "mercato" (psicologico, psicoterapeutico, applicativo), di cui occorre tener conto come primo riferimento nell'impostazione dei corsi e delle esercitazioni. I sostenitori dell'ipotesi culturista insistono invece sulla parola "metodo" (rigoroso, scientifico, sperimentale), considerato il punto di riferimento imprescindibile di qualsiasi attività.

Posizioni ancor più nette se si analizzano i dati raccolti da Augusto Palmonari (1981, 41 sgg.) sulla ricerca relativa alle rappresentazioni sociali che gli psicologi offrono di se stessi, dalla quale emergono quattro modelli emergenti sulla professione di psicologo:

Raggruppamento	Frase esemplari	%
A. Intervistati che condividono la rappresentazione sociale "psicologo come attivista politico"	"La psicologia è una scienza, ma la scienza è ideologia"	67
	"Non si incide sulla realtà malata, si cambia la società"	71
	"Il tecnico non può stare dalla parte dell'oppresso"	76
B. Intervistati che condividono la rappresentazione sociale "psicologo come competente inter-disciplinare"	"La psicologia è una scienza sociale"	86
	"Si può incidere sulla realtà utilizzando le conoscenze che derivano dalla ricerca"	50
	"Lo psicologo lavora con competenze specifiche insieme ad altri tecnici"	93
C. Intervistati che condividono la rappresentazione sociale "psicologo come esperto clinico"	"La psicologia utilizza un metodo scientifico per la conoscenza dell'individuo"	90
	"La psicologia può incidere sulle persone"	68
	"Lo psicologo deve raggiungere il più alto livello di preparazione"	97
D. Intervistati che condividono la rappresentazione sociale "psicologo come psicoterapeuta libero professionista"	"La psicoanalisi è scienza"	76
	"Per lo psicologo esiste solo il caso singolo"	72
	"Ciò che conta è la personalità del terapeuta"	100

Ora, se il raggruppamento A attualmente sembra superato, gli altri sopravvivono anche se forse con motivazioni leggermente diverse e con percentuali anch'esse diverse.

A questi dati è opportuno aggiungere due considerazioni. La prima riguarda le diverse strategie insite nei vari di Corsi di laurea con accentuazioni o verso la professione oppure valorizzando la componente culturale. La seconda è che nel frattempo sono sorte sia molteplici specializzazioni in Psicologia nei Corsi di laurea e sia numerose e qualificate scuole di psicoterapia.



#### 4.2. La professionalizzazione dello psicologo dell'educazione

Se il mondo della psicologia, nel suo complesso, ha sviluppato una formazione dello psicologo, soprattutto di quello clinico e anche di quello del lavoro, per quanto riguarda lo psicologo dell'educazione, sembra che ancora siamo all'anno zero.

Da parte mia ho cercato di documentare quel poco che si è potuto realizzare per una formazione dello psicologo dell'educazione. Tale documentazione è racchiusa, soprattutto, nella rivista *Studi di Psicologia dell'Educazione*,<sup>11</sup> la quale, pur essendo una rivista psicologica alla quale, purtroppo, si è data una scarsa attenzione da parte del mondo accademico, tuttavia è stata sempre impegnata sia a livello teorico, che in quello della ricerca e della professione a valorizzare la formazione e la professionalità dello psicologo dell'educazione, tanto che già nel suo primo numero (Trombetta, 1982) si affrontavano tutte queste tematiche anticipando alcune proposte che avrebbero potuto dare un orizzonte più chiaro, articolato e competente nei confronti della professionalità psicologica, e di quella dello psicologo dell'educazione in particolare, quale settore privilegiato della ricerca sia in campo accademico che in quello professionale.

Il lettore mi scuserà se d'ora in poi porterò la mia testimonianza volta a documentare i vari passaggi sottesi alla professionalizzazione dello psicologo dell'educazione, ma credo di essere uno dei pochi professori, assieme a Mario Groppo, a occuparmi per lungo tempo e con totale dedizione a questo settore. Comunque la mia testimonianza si baserà sempre su documenti resi pubblici a suo tempo augurandomi che altre persone possano produrre altri documenti tali da implementare o da correggere ciò che pubblico.

Sotto il profilo cronologico un primo documento dedicato alla professionalizzazione dello psicologo dell'educazione o dello psicologo scolastico, per usare una terminologia più ricorrente, ricostruisce le vicende che sono state alla base della nascita della "Divisione educativa" della Società Italiana di Psicologia scientifica (SIPS) (Trombetta, 2006, 52-55) la quale, benché osteggiata, specialmente all'inizio dagli psicologi accademici dell'area evolutiva, ha svolto un ruolo importante sia per l'organizzazione dei congressi scientifici-professionali<sup>12</sup> sia per delineare la figura e la professionalità dello psicologo scolastico, grazie al prezioso contributo dato da Mario Groppo.

Una seconda linea d'intervento, rivolta alla professionalizzazione dello psicologo dell'educazione, era già stata avanzata e propugnata ancor prima di quello scritto. Ci si riferisce ad alcuni articoli apparsi su *Studi di Psicologia dell'Educazione* a iniziare dal 1982 per proseguire con altri articoli su argomenti più specifici (Trombetta, 1982, 1987, 1989, 1990). In tutti questi articoli, anche se sotto diverse sfaccettature, intendevo contrastare, in base alla legislazione e alla normativa vigente, la miope politica ministeriale volta a escludere lo psicologo nella scuola a favore di una presenza, ritenuta da me ambigua, quale era quella dello psicopedagogo. In particolare, con l'articolo del 1982, si evidenziava come la scuola italiana aveva sempre optato per una figura interna ad essa per svolgere

<sup>11</sup> Cfr. Trombetta, 2015.

<sup>12</sup> Congresso SIPS-Divisione educativa (XIX Congresso degli psicologi, Urbino, 22-26 settembre 1981); I Congresso Divisione educativa (26-28 maggio 1983); II Congresso Divisione educativa (Padova, 5-7 dicembre 1986); III Congresso Divisione educativa (Arezzo, 29-31 maggio 1992); IV Congresso Divisione educativa (14-16 ottobre 1994). In *Psicologia Italiana* (1982) per la prima volta un articolo apparve per la realizzazione, da parte della SIPS, del "Servizio legislativo-professionale" nel quale fu incluso anche quello scolastico con i relativi risultati.

funzioni e ruoli privi di adeguate competenze (Trombetta, 1982, 59-60) e che, per la prima volta si auspicava la realizzazione del “servizio socio-psicopedagogico” così come era previsto dalla legge 4 agosto 1977, n. 517.<sup>13</sup> L’articolo si concludeva, sulla base di un paradigma teorico della psicopedagogia, con l’ipotesi di formare uno “psicologo dell’educazione” a differenza dello psicologo scolastico i cui contorni e le cui funzioni rimanevano non chiari anche per il fatto che spesso il suo ruolo poteva essere assimilato allo psicologo provenienti dalle ASL e, pertanto, con una prospettiva professionale di tipo diagnostico e clinico-terapeutico.

