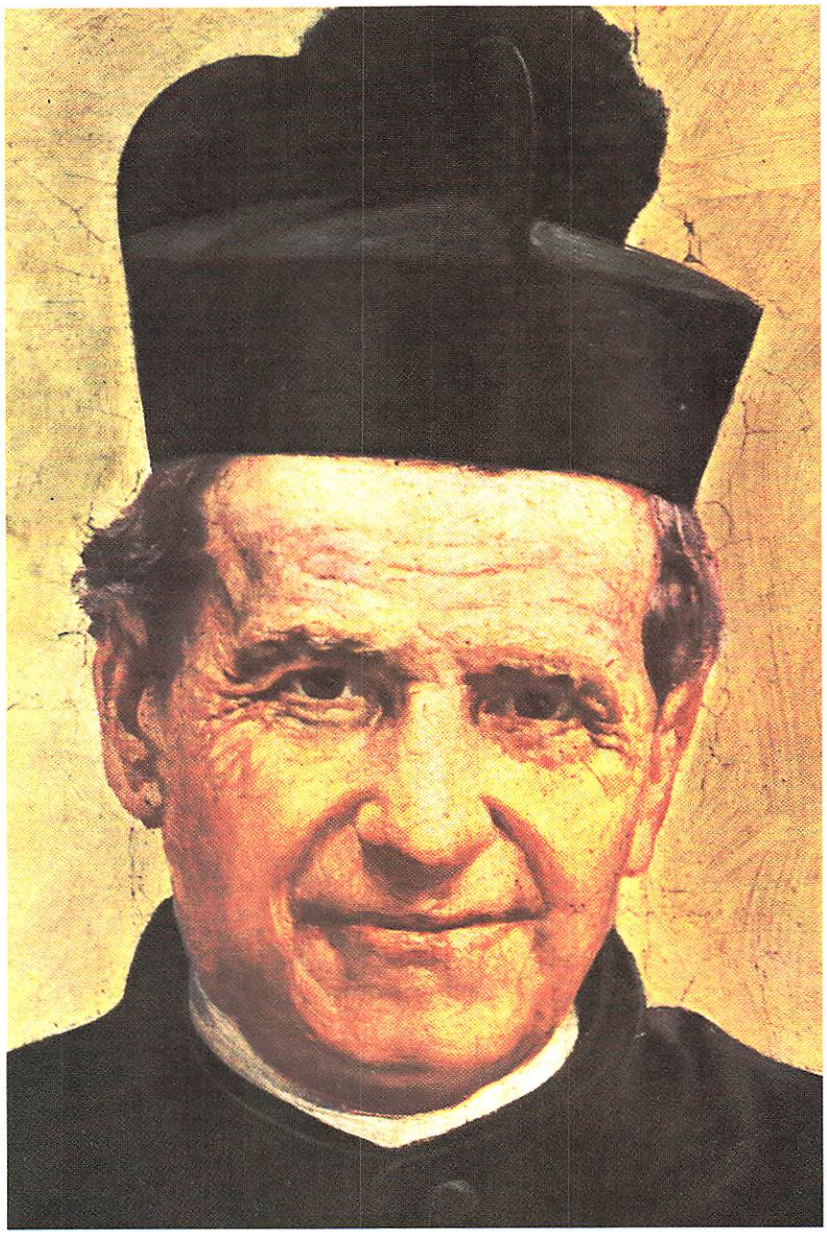
1966 1976

Decennale dei Corsi di Psicologia

CENTRO SALESIANO DI ORIENTAMENTO

a Don Bosco «orientatore»



« Cercate soltanto la gloria di Dio
e la salvezza delle anime »
(*Don Bosco*)

« *L'ampiezza e la complessità della promozione integrale della gioventù e le esigenze della pastorale d'insieme ci inducono a compiere la nostra missione anche con un'* "azione indiretta", *agendo cioè sul più gran numero possibile di adulti e di organismi che hanno influsso sulla gioventù* ».

« *Possiamo anche essere mandati a numerose altre persone di livello socio-culturale elevato, le cui responsabilità sociali e politiche, e le diverse competenze scientifiche e pastorali possono influire molto sulla situazione sull'educazione dei giovani* ».

(Dal C.G.S. XX, Doc. 1, N. 53 e N. 55b)

« *Sono in rapporto con la nostra missione anche di adulti che, nella società civile e nella Chiesa, hanno speciali responsabilità nei confronti dei giovani. Con realismo pastorale valorizziamo, grazie a confratelli qualificati, le nostre possibilità di collaborazione, di formazione o di influenza verso di loro* ».

(Costit., art. 13)

presentazione

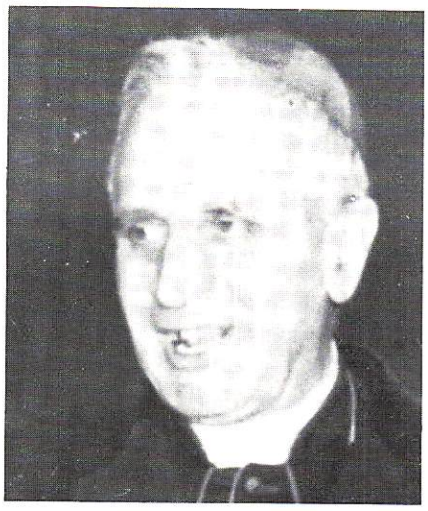
Nella ricorrenza del Decennale dei *Corsi di Psicologia per la Formazione di Collaboratori Psicologi Consiglieri Scolastici di Orientamento*, col plauso dell'Ispettore D. Felice Rizzini intendiamo far conoscere, attraverso la presente monografia, il *Centro Salesiano di Orientamento* dalle sue origini ad oggi, illustrandone le finalità e le realizzazioni.

Non si tratta di uno studio documentaristico e storico, ma piuttosto di una presentazione di princìpi e di idee che sono stati i propulsori di tutta l'attività svolta nel progressivo sforzo di adeguamento (culturale e di servizio ai giovani), alle mutevoli e rinnovate esigenze della domanda sociale.

Per questo motivo presentiamo anche una serie di contributi di alcuni professori del Centro in proiezione futura: « Verso il domani », per offrire occasione di riflessioni rinnovatrici e richiamare la necessità del continuo confronto con la realtà che cambia, se si vuole rimanere vitali e coi tempi.

Vitalità e modernità di attrezzature e di formazione scientifica, vogliono però soltanto essere degli strumenti di un dialogo il cui fine è un orientamento di vita ancorata a Cristo, per una testimonianza continua di amore e di annuncio nello spirito di Don Bosco.