Con lo scritto del 1987 l’attenzione era concentrata sul concetto e sulla pratica della “consulenza” nella scuola. Dopo un breve, ma interessante excursus storico condotto sulla letteratura straniera e italiana, e dopo aver passato in rassegna la legislazione vigente (Trombetta, 1987, 23-28), si entrava nel merito del significato storico di questo concetto facendo emergere sia alcune pratiche,<sup>14</sup> sia alcune istanze,<sup>15</sup> sia alcune conseguenze<sup>16</sup> per arrivare a sostenere come quella figura e quel ruolo dovessero avere un progetto trasformativo e non solo quello di “risposta a...”. Il progetto consulenziale, tipico dello psicologo dell’educazione, non poteva svolgere una funzione “adattiva”, usando la felice espressione di Giorgio Blandino e di Bartolomea Granieri (2002, 84) per il fatto che, così operando, lo psicologo – oltre a rimanere sempre ai margini della vita scolastica – correva il pericolo di entrare o in collisione con le logiche istituzionali e burocratiche della scuola dove operava, ovvero succube di alcune forze presenti nella scuola.

Secondo quello scritto, quel progetto consulenziale poteva essere conseguibile qualora questa fosse stata in grado di elaborare un:

- a. obiettivo: inteso come prevenzione sia della tutela come, soprattutto, dello sviluppo della salute psico-fisico-sociale del soggetto e dell’istituzione;
- b. metodo: come programmazione a breve e a lungo termine con progetti mirati e inseriti in un piano razionale e basato sui dati e con possibilità di verifica;
- c. ricerca: come base e vertice della programmazione e come costruzione di un modello concettuale che coinvolga richiedente e consulente;
- d. collaborazione: nella quale consulente e richiedente, pur nel rispetto delle proprie funzioni, seguono l’iter della ricerca facendo emergere i bisogni reali dell’utente (ivi, 37).

Nell’articolo apparso nel 1989 l’attenzione era concentrata sulla politica ministeriale che aveva introdotto la figura dello psicopedagogo. Contro quell’iniziativa si precisava che

---

<sup>13</sup> In un articolo pubblicato sul numero 3 del 1990 a pagina 18, fra l’altro citavo un brano di una lettera che il senatore Adriano Bompiani mi aveva inviato. Cito il breve brano: «condivido – peraltro – le Sue osservazioni sulla necessità ormai di inserire *pleno jure* lo psicologo nella scuola con le mansioni specifiche di un servizio socio-psico-pedagogico».

<sup>14</sup> Fra queste si segnalava una consulenza rivolta al singolo e non a quella del gruppo e dell’organizzazione e sia al ruolo conflittuale tra il consulente e la scuola (Trombetta, 1987, 24-26).

<sup>15</sup> Necessità di una riflessione teorica volta a esplicitare con chiarezza i presupposti della domanda d’intervento e la necessità di un’attività di ricerca volta a comprendere come la richiesta dell’utente e la domanda formulata dall’istituzione scolastica all’”esperto” (ivi, 31).

<sup>16</sup> La “medicalizzazione” è quella maggiormente presente (ivi, 28).

al Ministero sono stati presentati numerosi pro-memoria, una volta introdotta la figura dello psicopedagogo, contenenti precise e articolate proposte. Esse riguardavano:

a. un curriculum di formazione dello psicologo dell'educazione utilizzabile sia nelle scuole di ogni ordine e grado e sia nelle istituzioni educative e socio-sanitarie del territorio» (Trombetta, 1989, 36).

Oltre a non condividere quella politica ministeriale, per la prima volta si presentava un modello di servizio che poteva essere strutturato all'interno del servizio socio-psicopedagogico previsto dalla legge 4 agosto 1977, n. 517:

Il termine "servizio" richiama i seguenti aspetti che gli sono propri:

- soddisfazione di bisogni individuali e sociali;
- organizzazione di mezzi e risorse (finanziarie, professionali) finalizzate al soddisfacimento dell'utenza a cui il servizio è rivolto;
- professionalità diversificate del personale addetto al servizio;
- elaborazione di una politica del servizio [...].

Dalla doverosità di applicare una norma legislativa e dalla necessità di soddisfare i bisogni individuali e sociali, sorge la richiesta di ipotizzare [...] l'avvio e la sperimentazione di tale servizio.

In linea di massima si ritiene che esso dovrebbe possedere le seguenti caratteristiche: prevenzione [...], sviluppo [...], supporto [...], integrazione [...], coinvolgimento [...] e articolarsi su competenze professionali diversificate:

- professionalità sociologica;
- professionalità psicologica;
- professionalità pedagogica (ivi, 44).

Con quella proposta, non solo si voleva che la legge sopra citata fosse attuata secondo le esigenze della scuola e della professionalità dello psicologo, ma anche e soprattutto si auspicava che la scuola uscisse dal suo isolamento autarchico (Trombetta, 2002).

Nel 1997 esce una ricerca, guidata dal sottoscritto con la collaborazione di Diego Garofalo, Concetta Foderà e Carla Pighetti, che, mentre riepilogava le ricerche italiane condotte fino ad allora sullo psicologo e sullo psicologo scolastico (Foderà, 1997), presentava i dati di una ricerca sulla percezione del ruolo dello psicologo nella scuola svolta in alcune scuole romane nell'anno scolastico 1989-90 (Pighetti, 1997; Foderà & Pighetti, 1997)<sup>17</sup>. Questa ricerca, oltre ad essere una chiara risposta al Ministero della Pubblica Istruzione che, per voce dell'allora sottosegretario, si era apposto a compiere una ricerca sull'operato degli psicopedagogisti, offriva in seguenti risultati:

1. *L'atteggiamento del mondo scolastico* verso la consulenza dello psicologo è inseribile, più in generale, in un'ottica epistemologica focalizzata sull'individuo [...];
2. L'intervento di consulenza dello psicologo nella scuola appare [...] centrato prevalentemente se non esclusivamente sul modello clinico-individualistico [...];
3. [...] la *formazione di base dello psicologo* che opera nella scuola sembra contrassegnata prepotentemente dalla dimensione clinica [...];

---

<sup>17</sup> «A differenza delle ricerche precedenti [...] questa si connota, fra l'altro, in quanto indaga sulla specificità delle attività e delle metodologie maggiormente utilizzate dallo psicologo nella scuola e, contemporaneamente, come queste stesse attività e metodologie vengono percepite dagli insegnanti e dagli psicopedagogisti [...] e dagli psicologi» (Pighetti, 1997, 108).