La Redazione



la parola del Padre *Card. Pellegrino*

L'Arcivescovo di Torino

Torino, 27 agosto 1976

Carissimo Confratello,

sono trascorsi dieci anni da quando, in un incontro con Lei, i Suoi collaboratori e alunni, che mi ha lasciato un gradito ricordo, presenziavo all'inaugurazione dei Corsi biennali di Psicologia promossi dal Centro Salesiano di orientamento da Lei diretto per laureati e diplomati di Scuola Superiore.

Mentre La ringrazio delle informazioni che Ella mi ha cortesemente fornito circa l'intensa attività svolta in questo campo durante un decennio, desidero farLe pervenire l'espressione del mio plauso e della mia riconoscenza. Dico riconoscenza, perché ravviso anche in questa forma di attività una efficace collaborazione all'opera pastorale del vescovo, pensando a un'indicazione che trovo nel Concilio Ecumenico Vaticano II : "Nella cura pastorale si conoscano sufficientemente e si faccia buon uso non soltanto dei principi della teologia, ma anche delle scoperte delle scienze profane, in primo luogo della psicologia e della sociologia, cosicché anche i fedeli siano condotti a una più pura e più matura vita di fede" (Gaudium et spes, 62,1527).

Perciò è lo stesso Concilio che tra i sussidi consigliati ai laici impegnati nell'apostolato menziona anche i "centri di 'documentazione' e di studio non solo in campo teologico, ma anche antropologico, psicologico" (Apostolicam actuositatem,32,1040).

Ce n'è abbastanza, mi pare, per suscitare l'interesse del vescovo per una istituzione come quella che sotto l'esperta direzione della S.V., coadiuvata da validi collaboratori e seguita con passione dagli alunni, opera da un decennio con risultati altamente apprezzabili che inducono a sperare frutti sempre più copiosi per il futuro.

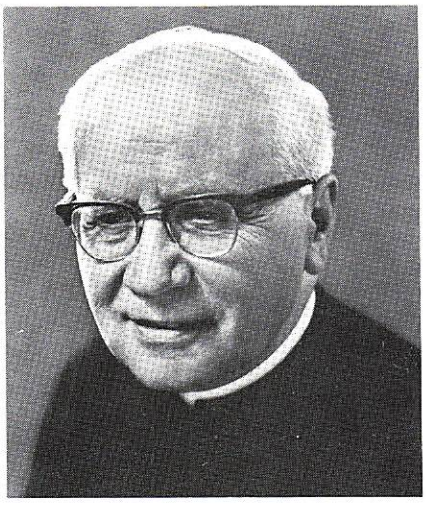
Perché questi auspici si avverino largamente a vantaggio in primo luogo della scuola e del mondo del lavoro, invoco di cuore la benedizione divina su Lei, sui collaboratori e sugli alunni.

(+Michele card. Pellegrino, arcivescovo)

+ Michele card. Pellegrino

Rev.mo sig. Don Mario Viglietti
Centro salesiano di orientamento
Piazza Rebaudengo 22
10155 TORINO

10121 TORINO - Via Arcivescovado, 12



il Rettor Maggiore
Don Luigi Ricceri

DIREZIONE GENERALE OPERE DON BOSCO
VIA DELLA PISANA, 1111 - C. P. 9092
00163 ROMA — TEL. 6470941

Roma, 6 Settembre 1976

IL RETTOR MAGGIORE al

Reverendissimo Prof. Mario VIGLIETTI
Centro Salesiano di Orientamento
Piazza Rebaudengo, 22 - TORINO

Caro D. Viglietti,

ho incoraggiato al suo nascere ed ho sempre seguito con interesse il "CENTRO SALESIANO di ORIENTAMENTO" da te promosso e diretto.
Vedevo in esso uno sviluppo moderno di quegli interventi pedagogici a cui Don Bosco aveva già rivolto la sua attenzione di educatore e una delle nuove presenze attraverso cui poteva svolgersi tra i giovani e i responsabili della loro educazione la missione salesiana.

Perciò al concludersi del primo "DECENNIO" dei Corsi di Psicologia mi congratulo con te e con tutti i tuoi generosi Collaboratori per il lavoro che avete svolto.

Il numero dei titoli conseguiti in questi anni dà una misura del vostro successo, ma non è documentabile - e pure è stato notevolissimo - l'apporto positivo recato dal vostro Centro nei vari settori dell'orientamento, della scuola e del mondo del lavoro.

Siete partiti con una iniziativa di avanguardia ed avete mantenuto sempre un alto livello scientifico nelle vostre attività. Soprattutto avete sempre ispirato il vostro insegnamento educativo a sicuri valori cristiani ed avete portato con essi un contributo validissimo alla promozione umana dei giovani.

Nella confusione ideologica che domina spesso in questo campo e nell'asservimento che si fa sovente della scienza ad aberranti ideologie è confortante constatare i sicuri intenti che voi avete costantemente perseguiti, in quella armonia di interessi religiosi ed umani, in cui si realizza una sana pedagogia.

Rinnovo a te e a quanti con te collaborano il mio incoraggiamento a perseverare su questo cammino, anche se si frapporranno difficoltà.

Don Bosco affermò i principi del suo Metodo educativo tra i contrasti del laicismo e le soffocanti pretese di certe correnti politiche.
Conforti anche noi la fiducia nei valori che Egli ci ha lasciato in eredità.

D. Luigi RICCERI

Sede del Centro Salesiano di Orientamento.

CENTRO SALESIANO DI ORIENTAMENTO

ricordando gli inizi...

Se consideriamo l'educazione, come già diceva Pio XII (1951), un'*arte di adattamento,* cioè « adattamento all'età, al temperamento, al carattere, alle capacità, ai bisogni e alle giuste aspirazioni dell'alunno; un adattarsi a tutte le circostanze dei tempi e dei luoghi, adattarsi al ritmo del progresso generale dell'umanità », educare vuol dire primariamente « saper comprendere », perché il giovane, sentendosi compreso nella sua realtà di persona e di ambiente, a sua volta comprenda il vero significato della sua esistenza tanto sul piano umano che ultraterreno.

Questo sforzo di orientamento a dei valori di vita trova però la sua efficacia se ha come punto di partenza una « conoscenza » approfondita dell'animo giovanile, realizzata progressivamente nel tempo, alla luce di criteri psicologici e pedagogici scientificamente validi, al fine di « prevenire » disadattamenti e liberare da condizionamenti inutili.

Perché sia facilitata questa « comprensione » che porti alla realizzazione di efficaci progetti di vita, si è allora pensato e voluto, che nell'insieme delle forze educative operanti, s'inserisse anche l'attività di un CENTRO DI ORIENTAMENTO che attivamente coadiuvasse, sul piano scientifico e tecnico, la comune azione educativa.

E fu così che fin dagli inizi del Pontificio Ateneo Salesiano (1938-1941) per opera dell'allora Rettor Maggiore dei Salesiani, D. Pietro Ricaldone, e per iniziativa del Prof. Dr. D. Giacomo Lorenzini, fondatore dell'Istituto di Psicologia del P.A.S., coadiuvato dai suoi Assistenti, s'impostarono le prime basi metodologiche e tecniche su cui avrebbero dovuto svilupparsi le future realizzazioni orientative.

Da allora il Centro, sviluppandosi come Sezione dell'Istituto di Psicologia, si venne articolando nelle due espressioni di « Centro Studi » e di « Servizio di consulenza psico-medico-pedagogica e di orientamento », perché prassi e teoria s'integrassero in un mutuo perfezionamento.

Nel 1948 in occasione del 1° Congresso Nazionale di Orientamento Professionale (11-14 settembre) ne presentava ufficialmente l'attività il Prof. D. G. Lorenzini con una comunicazione *L'Orientamento professionale nella prassi educativa salesiana* ed il Prof. Gemelli salutava Don Bosco come il « Santo Orientatore » ed il Prof. M. Ponzo lo presentava come « il grande pioniere dell'O.P. » in Italia, in quanto l'attuò con grande efficacia già agli inizi della sua missione (1841) quando il problema, né in campo scientifico né in quello pedagogico, non era ancora sentito né affrontato.

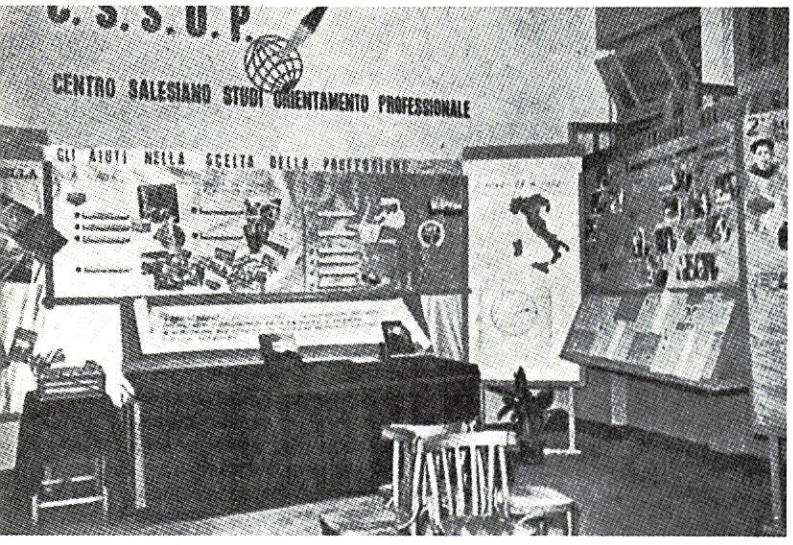
Nel 1953, in occasione della celebrazione del Centenario delle scuole salesiane professionali ed agricole, fu allestita la prima Mostra di Orientamento Professionale nelle sale della sede del Centro presso l'Istituto salesiano Conti Rebaudengo a Torino. Si illustravano, in eleganti ed intuitivi pannelli, il problema ed i vari momenti delle fasi orientative sottolineando la natura ed i tipi d'intervento degli operatori del Centro nelle varie fasi degli esami medici e psicologici. Quadri successivi illustravano l'organizzazione tipica di un Centro sia in rapporto al funzionamento, sia in rapporto ai locali ed alle attrezzature che richiede. In ultimo si presentava un piano di studi per la formazione di educatori ed esperti di orientamento, « cioè insegnanti capaci di usufruire di tutti gli apporti delle scienze a vantaggio dell'orientamento dei nostri alunni » (D. Ricaldone, *Don Bosco educatore*, vol. II, p. 450).

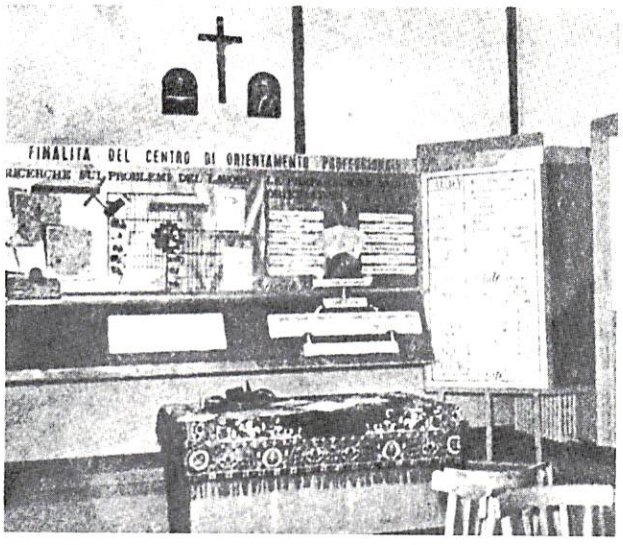
Nel 1958, col trasferimento del Pontificio Ateneo Salesiano a Roma, e quindi anche di tutte le attrezzature del Centro, Torino sarebbe rimasto privo di ogni attività culturale e scientifica nel settore dell'orientamento, se non fosse intervenuto provvidenzialmente l'allora ispettore della Ispettoria Centrale, il venerato Prof. Dr. D. Ermenegildo Murtas che con lungimiranza di vedute e fermezza di decisione volle che si riorganizzasse un « Servizio di consulenza scolastica e di orientamento » che operasse non soltanto nell'ambito dell'Ispettoria, ma si estendesse anche nelle altre regioni perché sempre meglio se ne percepisse l'importanza e la necessità. Ne fu incaricato D. Mario Viglietti.

L'intenzione era di fare del Centro di Torino — come di fatto poi è stato — un centro pilota che rappresentasse un modello per altre ispettorie di consimili organizzazioni.

Il 7 febbraio 1959, D. Ernesto Giovannini, consigliere professionale generale, benediceva i locali di una prima sistemazione provvisoria del futuro Centro, con un minimo essenziale di attrezzature tecniche.