4. La *figura dello psicopedagogo* risulta essenzialmente *ambivalente* negli atteggiamenti rilevati dalla ricerca [...];
5. Infine, emerge come dato altamente positivo e propositivo il fatto che la maggiore conoscenza e interazione reciproca tra insegnante e psicologo non solo facilita il loro rapporto operativo e il riconoscimento dell'apporto specifico di ognuno di loro, ma li aiuta anche ad avere una prospettiva più precisa e ampia delle potenzialità di ciascuno e dell'interazione comune (Garofalo & Trombetta, 1997, 195-196).

Nel numero 1-2-3 del 1998, *Studi di Psicologia dell'Educazione* pubblicò una serie di documenti sugli avvenimenti più qualificanti che si erano svolti tra il 1995 e il 1998.

L'*Introduzione* alla *Documentazione* così si esprimeva:

A differenza di altri fascicoli, questo si presenta con dei contenuti inconsueti. [...] Si vuole presentare una serie di documenti preziosi [...] in quanto ci si trova di fronte a delle situazioni che richiedono, prima di tutto, di essere conosciute direttamente. [...] Pur nella eterogeneità delle posizioni dovute a scelte personali degli autori [...] esisteva un denominatore comune: come reagire di fronte a delle apparenti aperture verso la professionalità degli psicologi e, in modo particolare, nei confronti degli psicologi in ambito educativo? [...]. E se in questi anni l'oggetto delle riflessioni e di proposte si era concentrato soprattutto verso la figura e le mansioni dello psicopedagogo, oggi ci si trova di fronte ad orizzonti diversi e a prospettive nuove (Trombetta, 1998, 10).

Quali erano questi diversi orizzonti?

Nella *Documentazione* si riportava una serie di testi che hanno segnato, almeno in quegli anni, un periodo che poteva essere promettente.

Ecco in sintesi i documenti pubblicati:

1. commissione ministeriale incaricata per approfondire i rapporti scuola-psicologia;<sup>18</sup>
2. il contributo della psicologia alla progettazione e alla realizzazione del riordino dei cicli a seguito di un documento presentato dal ministro Luigi Berlinguer alla Società Italiana di Psicologia dell'Educazione e della Formazione (SIPEF)<sup>19</sup>;
3. servizio psicologico per la scuola: proposta per un avvio sperimentale;<sup>20</sup>
4. presentazione dei disegni di legge sullo psicologo scolastico;<sup>21</sup>
5. lo psicologo scolastico nei Paesi della Comunità Europea;<sup>22</sup>

<sup>18</sup> L'origine e le fasi dei lavori di quella Commissione, articolata in due fasi, si trovano in Trombetta, 1998, 14-20; mentre il testo è alle pp. 42-58.

<sup>19</sup> L'invito del ministro Berlinguer, le fasi dei due convegni che hanno permesso di presentare al ministro il documento finale, le ricadute di esso, si trovano Trombetta, 1998, 21-22; mentre il testo è alle pp. 59-62.

<sup>20</sup> Esso è il risultato di un gruppo di lavoro istituito dall'Ordine degli Psicologi della Regione Lazio in collaborazione con il presidente (=il sottoscritto) della SIPEF. L'illustrazione del documento si trova in Trombetta, 1998, 23-29; il testo è alle pp. 63-68.

<sup>21</sup> S'illustrano e si presentano i seguenti disegni di legge presentati nella XIII legislatura: n. 288 dei senatori Scopelliti e Pera (9 novembre 1997); n. 2967 della senatrice Salvato (18 dicembre 1997); n. 3345 dei senatori De Luca, Cortiana e Pettinato (11 giugno 1998). L'illustrazione di questi disegni di legge si trova in Trombetta, 1998, 29-36; il testo è alle pp. 69-85.

<sup>22</sup> Grazie all'interessamento del sottosegretario Savino Melillo, pubblico alcuni documenti avuti dall'"Eurydice" della Biblioteca di Documentazione Pedagogica (BDP) di Firenze e altri più aggiornati

6. rapporto del gruppo di lavoro dell'EFPPA; gli psicologi nel sistema educativo in Europa;<sup>23</sup>
7. il servizio psicologico scolastico in Francia: provvedimenti recenti.<sup>24</sup>

Nel frattempo usciva il disegno di legge dei senatori Monticone e Rescaglio,<sup>25</sup> frutto di una collaborazione molto proficua tra la SIPEF e l'Associazione nazionale dirigenti scolastici (ANP). Il testo di quel disegno di legge metteva in discussione altri disegni di legge presentati in precedenza per cui si decise, nell'ambito della Commissione speciale in materia d'infanzia del Senato presieduta dalla senatrice Carla Mazzuca Poggiolini, di unificarli<sup>26</sup> senza arrivare mai, però, all'approvazione definitiva, nonostante l'impegno della SIPEF e, a livello ordinistico, della Regione Lazio e Veneto.

Nella concezione di quel tempo, il "Servizio di psicologia scolastica" si fondava sui seguenti presupposti:

- a *livello teorico*: il principio e l'articolazione del concetto di "cittadinanza". Concetto, questo in base al quale l'istituzione scolastica non solo ha come scopo prioritario del proprio intervento quello di favorire la crescita e la diffusione della cittadinanza, ma anche quello in base al quale tutti, sia singoli sia enti sia associazioni professionali, sono dei cittadini che partecipano attivamente alla vita scolastica portando, ciascuno, le proprie competenze e le proprie professionalità;
- a *livello normativo nazionale*: l'autonomia scolastica con la possibilità di collegarsi sia ai Centri Territoriali Permanenti sia i Centri servizi per le istituzioni scolastiche (CIS) a seguito del DPR n. 347 del 6 novembre 2000, dal titolo "Regolamento recante norme di organizzazione del Ministero della Pubblica Istruzione"<sup>27</sup>;
- a *livello normativo regionale*: l'approvazione della legge della Regione Abruzzo che istituiva il CIS;
- a *livello comparativo*: l'esistenza, a *livello europeo*, di servizi alle scuole, compresi quelli psicologici.<sup>28</sup>

---

sulle funzioni e attività dello psicologo in Europa in base agli aggiornamenti fornitemi dall'"Eurydice". L'introduzione si trova in Trombetta, 1998, 37-38, mentre il testo si trova alle pp. 86-119.

<sup>23</sup> Sul numero di giugno del 1997 l'European Federation of Professional Psychologists Association (EFPPA) aveva pubblicato un documento sui sistemi psicologici in ambito educativo in diversi paesi. L'introduzione si trova in Trombetta, 1998, 38-39; il testo è alle pp. 120-137.

<sup>24</sup> Quanto riportato su quel numero della rivista sottolinea la costante preoccupazione dei vari governi francesi nei confronti del servizio psicologico francese. La presentazione del testo si trova in Trombetta, 1998, 39-40; il testo è alle pp. 138-154.