Erano presenti alla cerimonia inaugurale, nella sede dell'Istituto C. Rebaudengo, D. Ernesto Pianazzi, consigliere scolastico generale, l'ispettore D. Ermenegildo Murtas, i Rev.mi Direttori delle quattro case professionali dell'Ispettoria: D. Geremia Dalla Nora, direttore dell'Istituto C. Rebaudengo, D. Dino Cavallini, direttore della Scuola E. Agnelli di Torino, D. Alessandro Feltrin, direttore dell'Istituto Bernardi Semeria del Colle Don Bosco e D. Igino Muraro, direttore della Casa agricola di Cumiana. Erano inoltre presenti D. Pietro Tirone, già cate-





Questo nostro Centro si propone di « formare orientatori, cioè insegnanti capaci di usufruire di tutti gli apporti della scienza a vantaggio dell'orientamento dei nostri alunni ».

chista generale della Società salesiana, D. Giacomo Lorenzini e vari altri confratelli dell'Ispettoria Centrale.

Il 24 settembre dello stesso anno (1959) s'inaugurava una sistemazione del Centro, pressoché definitiva, in nuovi locali presso l'entrata dell'Istituto, alla presenza di D. Murtas e dei Direttori delle case professionali. Veniva affidato l'incarico di segretario del Centro al Sig. Giuseppe Travasino.

Da quell'epoca fino al 1965 si ebbe una notevole affermazione del servizio di orientamento nelle case salesiane dell'*Ispettoria Centrale* (Agnelli, Bagnolo, Colle D. Bosco, Cumiana, Ivrea, Penango, Mirabello, Rebaudengo, San Tarcisio [Roma], Ulzio, Noviziato di Villa Moglia), dell'*Ispettoria Subalpina* (Chieri, Cuorgné, Lanzo, Monte Oliveto [Pinerolo], S. Benigno, San Mauro, Torino-Valdocco), dell'*Ispettoria Novarese* (Biella, Borgomanero, Canelli, Muzzano, Novi Ligure, Vercelli), dell'*Ispettoria Ligure* (Pietrasanta, Sampierdarena), dell'*Ispettoria Lombarda* (Bologna, Brescia, Chiari, Sondrio), dell'*Ispettoria Veneta* (Bolzano, Verona), dell'*Ispettoria Adriatica* (Fossombrone, Gualdo Tadino, Perugia) e dell'*Ispettoria Sicula* (Pedara). Si prestò un aiuto a più di 10.000 alunni. Si ebbero anche contatti per esami con Seminari diocesani (Aosta, Ivrea, Massa Carrara), con Istituti religiosi non salesiani (Istituto San Giuseppe, Istituto La Salle e Nostra Signora della Salute di Torino) e con Istituti religiosi femminili (Suore Giuseppine di Biella e di Pinerolo, Suore di S. Anna di Torino, Suore di Maria Ausiliatrice di Vercelli).

Fu richiesta in quel periodo la consulenza e l'assistenza del Centro per l'organizzazione ed il funzionamento di vari altri Centri di Enti pubblici e privati, ed in particolare: del Centro di Orientamento della diocesi di Tortona (1959 - consulenza durata due anni), del Centro Salesiano di Orientamento di Catania (1960), del Centro Salesiano di Arese (Milano) per iniziativa del compianto D. Della Torre (realizzato nel 1962 e seguito settimanalmente per un anno intero), del Centro Salesiano di Orientamento di Verona-San Zeno (cui verranno poi preposti D. Mengotti e D. Ischia) (1963).

Benedizione dei locali della prima sede del Centro (1959).

L'ispettore D. Murtas mette la sua firma sull'album ricordo del Centro.

Il Centro impostò inoltre l'organizzazione di lavoro e fornì le attrezzature tecniche anche a *Centri salesiani esteri*: all'Istituto di Psicologia della Facoltà Salesiana di Filosofia e Lettere in Lorena (S. Paolo - Brasile), all'Istituto di Psicologia della Facoltà D. Bosco di Filosofia e Lettere di Sao Joao del Rei (Brasile), all'Istituto di Psicologia Pedagogica della Facoltà salesiana di Quito (Equatore), al Centro di Orientamento Scolastico e Professionale del Profesorado Juan XXIII di Bahia Blanca (Argentina), e ai seguenti *altri Centri di altre Organizzazioni*: Istituto di Psicologia dell'Università cattolica di S. Paolo (Brasile), Centro di Psicologia pedagogica ed applicata e di O.P. dell'Università Cattolica di Santiago del Cile, Istituto di Psicologia e di O.P. della Facoltà di Filosofia di Bauru (S. Paolo, Brasile).

Contemporaneamente era stata anche richiesta la consulenza del Centro dall'Unione Industriale Biellese per l'organizzazione di un *Centro di Psicologia del Lavoro e di Studio del Fattore Umano nell'Industria*; tale consulenza durò 10 anni, dal 1959 al 1969 lasciando un Centro perfettamente organizzato ed efficiente, con personale qualificato. Dal 1969 la direzione del Centro dell'U.I.B. passò al Dr. Giacomo Baronchelli su proposta del nostro Centro di Torino che ormai non poteva più seguire quell'iniziativa.

Con l'arrivo dalla casa della Crocetta del Prof. D. Giacomo Lorenzini (1962), si aprivano nuove prospettive di attività: l'organizzazione di un servizio di consulenza per le vocazioni religiose e di Corsi di Psicologia per educatori. E così il 31 gennaio del 1966 si inaugurarono i nuovi locali della *Sezione di « Consulenza Psicoclinica e vocazionale »* diretta da D. Lorenzini. Presiedeva la cerimonia della benedizione dei locali l'Ispettore D. Giuseppe Zavattaro; erano presenti il Direttore dell'Istituto Rebaudengo D. Emilio Sirio, il parroco di Altessano D. Giacomo Mosso ed il parroco della Falchera, D. Cagliero Bernardino e molti Confratelli salesiani.

Intanto da quando il 24 novembre 1965, il Rettor Maggiore D. Luigi Ricceri ci invitò a pensare ai Corsi di Psicologia per laureati e diplomati di scuola superiore, in seguito anche alle richieste di alcuni Enti pubblici e privati di Torino, andava sempre più prendendo consistenza questa iniziativa, finché il 4 luglio del 1966 si potevano iniziare i lavori murali di sistemazione dei locali della Scuola di Psicologia nell'antica cappella dell'Istituto, e quattro mesi dopo, il 9 novembre, si poteva iniziare il Primo Ciclo dei Corsi di Psicologia (già approvati con Decreto ministeriale il 7 luglio 1966) con la partecipazione di 56 alunni.

Tre mesi dopo, il 3 febbraio 1967, S.E. il Card. Pellegrino onorava il Centro con una sua visita. Benedisse i nuovi locali e aprì ufficialmente i Corsi di Psicologia con una dotta prolusione accademica sul tema: « Princìpi di una educazione integrale nella dichiarazione: Gravissimum Educationis del Concilio Vaticano II ».

L'ispettore D. Dante Magni che presiedette la giornata, ci confortò con parole di lode e di speranza. Fu per la sua bontà che si poterono realizzare molte delle iniziative del Centro in quegli anni.

Nel settembre del 1966 entrava a far parte dell'organico del Centro D. Gianfranco Cavicchiolo, specializzatosi presso il Pontificio Ateneo Salesiano di Roma, in psicopedagogia. Con lui si dava inizio anche alla *Sezione di Consulenza psico-medico-pedagogica e sociale* che si sarebbe ampiamente sviluppata e sistemata in locali nuovi nel 1971.

Nel frattempo si succedettero nelle mansioni di segretario della Scuola e del Centro i Sig.ri Martini Gian Carlo e De Montis Giovanni (ultimamente scomparso) ed il Sig. Magnani Nazareno il quale, attualmente, presta anche la sua collaborazione come segretario per i Corsi di Psicologia ortofrenica tenuti presso il nostro Centro dall'Istituto Toniolo dell'Università Cattolica di Milano.

L'attività culturale dei Corsi non diminuì l'estensione del servizio di assistenza alle scuole. L'esperienza acquisita e la collaborazione degli stessi alunni ci permsie di stipulare l'8 novembre del 1967 la prima Convenzione col Provveditorato degli Studi di Torino (Provveditore: Dr. Giuseppe Reina) per

I direttori delle quattro case salesiane professionali: D. Cavallini - D. Geremia Dalla Nora - D. Muraro - D. Feltrin.

31 gennaio 1966: Inaugurazione della Sezione di Consulenza Psicoclinica e Vocazionale.

Consulenza Psicoclinica e Vocazionale: L'ufficio di consulenza (1966).

l'assistenza psicologica ai fini dell'orientamento degli alunni delle terze medie delle scuole statali di Torino e Provincia. Tali Convenzioni furono annualmente rinnovate fino ad oggi e ci permisero di prestare la nostra opera a favore di più di 30.000 alunni delle scuole medie.

Dal 1973 si è resa operante anche una Convenzione con il Ministero della Pubblica Istruzione, tramite il Provveditorato di Torino, per l'assistenza psico-medico-pedagogica, prima alla Scuola Speciale Elementare « Dogliotti » e poi alla Scuola elementare Sinigallia di Torino. Si è in tal modo prestato un accurato servizio di tipo clinico ad alunni particolarmente bisognosi di cure, in collaborazione con le insegnanti delle Scuole, tramite due équipes specializzate dirette dal Prof. D. Gianfranco Cavicchiolo.

Dal 1968 si erano stipulate Convenzioni anche con l'ENAOLI per l'assistenza dei loro alunni e si tennero Corsi di Aggiornamento, di varia durata, per Ispettori ENAOLI, per insegnanti della Provincia di Aosta, per religiose, per insegnanti UCIIM di Ivrea.

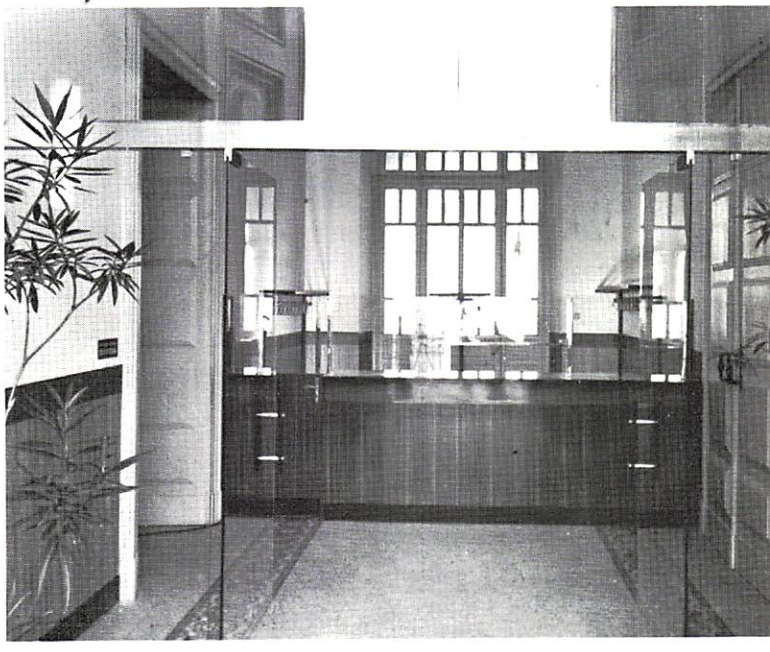
Nel novembre del 1970 si venne incontro alla richiesta dell'Istituto Toniolo dell'Università Catto lica di Milano di ospitare i Corsi (per maestre) di abilitazione all'educazione e all'istruzione dei fanciulli disadattati, e, a questo fine e per dare anche una conveniente sistemazione alla sezione psico-medico-pedagogica del nostro Centro, si avviarono il 30 novembre 1970 i lavori murali di divisione di tutto un piano di un'ala dell'Istituto.

Il 22 aprile 1971, venivano inaugurati i nuovi locali (già diventati operanti per l'Istituto Toniolo) con la partecipazione di D. Albino Fedrigotti, come rappresentante dei Superiori Maggiori, e di varie autorità locali. Tenne la prolusione il Prof. D. Gianfranco Cavicchiolo sul tema: « La situazione del subnormale oggi in Italia ». Il Rettor Maggiore espresse il suo apprezzamento per le attività intraprese dicendo in una sua lettera: « Esse si inseriscono nella missione apostolica della Congregazione Salesiana, integrando il lavoro che svolgono i Confratelli tra i giovani e preparando i futuri educatori con tutti gli apporti delle moderne scienze pedagogiche e con una specifica qualificazione ».

In quest'ultimo quinquennio, dal 1971 al 1976, si ebbe di mira il potenziamento delle attrezzature culturali e tecniche del Centro per poter venire incontro alle varie esigenze di ricerca, di studio e di addestramento pratico degli allievi e per poter dare ai Professori dei Corsi un'aggiornata possibilità di documentazione scientifica in relazione alle varie discipline insegnate.