<sup>25</sup> Istituzione del servizio di psicologia scolastica n. 3866 comunicato alla Presidenza l'8 marzo 1999.

<sup>26</sup> "Testo unificato predisposto dalla relatrice Daniele Galdi sui disegni di legge nn. 2967, 2888, 1829, 3345, 3620 e 3866. Istituzione del servizio di psicologia scolastica".

<sup>27</sup> Per un approfondimento su questi centri e sul ruolo che avrebbero dovuto svolgere, cfr. Capaldo & Rondanini, 2000, 83 e 85-86.

<sup>28</sup> Oltre al testo di Jimerson, Oakland, & Farrell (2006), esiste la Raccomandazione n. 25 del 2 luglio 1948 varata dall'UNESCO e dal Bureau International de l'Education (1970, 67-69) dal titolo "Le développement des services de psychologie scolaire", la quale sollecitava gli Stati membri a introdurre nei vari Paesi dei servizi psicologici con una serie di avvertenze sul ruolo e sulla formazione degli psicologi addetti a questo servizio, alcune delle quali sono ancora molti attuali e che riporto per esteso: «8. Que le status accordé aux psychologues leur permette l'exercice de leurs fonctions avec le maximum d'efficacité; 9. Que le traitement des psychologues scolaires soit fonction de leur degré de spécialisation et de leur responsabilité; 10. Que la préparation de psychologues scolaires ne porte pas seulement sur l'acqui-

Tramontata, purtroppo, la fase più favorevole all'approvazione di una legge nazionale sul servizio di psicologia scolastica, La Regione Abruzzo rappresentò l'unica accezione. Infatti nel numero straordinario dell'11 febbraio 2004 nel BURA quella Regione pubblicò la legge regionale n. 3 del 23 gennaio 2004 dal titolo "Istituzione del Servizio di psicologia scolastica"<sup>29</sup> che, riprendendo lo schema del disegno di legge dei senatori Monticone e Rescaglio, lo migliorava e lo snelliva.

Di fronte a questo stallo, a livello nazionale, tuttavia si aprì un nuovo fronte con la firma del "Protocollo d'intesa fra Ministero della Pubblica Istruzione, Conferenza dei presidi dei corsi di Laurea in psicologia, Associazione nazionale presidi e direttori didattici (ANP), Società Italiana di Psicologia dell'Educazione e della Formazione (SIPEF), Società Italiana di Psicologia (AIP)"<sup>30</sup>, firmato dal ministro Tullio De Mauro il 26 luglio 2000. Firma che avvenne dopo una lunga e difficile trattativa con il Ministero dovuta alla persistente insistenza con le associazioni professionali dei pedagogisti che si opponevano a quel protocollo.

La firma di quel documento è stata molto importante non solo perché diverse associazioni dell'area psicologica l'hanno sottoscritto, ma anche per il fatto che esso ha segnato una svolta nella politica formativa degli psicologi.

Nel frattempo, sulla scorta del "Protocollo" fu pubblicato un testo,<sup>31</sup> denominato comunemente "Relazione Rubini", dal preside della Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova, Vittorio Rubini, che costituì un documento base per la formazione degli psicologi addetti al servizio.

Il "Protocollo" e la "Relazione Rubini" sono stati due documenti basilari sia per l'avvio dei Master biennali e sia per la sperimentazione, a livello locale, del Servizio di psicologia scolastica. Infatti dalla "Relazione Rubini" nacque l'iniziativa per avviare un corso di formazione degli psicologi per la realizzazione del Servizio. Essa in un primo periodo fu un'iniziativa privata sostenuta dalla SIPEF,<sup>32</sup> progettando un Master biennale,<sup>33</sup> successiva-

---

sition de connaissances théoriques et d'un nombre plus ou moins grand de techniques d'examen, mais comporte toujours des recherches personnelles et de stages, notamment dans des services de consultations médico-pédagogiques et d'orientation scolaire; 11. Que cette préparation ne soit pas exclusivement psychologique, mais comprenne également toutes les connaissances pédagogiques indispensables et de stages dans les services de l'enseignement, pour permettre une collaboration fructueuse avec les maîtres, les médecins et les familles; 12. Que la formation des psychologues spécialistes comporte une expérience pratique étendue et soit sanctionné par le diplôme d'un institut spécialisé ou un grade universitaire; 13. Que de stages de perfectionnement soient créés pour les maîtres qui voudraient assister plus spécialement les psychologues scolaires dans leur tâche».

<sup>29</sup> Un commento molto articolato, anche se breve e amaro, sulle vicende posteriori all'approvazione di quella legge è reperibile in Bontempo, 2017.

<sup>30</sup> Il testo del Protocollo è reperibile in *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2000, II, 2, 255-259.

<sup>31</sup> "Relazione del gruppo di lavoro-giugno 2001 istituito in base all'articolo 3 del Protocollo d'intesa, firmato il 26 luglio 2000 fra il Ministero della Pubblica Istruzione e la Conferenza dei presidi delle Facoltà di Psicologia, l'Associazione Italiana di Psicologia (AIP), la Società Italiana di Psicologia dell'Educazione e della Formazione (SIPEF) e l'Associazione Nazionale Presidi e Direttori didattici (ANP) e all'articolo 2 di un analogo Protocollo firmato il 27 novembre 2000 dallo stesso ministro con l'Associazione Unitaria degli Psicologi (AUPI) e la Società Italiana di Psicologia scientifica (SIPS)". Il testo è stato pubblicato in *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2001, III, 2, 241-261.

<sup>32</sup> Cfr. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2000, II, 2, 261-265.

<sup>33</sup> Cfr. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2001, III, 2, 263-266.

mente fu promosso e gestito dalla LUMSA in quanto il Dipartimento dei processi di sviluppo e di socializzazione della Prima facoltà di Psicologia dell'Ateneo romano si era dichiarata non favorevole a quella iniziativa, mentre la seconda Facoltà dello stesso Ateneo in un primo momento aveva manifestato un suo desiderio d'avviare il Master nella sua struttura, anche se successivamente non elaborò un piano per accoglierlo.

Quel Master intendeva interpretare le esigenze di professionalizzazione dello psicologo scolastico, in linea con i documenti sopra citati. Il tratto che lo caratterizzava era quello di porsi in linea con i migliori modelli di formazione universitaria e post-universitaria del tempo ponendo l'accento sia sulla centralità della professionalizzazione degli operatori che sulla qualità e certificazione del percorso e delle metodologie formative proposte. L'attenzione al processo di qualificazione era espressa dalla centralità delle esperienze formative *on the job* e dalla componente progettuale del lavoro esperienziale nei contesti di riferimento.