In particolare: si arricchì notevolmente la Biblioteca nei vari settori di psicologia e pedagogia (comprendenti attualmente circa 10.000 volumi) e la si attrezzò di una moderna apparecchiatura per microfilm (ripresa, montaggio delle micro-fiches e lettore verticale) ed ultimamente di un archivio elettronico

Entrata esterna alla Scuola.



Atrio interno. A sinistra, l'entrata alla Scuola.

(Olivetti S. 14) per la registrazione e la ricerca selettiva dei volumi secondo determinati criteri di riferimento, per esempio, per autore, per argomento, per anno di edizione, per editore, per città, ecc.

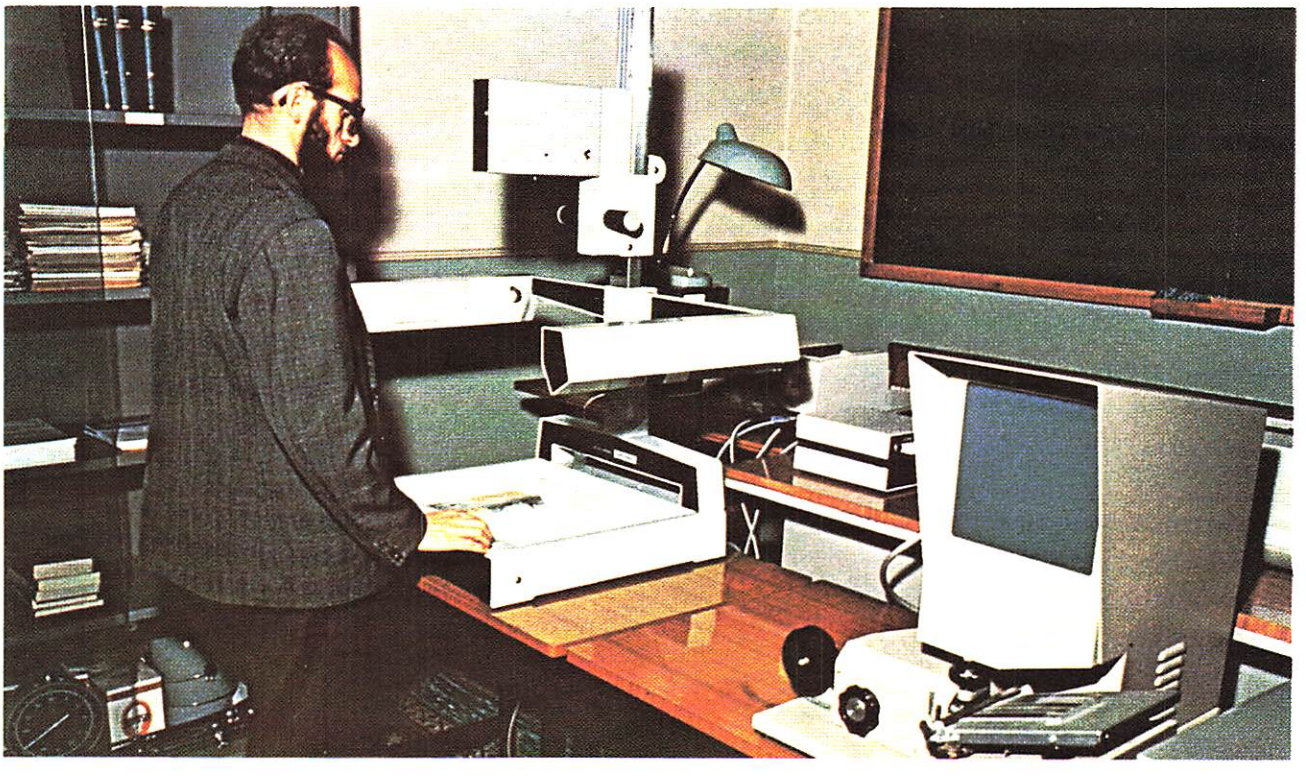
Si sono moltiplicati i mezzi di esercitazione (tests vari, scale d'intelligenza, apparecchi per rilevazioni varie) ed i sussidi audiovisivi per ricerca e per dimostrazione didattica. Si è cioè messa a disposizione degli studenti una completa attrezzatura per riprese televisive e relative registrazioni in bianco e nero e a colori, comprendente tre telecamere mobili ed una fissa, un banco regia, due registratori, tre monitor

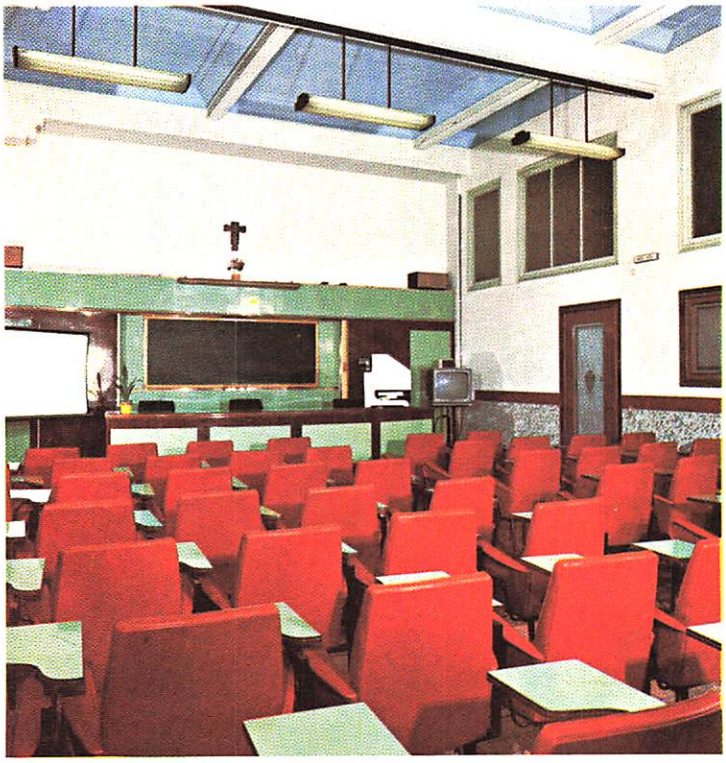
ed una macchina cinematografica. Furono pure messi a disposizione una lavagna luminosa e proiettori per diapositive e fotografie varie da libri. Per le ricerche statistiche è in uso un moderno calcolatore elettronico Monroe con registrazione alfanumerica IBM. Per fotoriproduzioni per matrici offset e fotocopie è in funzione presso il settore-stampa un fotoincisore Rotaprint ed un fotocopiatore U. BIX Fotorex 600; per la stampa delle dispense si usa una Multilith 1850.