In particolare l'obiettivo principale del Master era quello di qualificare professionalmente i laureati in Psicologia in grado di:

- interpretare e operare in un ambiente organizzativo e sociale in rapida e profonda trasformazione;
- sostenere e supportare gli operatori della scuola nel processo di costruzione e sviluppo delle linee dell'autonomia;
- svolgere un'azione di consulenza specialistica dedicata rispetto ai processi didattici della scuola e al sistema organizzativo;
- proporre e valorizzare nuovi approcci e nuove metodologie operative in linea con la valenza di sistema dell'istituzione scolastica.

Per realizzare quell'obiettivo, il Master, dopo il primo anno, era suddiviso in due grandi aree:

- area didattico-educativa: in essa venivano trattate le tematiche riguardanti l'alunno, l'insegnante, la classe e il sistema esterno alla scuola;
- area organizzativo-gestionale, che trattava i seguenti argomenti: il gruppo classe, l'organizzazione scolastica, la rete istituzionale, le professioni educative e il rispettivo mercato di lavoro.

Per partecipare al Master bisognava, oltre a essere iscritto o alla SIPEF o a un Ordine regionale, superare una fase di valutazione al fine di accertare le conoscenze e le competenze possedute e, in caso negativo, seguire un percorso propedeutico prima d'iscriversi al Master.

Il Master si articolava con lezioni frontali, esercitazioni guidate, studio individuale e si concludeva con uno stage, presso alcune scuole selezionate, e con report finale discusso di fronte al collegio dei docenti.

Costoro provenivano dall'università, dal mondo della scuola e dalla professione. È da notare, però, che l'individuazione degli stessi è stata molto difficile, sia perché era la prima volta che si progettava un percorso formativo che aveva come presupposto quello della formazione dello psicologo dell'educazione sia perché non tutti i docenti avevano fatto proprio lo spirito sotteso ai documenti sui quali si basava quel Master. Nella mia esperienza personale, una volta che mi sono trovato a organizzare e a gestire dei Master, ho trovato molte difficoltà a reperire docenti che avessero specifiche competenze nell'area organizzativa, didattica e relazionale al di fuori di una visione e interpretazione "clinica" della scuola e dell'educazione.

Per quanto concerne i Master, dopo quello realizzato presso la LUMSA,<sup>34</sup> altre università si sono avviate su quel percorso anche se con progettazioni del tutto localistiche e con una visione parziale, non monca, della formazione dello psicologo e del “servizio”. Così, nel tempo, l’Università di Messina e la Cattolica di Milano fecero proprie quell’iniziativa. Successivamente anche l’Università di Firenze ha intrapreso quell’iniziativa formativa e, attualmente, è l’unica struttura universitaria a mantenere viva quest’attività. Infatti, mentre all’inizio la richiesta e la partecipazione ai Master biennali era molto sentita e partecipata, in seguito si è riscontrato un netto calo di iscrizioni dovute, principalmente, al fatto che il titolo di studio conseguito non permetteva di trovare uno sbocco lavorativo. Un altro esempio importante per la realizzazione dei Master è stato quello realizzato nella Regione Abruzzo. A seguito di una convenzione stipulata tra la Regione Abruzzo<sup>35</sup> e con le università dell’Aquila e di Chieti, con l’Ufficio Scolastico Regionale per l’Abruzzo e con l’Ordine degli psicologi della Regione Abruzzo, nell’anno accademico 2007-2008 si è avviato un Master biennale.

Invece, per quanto concerne la sperimentazione del servizio esso è il risultato sia della legge regionale dell’Abruzzo 23 gennaio 2004, n. 3, già ricordato sopra, sia del “Protocollo” che di una progettazione che, scaturita dal “Documento Rubini”, era stata preparata per l’Ordine degli psicologi abruzzesi e che fu approvata da quell’Ordine. A quella progettazione faceva seguito un apposito regolamento per lo svolgimento del servizio stesso.

Una prima sperimentazione si è svolta nelle scuole di Sulmona e del suo circondario (Bontempo, 2017, 25) negli anni 2002-2003 e 2003-2004 e, al termine di questa, tutta l’attività svolta fu monitorata dall’IRRE-Abruzzo e la relativa attività e ricerca inviata sia all’Ordine che all’IRRE-Abruzzo.<sup>36</sup>

Una successiva sperimentazione si è svolta nelle scuole della Provincia di Viterbo nel 2003-2004.<sup>37</sup> Questa sperimentazione, pur mantenendo la fase del monitoraggio da parte dell’IRRE-Lazio, a differenza di quella precedente, ha compiuto diverse ricerche concentrandosi sulle rappresentazioni (il dirigente scolastico, la leadership, il collega, l’alunno, le famiglie, la scuola, le riunioni, la segreteria), le attività svolte, compresa la fatica scolastica del docente, le attese, l’autoefficacia personale e collettiva come anche l’adattamento lavorativo.

A queste attività sono aggiunte sia alcuni studi sulla professionalità degli psicologi pubblicati su testi e riviste straniere (Trombetta & Coyne, 2006; Trombetta, Alessandri & Coyne, 2008) e sia un’indagine nazionale, commissionata dal Consiglio nazionale dell’Ordine degli psicologi<sup>38</sup> a seguito di alcune indagini che si erano svolte precedentemente all’interno della SIFE, in collaborazione con l’IRRE-Puglia, IRRE-Marche e IRRE-Toscana.

---

<sup>34</sup> All’inizio di quella esperienza formativa, si era ipotizzato che il Master potesse essere avviato anche in altri sedi della SIFE dove gli iscritti a quella Società erano numerosi (Bari, Bologna, Milano Cattolica, Padova), tuttavia non si raggiunse il numero minimo d’iscrizione per poterlo avviare.

<sup>35</sup> Si tenga presente che la Regione Abruzzo ha finanziato quel Master con 80.000 euro, in quanto si presumeva che alcuni titolari di quella specializzazione potessero svolgere attività nell’ambito della legge regionale, ma come ha amaramente e brevemente commentato Giuseppe Bontempo (2017) questo non è avvenuto.

<sup>36</sup> La relazione finale, comprensiva delle ricerche effettuate e del monitoraggio, molto ampia e articolata, non è stata pubblicata.

<sup>37</sup> L’impostazione, la realizzazione della ricerca, le ricerche e il monitoraggio sono state pubblicate in Trombetta, 2007.

<sup>38</sup> Cfr. CNOP, *Psicologi e scuola. Un’indagine esplorativa. Rapporto di ricerca presentato al Consiglio nazionale dell’Ordine degli psicologi*. Estensori del rapporto: Carlo Trombetta, Guido Alessandri e Manuela Corona Mendoza (2008).



## 5. Alcune considerazioni sulla professionalizzazione dello psicologo dell'educazione

Al termine di questo contributo, pur se breve, ritengo utile esternare alcune considerazioni sui motivi per cui non si è investito su un settore psicologico molto ampio e importante, quale è quello della psicologia dell'educazione, estremamente utile per la nostra società, per nostra scuola, per l'università e per la professione psicologica, a differenza di moltissimi Paesi sia del mondo occidentale che non (Jimerson, Oakland & Farrell, 2006).

I motivi della mancanza d'investimento sono attribuibili a diversi livelli di responsabilità. Il primo concerne tutta la politica del Ministero della Pubblica Istruzione la quale, anche per tradizione risalente alla legge firmata da Carlo Boncompagni il 4 ottobre 1848, ha sempre preferito mantenere un modello organizzativo della vita scolastica fondato e articolato su tre figure: il preside, il docente e il bidello. Tutte le altre figure le sono estranee e talvolta considerate pericolose, per il fatto che esse "disturbano" o "tolgono" spazio e tempo alla scuola. A testimonianza di quanto ora scritto, sono significativi due esempi desunti da autori del tutto estranei alla vita organizzativa e amministrativa della scuola, quasi a ribadire quanto era forte e radicato il modello scolastico così com'era stato costruito e difeso dalla scuola stessa.

Il primo esempio lo si ricava in una citazione del volume, dedicato alla psicologia del fanciullo, molto importante per quell'epoca, di Emilia Formiggini Santamaria in un volume, nel quale l'autrice condannava la presenza degli psicologi del tempo nella scuola (1922, 11)<sup>39</sup> proprio perché distoglieva l'insegnante dalle sue mansioni didattiche.

L'altro esempio è tratto da uno scritto di Agostino Gemelli (Gemelli, 1943), il quale nell'affrontare il tema dell'orientamento escludeva la figura dell'"orientatore" in quanto professionista «prodotto della concezione meccanicista» (ivi, 33). Di fronte, poi, alle mansioni svolte dal medico (ivi, 37-42), dello psicologo (ivi, 43-48) e dell'educatore (ivi, 49-55) così scriveva:

Questa funzione [l'orientamento professionale] non può esercitare che la scuola, la quale, sola, è in grado di emettere un giudizio positivo [...]; solo gli educatori, gli insegnanti, i maestri possono soppesare e valutare questo fattore decisivo per la riuscita del giovane nella vita. Bisogna cioè guardarsi bene di trasformare la scuola in un laboratorio sperimentale e dal trattare i ragazzi come conigli da sperimentare. Sono la scuola e i maestri che debbono selezionare e orientare [...] (ivi, 50-51).

In tal modo, il Ministero ha preferito l'autarchia piuttosto che la collaborazione con strutture esterne. Per quale motivo, nonostante apparenti aperture, la scuola ha adottato quel

---

<sup>39</sup> Da quel testo traggio alcune frasi che ritengo illuminanti: «Una sottospecie della psicologia sperimentale è lo studio del bambino nelle sue condizioni fisiche [...] nelle sue qualità sensoriali [...] e nel suo stato mentale [...], notizie tutte che quando sono raccolte e completate dall'esame anamnestico costituiscono la *carta biografica*. Vale la pena di parlarne perché ora in Italia alcuni professori di psicologia sperimentale, e molti insegnanti di pedagogia incoraggiano i maestri a compilare la carta biografica dei fanciulli ai quali devono insegnare. Fortunatamente nelle scuole gli strumenti mancano, altrimenti buona parte di quel tempo che dev'esser dedicato all'educazione e all'insegnamento sarebbe sciupato in calcoli sbagliati e in una parodia di studio scientifico. L'esame fisiopsichico dei fanciulli fatto nelle scuole elementari mediante strumenti e domande speciali è impossibile e inutile». È pur vero che nel testo riportato non vi è alcun accenno al "servizio" come si è ideato e evoluto in seguito, tuttavia è chiaramente presente una diffidenza verso una figura estranea alla scuola e, in questo caso, verso lo psicologo. L'unica persona idonea a conoscere e a studiare l'alunno è il maestro. Questo concetto è chiaramente espresso nella p. 13 dello stesso testo.

modello ancora persistente? Ritengo che la spiegazione principale sia dettata dalla volontà politica di mantenere un controllo ideologico, organizzativo, amministrativo e didattico sulle normative, sulla gestione e sulla produzione scolastica. A questi elementi è da aggiungersene un altro. Con il superamento delle scuole speciali e delle classi differenziali, il Ministero ha avuto una costante politica verso il disadattamento prima, e, successivamente, per i disturbi, le devianze, le patologie. La recente legge nazionale sui disturbi specifici d'apprendimento, avvalorata anche da leggi regionali su questo argomento, ha aumentato di molto la platea degli alunni "affetti" da questo disturbo cui si aggiunge anche la recente politica dei "bisogni specifici". In tal modo la ricerca di psicologi per "diagnosticare" e "curare" è stata un momento importante per far lavorare gli psicologi, ma non solo costoro, con contratti a tempo, con contratti a progetto. A tutto questo la politica dello "sportello d'ascolto", aperta anche ai non psicologi, ha fatto sì che la scuola, invece di puntare l'attenzione verso l'alunno "normale" e quello iperdotato, ha scelto di privilegiare quello "anormale".

Allorquando la scuola ha tentato di aprirsi all'esterno ha preferito optare per un modello fondato sulla consulenza esterna e non sul coinvolgimento dell'operatore chiamato per la soluzione di problemi.

Il modello consulenziale è la conseguenza delle seguenti tendenze:

- normativo-autoritaria della scuola e per la storia centralistico-burocratica. Da questa tendenza derivano la patologizzazione di ogni diversità individuale e la strumentalizzazione della consulenza;
- tendenza della classe docente, con un'assente preparazione psicologica, a delegare all'esperto la soluzione di difficoltà manifestate nel processo d'apprendimento o nella conduzione della classe;

Queste tendenze sono la logica conseguenza di un lungo percorso storico secondo il quale l'atteggiamento del mondo scolastico verso la consulenza, e in particolare verso la consulenza psicologica, è inseribile, in linea generale, in un'ottica epistemologica focalizzata sull'individuo e secondo un modello centrato, prevalentemente se non esclusivamente, sul modello clinico-individualistico, reso più evidente dal fatto che la formazione di base dello psicologo è contrassegnata prepotentemente dalla dimensione clinica. In tal modo la consulenza o resta a livello individuale o si rivela insufficiente, se non proprio controproducente, dato il prevalere dell'ottica normalizzatrice o terapeutica.