Tutte le realizzazioni del Centro furono possibili anche per la collaborazione dell'Istituto Rebaudengo che ha offerto l'ospitalità e per la bontà dei vari Direttori che lo hanno sostenuto nelle varie difficoltà relative alla nostra espansione.

L'aula durante la cerimonia inaugurale della Sezione della Consulenza Psicopedagogica.

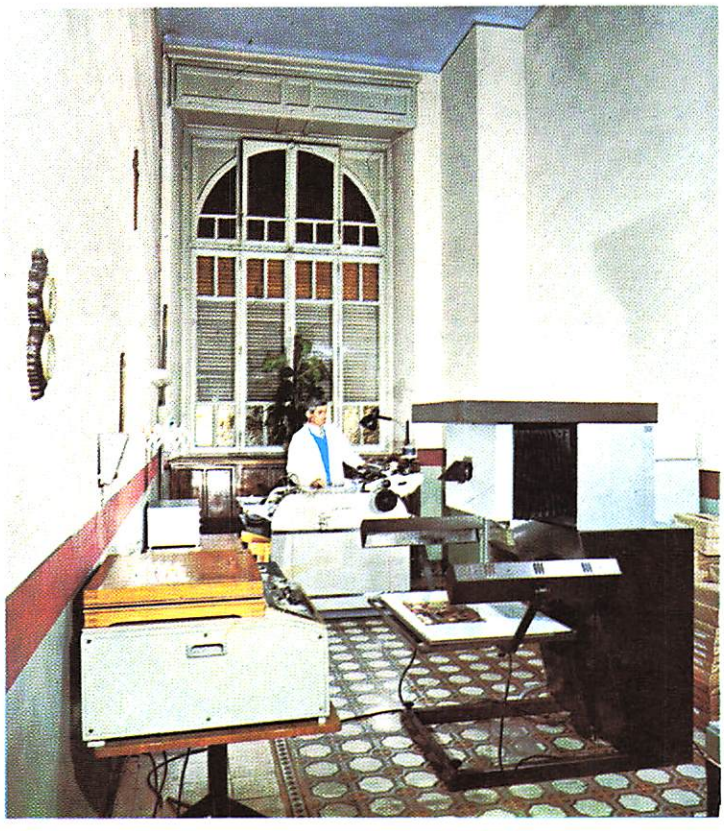
Attrezzatura per microfilm.



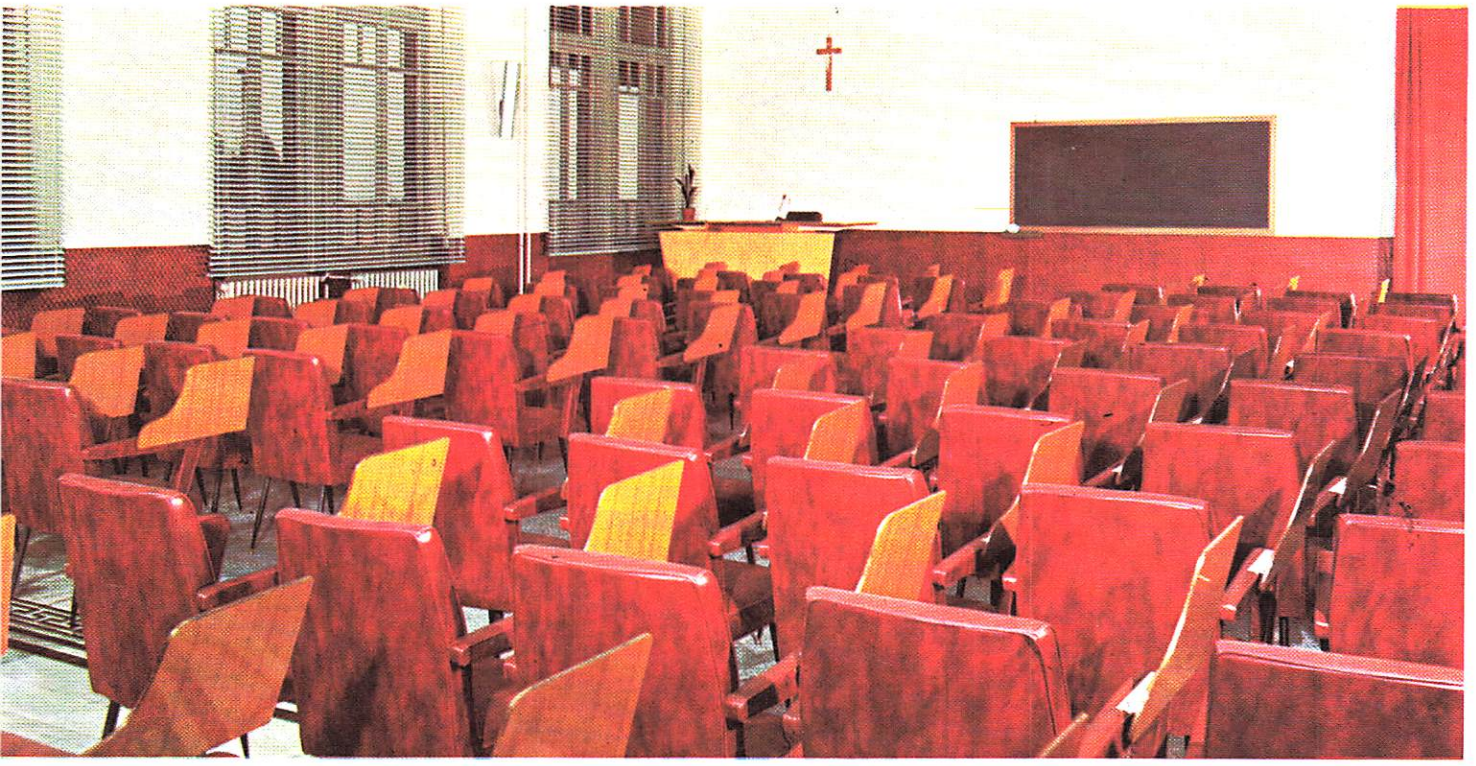


Aula per le lezioni, modernamente attrezzata.

La biblioteca specializzata del Centro.



Fotoriproduzione e Stampa.