La situazione ora accennata conduce a una quadruplici possibilità:

- delegare all'esperto la completa situazione e soluzione del "caso" per il quale è stato chiamato. In questo caso la competenza è strettamente specialistica dell'operatore-tuttologo, la soluzione del "caso" dovrà essere specifica, immediatamente efficace, altrimenti la scuola dichiara il fallimento dell'intervento con la conseguente richiesta di un altro consulente ritenuto più bravo e competente. Questa possibilità è inquadrabile come un intervento "adattivo" e non "trasformativo" della scuola (Blandino & Granieri, 2000, 84);
- far nascere e sviluppare una dinamica di competizione o di contrapposizione tra personale scolastico, *in primis* i docenti, e l'esperto. Competizione tra chi ritiene di avere maggiori conoscenze sul caso segnalato o contrapposizione tra il ruolo svolto dalla scuola e quello offerto dall'esperto, con il risultato di pervenire a una reciproca strumentalizzazione come a un'estremizzazione degli interventi, per cui la patologia è netta o inesistente;
- costruzione di una tendenza, conseguenza più generale della dinamica appena illustrata, al reciproco misconoscimento di fatto dei due mondi, quello scolastico e quello psicologico, dovuto al fatto che la scuola non conosce le modalità con le quali lo psicologo

agisce, ma anche i limiti dell'azione psicologica, mentre, da parte del consulente, non si ha una conoscenza reale delle problematiche didattiche e educative della scuola in quanto quest'ultimo è estraneo, come mentalità, formazione, organizzazione lavorativa, ai reali problemi ed esigenze della scuola;

- assegnare allo psicologo una pluralità di compiti e funzioni che non riesce a svolgere per motivi e scelte personali, sia per una mancata formazione su aree sulle quali sia l'università sia i successivi percorsi formativi sono stati carenti. Infatti, in linea di principio, sono tre le aree nelle quali lo psicologo dovrebbe intervenire:
  - la didattica, ossia tutto quel complesso di situazioni e problemi strettamente collegati all'insegnamento e all'apprendimento; le relazioni fra dirigenti docenti e personale ATA;
  - le relazioni tra docenti e alunni, le relazioni tra la scuola e la famiglia;
  - l'area gestionale della scuola.

E chiaro che tutte queste tematiche e problematiche non possono trasformarsi in competenze dato il ventaglio molto ampio nelle quali si articolano, tenendo anche presente che ciascuna area dovrebbe articolarsi in diagnosi, progettazione e monitoraggio. A queste situazioni è necessario aggiungere che la scuola è molto gelosa allorché uno specialista intende "intramettersi" nella gestione organizzativa della scuola.

Un secondo livello è attribuibile alle Facoltà di Psicologia. Riferendomi alla citazione di Perussia riportata in precedenza (1994, 232) i Corsi di laurea in Psicologia non hanno saputo coniugare la ricerca accademica con quella volta alla professionalità del futuro laureato. Infatti ancora mancano o sono poco valorizzati gli insegnamenti che possono "introdurre" alla professione. Le stesse esercitazioni pratiche guidate hanno un numero di crediti formativi, in linea di massima, alquanto bassi e quelle riguardanti l'area scolastica e educativa non sempre sono presenti nei vari ordinamenti universitari. A tutto ciò credo che bisogna aggiungere il fatto che scarsi sono i docenti, spesso con funzioni apicali, che trascurano la componente professionale in quanto, com'è ovvio, si preferisce compiere la ricerca e la ricerca accademica. Questo aspetto lo si ritiene molto importante, ad esempio, nella pratica, ormai desueta, dei Master o d'insegnamenti post-laurea rivolti agli psicologi che hanno desiderio di operare nella scuola. A tutto questo è da aggiungere la prassi, ormai consolidata, per la quale i tirocini post-laurea per il settore scuola e educazione si svolgono principalmente all'interno delle ASL. Queste, per loro natura, hanno una visione "sanitaria" della psicologia con la conseguenza che il tirocinante, già desideroso di essere un "clinico", vede la scuola come uno spazio e un tempo nel quale si annidano le patologie, le devianze, i molteplici disturbi che necessitano di una "diagnosi" e di una "cura" non avendo nessuna, seppur minima, conoscenza, sul significato del "contesto" scolastico come organizzazione e come luogo di erogazione e acquisizione della cultura tramite i saperi disciplinari.

Un terzo livello di responsabilità è dato dalle politiche ordinistiche. Per una lunga tradizione sia i presidenti regionali come l'intero Consiglio nazionale degli psicologi, provengono dal settore socio-sanitario e lo stesso codice deontologico, ancora vigente, come il mansionario approvato recentemente privilegia quell'area piuttosto che altre. In tal modo privilegiare la promozione dello psicologo dell'educazione resta una mera utopia.

Se ora si esaminano unitariamente il ruolo svolto dall'eterogenea realtà psicologica e la si confronta con il termine "professione" sopra esaminato, ci si accorge che uno degli elementi caratterizzanti il profilo professionale dello psicologo dell'educazione è del tutto assente. Si tratta di riflettere su un'affermazione di Bosio (2004, 23) riportata sopra, secondo la quale una professione per esistere deve:

- essere in grado di rivendicare come specifiche ed elettive alcune forme d'occupazione che ritiene proprie;
- ottenere un pubblico riconoscimento formale su qualche forma esclusiva di prestazione da esercitare in regime di monopolio;
- acquisire riconoscimenti sostanziali presso l'opinione pubblica, ovvero la capacità di creare un atteggiamento sociale positivo circa la rilevanza delle conoscenze e delle competenze espresse da quella professione.

Ora nel percorso formativo dello psicologo dell'educazione, sia in ambito universitario che post, manca questa dimensione a favore di un'altra che risulta essere più appetibile sia come immagine sia come prospettiva di mercato: lo psicoterapeuta.

In tal modo il mondo psicologico presenta e valorizza una sola immagine del suo professionista: colui che interviene per diagnosticare e curare, creando uno stereotipo che ormai è diffuso nell'opinione pubblica e anche nella scuola.

Ossia si è assunto quale figura principale dello psicologo il lettino di Sigmund Freud, dimenticando che la psicologia è sorta in un laboratorio di psicologia sperimentale, trascurando tanti altri preziosi contributi che provengono, ad esempio, da Jean Piaget, Lev Semyonovich Vygotskij, Joy Paul Guilford e altri numerosi e insigni ricercatori.

Non uno psicologo, quindi, che mira a migliorare il sistema scolastico, che tende al benessere delle persone e dell'organizzazione scolastica, che possiede specifiche competenze nei processi d'insegnamento e apprendimento e nelle relazioni educative che si estendono anche al di fuori dell'area scolastica.

È chiaro, quindi, che anche nella complessa realtà della scuola la presenza dello psicologo dell'educazione, come il suo ruolo e la sua efficacia, trovano un forte ostacolo.

## Bibliografia

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (1991). The order of professionalization: An empirical analysis. *Work and Occupations*, 18, 355-384.
- Avallone, F. (2011). *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni. Costruire e gestire relazioni nei contesti professionali e sociali*. Roma: Carocci.
- Becker, H. S. (1962). The nature of a profession. In N. B. Henry. *Education for the professions, 61 yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 27-46). Chicago: University of Chicago Press.
- Blandino, G. & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*. Milano: R. Cortina.
- Bontempo, G. (2017). Riflessioni in appendice alla legge della Regione Basilicata sullo psicologo scolastico. *Psicologia dell'Educazione*, 3, 1, 25-28.
- Bosio, C. (2004). *Professioni psicologiche e professionalizzazione della psicologia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bosio, C. (2011). *Fare lo psicologo. Percorsi e prospettive di una professione*. Milano: R. Cortina.
- Capaldo, N. & Rondanini, L. (2002). *Gestire e organizzare la scuola dell'autonomia*. Trento: Erickson.
- Caplow, T. (1954). *The sociology of work*. New York: McGraw-Hill.
- Cosmacini, G. (1994). *Storia della medicina e della sanità in Italia. Dalla peste europea alla guerra mondiale. 1348-1918*. Roma-Bari: Laterza.

- Cosmacini, G. (2011). *L'arte lunga: storia della medicina dall'antichità ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Foderà, C. (1997). Rassegna delle ricerche sul ruolo e l'immagine dello psicologo. Il rapporto tra professione e scuola. In C. Trombetta (a cura di), *L'alleanza e il cambiamento* (pp. 61-105). Roma: Armando.
- Foderà, C. & Pighetti, C. (1997). Una ricerca sulla percezione del ruolo dello psicologo. 2. Analisi dei risultati. In C. Trombetta (a cura di), *L'alleanza e il cambiamento* (pp. 129-194). Roma: Armando.
- Formiggini-Santamaria, E. (1922). *La psicologia del fanciullo normale ed anormale con speciale riguardo alla educazione*. Roma: Formiggini.
- Freidson, E. (1970). *Professional dominance*. New York: Dodd & Mead.
- Freidson, E. (1988). *Profession of medicine. A study of the sociology of applied knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Garofalo, D. & Trombetta, C. (1997). *I limiti storici e le nuove prospettive dell'intervento psicologico nella scuola italiana*. In C. Trombetta (a cura di), *L'alleanza e il cambiamento*, (pp. 195-206). Roma: Armando.
- Gemelli, A. (1943). *La psicologia a servizio dell'orientamento professionale nelle scuole*. Bologna: Zanichelli.
- Giacanelli, F. (1975). Appunti per una storia della psichiatria in Italia. In K. Dörner (1975). *Il borghese e il folle. Storia sociale della psichiatria* (pp. V-XXXII). Roma-Bari: Laterza.
- Hughes, E.C. (1958). *Men and their work*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Jimerson, S. R., Oakland, Th. D, & Farrell, P. T. (2006). *The handbook of international school psychology*, London: Sage.
- Larson Sarfatti, M. (1977). *The rise of professionalism. A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Lombardo, G. P. (a cura di) (1994). *Storia e modelli della formazione dello psicologo. Le teorie dell'intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmonari, A. (a cura di) (1981). *Psicologi. Ricerca socio-psicologica su un processo di professionalizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Perussia, F. (1994). *Psicologo. Storia e attualità di una professione scientifica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pighetti, C. (1997). Una ricerca sulla percezione del ruolo dello psicologo. 1. Metodologia. In C. Trombetta (a cura di) (1997), *L'alleanza e il cambiamento* (pp. 107-128). Roma: Armando.
- Psicologia Italiana. *Divisione di psicologia educativa*. I, 4, 66-76.
- Smith, A. (1776). An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations. In *The Glasgow edition of the works and correspondence of Adam Smith* (ed. critica a cura di R.H. Campbell, A.S. Skinner, & W.B. Todd), vol. II, Oxford: Oxford University Press 1976 (tr. it.: *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni*, Milano: Isedi 1973).
- Sournia, J. Ch. (1994). *Storia della medicina*. Bari: Dedalo.
- Trentin, G. (1977). *La professione dello psicologo in Italia: indagine promossa e coordinata dalla SIPS e coordinata da Giancarlo Trentin*. Milano: Isedi.
- Trombetta, C. (1982). Dallo psicopedagogo allo psicologo dell'educazione. *Studi di Psicologia dell'Educazione*, I, 1, 49-63.
- Trombetta, C. (1987). La consulenza psicologica nella scuola. *Studi di Psicologia dell'Educazione*, VI, 1, 22-37.

Carlo Trombetta

- Trombetta, C. (1989). Il servizio socio-psico-pedagogico: un commento all'ordinanza ministeriale n. 282 del 10 agosto 1989. *Studi di Psicologia dell'Educazione*, VIII, 3, 29-51.
- Trombetta, C. (1990). L'istituzione del servizio socio-psico-pedagogico. Legge regionale della Calabria n. 57 del 5 maggio 1990. *Studi di Psicologia dell'Educazione*, IX, 3, 18-21.
- Trombetta, C. (a cura di) (1997). *L'alleanza e il cambiamento. Storia e immagine del rapporti tra scuola e psicologia in Italia*. Roma: Armando.
- Trombetta, C. (1998). Documentazione. *Studi di Psicologia dell'Educazione*, XVII, 1-2-3, 10-154.
- Trombetta, C. (2002). Autarchia scolastica o collaborazione con i servizi?. In M. Andolfi & P. F. Manicardi. *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso* (pp. 35-60). Milano: R. Cortina.
- Trombetta, C. (2006). *Educazione e scuola nelle riviste di Psicologia (1960-1990)*. Roma: Kappa.
- Trombetta, C. (a cura di) (2007). *Una sfida per la scuola. Il servizio di psicologia scolastica*. Roma: Kappa.
- Trombetta, C. (2015). Storia della rivista: una testimonianza. *Psicologia dell'Educazione*, I, 1, 9-50.
- Trombetta, C. & Coyne, J. (2006). The service of school psychology in Italy. In S. R. Jimerson, Th. D. Oakland & P. T. Farrell, *The handbook of international school psychology* (pp. 199-210). London: Sage.
- Trombetta, C. Alessandri, G. & Coyne, J. (2008). Italian school psychology as perceived by Italian school psychologists. The results of a national survey, *School Psychology International*, 29, 267-285.
- UNESCO-BIE (1970). *Conférences internationales de l'Instruction Publique. Rècommandations 1934-1968*. Genève: UNESCO-BIE.
- Weissman, H. N. (1984). Professional standards from the perspective of the sociology of professions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 15, 4, 471-472.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone?. *American Journal of Sociology*, 70, 2, 137-158.
- Zampieri, F. (2016). *Storia della medicina dalla preistoria ai giorni nostri*. Padova: Cleup.

## **The professionalization of the educational psychologist in Italy: a testimony**

### **Abstract**

The author, after examining some key concepts regarding the profession of the educational psychologist (referring to the sociology of the professions), presents the stages that have characterized this figure in Italy. The author underlines in conclusion the little importance given to this professional.

### **Keywords**

Profession, Professionalism, Educational psychologist

Articolo pervenuto: 6 aprile 2018

Articolo accettato: 8 luglio 2018