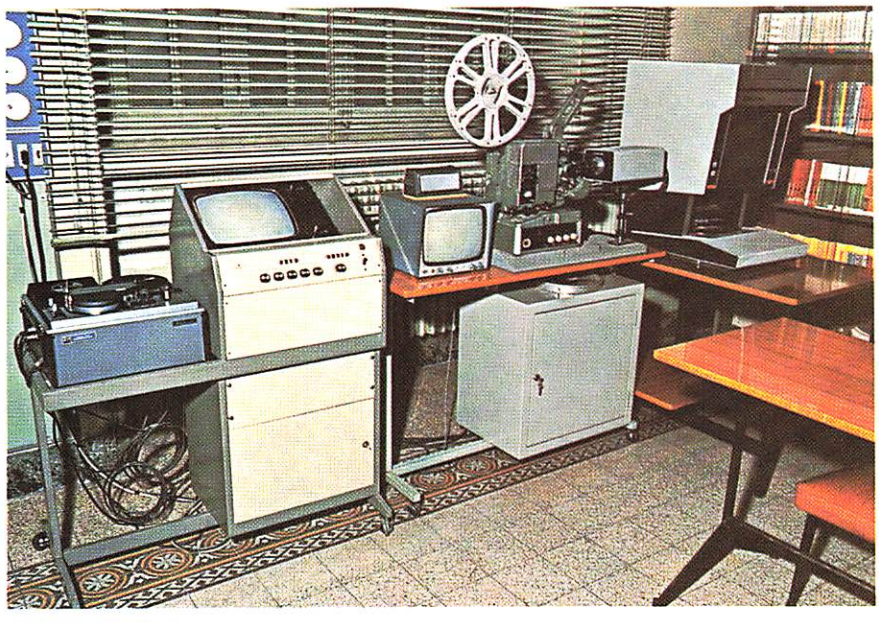
Altra aula per le lezioni.

Esami individuali.

Sala medica.

Sala della Biblioteca.

Sala delle riviste.



Aula dei sussidi audiovisivi: TV a circuito chiuso.

Sala per l'elettroencefalografia.

le attività del centro salesiano di orientamento

Il Centro Salesiano di Orientamento svolge la sua attività scientifica ed educativa nel settore dell'orientamento (inteso come educazione progressiva e permanente alla scelta in un processo continuo di autovalorizzazione e di attiva integrazione nella vita sociale), attraverso i seguenti servizi prestati dalle varie Sezioni del suo organico operativo:

Centro di Orientamento

Il Centro presta servizi di assistenza psicologica, individuale e collettiva, in favore di scuole o enti educativi di vario tipo, per favorire un'adeguata soluzione del problema dell'inserimento dei giovani nella vita, attraverso scelte progressive, motivate e responsabili.

L'intervento individuale comprende: un incontro con i genitori o con le persone responsabili del candidato o cliente - l'esame psicologico condotto con tecniche e metodi seriamente convalidati - la presentazione e discussione con gli interessati del referto finale scritto.

Consulenza psico-medica-pedagogica e sociale

Si effettuano esami individuali per candidati alla vita religiosa e sacerdotale e per persone religiose già in servizio attivo, di ambo i sessi, che abbiano bisogno di aiuti o interventi specifici.

Ogni consulenza comporta: la presentazione del candidato da parte del suo superiore diretto, possibilmente di persona o con documentazione scritta - uno o più interventi diretti col candidato - la presentazione del referto scritto alla persona competente.

Consulenza psicomedicapedagogica e sociale

L'équipe operante è composta da uno psicologo-pedagogista, da un medico neuropsichiatra, da una assistente sociale e da tre collaboratori psicologi.

Si fanno interventi sistematici per complessi scolastici (per es. scuole per subnormali) e per casi individuali bisognosi di assistenza per peculiari difficoltà di adattamento di varia eziologia.

L'intervento comprende: un incontro con i genitori o con i responsabili del cliente - l'esame medico - l'esame psicoclinico - la discussione del caso e la presentazione delle conclusioni per iscritto ai genitori o alle persone responsabili del cliente.

Corsi di psicologia per collaboratori psicologi

Per dar possibilità a educatori e insegnanti di approfondire le discipline psicologiche in funzione educativa, non solo per un aggiornamento culturale, ma soprattutto in funzione di una migliore prassi pedagogica, il Centro Salesiano di Orientamento promuove dei corsi di psicologia per la preparazione di collaboratori psicologi.

Questi corsi sono biennali e comprendono un tirocinio pratico di esercitazioni e un anno di ricerca controllata per la tesi di diploma.

Si svolgono alla sera, nei giorni di mercoledì, giovedì e venerdì, dalle 19 alle 21,30, a cominciare da novembre fino a metà maggio.

La frequenza è rigorosamente obbligatoria per tutti e per tutte le materie.

I diplomi che si conseguono alla fine del secondo anno, sono validi agli effetti giuridici dei punteggi per concorsi, incarichi e supplenze in conformità alle prescrizioni di legge. Permettono pure l'inserimento operativo in Centri di psicologia applicata, in consultori psico-medico-pedagogici, in laboratori psicotecnici presso industrie, presso l'ENPI, in Centri ospedalieri, presso enti pubblici o privati che svolgono attività psicopedagogiche o cliniche, ecc.

Associazione ex-allievi

Ha lo scopo di mantenere dei rapporti di amicizia e di collaborazione culturale e di servizio con gli alunni dei Corsi di Psicologia.

Presentiamo ora, attraverso le più ampie relazioni dei singoli direttori di sezione, il significato e l'estensione dell'azione svolta in questi anni di servizio attivo.

A) *il servizio di orientamento*

(Direttore della Sezione: Prof. D. Mario Viglietti).

Possiamo enucleare l'attività svolta sotto le seguenti voci:

1. Assistenza culturale e informativa per sensibilizzare l'ambiente educativo ai problemi dell'orientamento

Partendo dalla convinzione che l'attività educativa tendente a far percepire il significato delle proprie scelte per la vita non poteva svolgersi se non in collaborazione con le varie componenti educative, si volle, già fin dall'inizio dei nostri interventi, coinvolgere gli alunni, la scuola ed i genitori in vari incontri d'intesa chiarificatrice sui rispettivi ruoli pur convergendo all'identico fine.

Questo tipo di attività è stata una « costante » fondamentale del nostro servizio di questi anni. I temi più frequentemente svolti furono: L'importanza del problema della scelta professionale - Conseguenze di scelte sbagliate - I fattori di scelta - Il ruolo dei genitori e della scuola per la maturazione di scelte responsabili - L'incidenza dello sviluppo intellettuale e dell'ambiente d'origine nelle scelte future - L'ineguaglianza delle opportunità educative ed i condizionamenti negativi individuali, familiari e sociali al proprio sviluppo promozionale - Le aspirazioni professionali dei genitori e dei giovani ed il mercato di lavoro - Il significato dell'intervento dell'équipe psico-medico-pedagogica e di orientamento nella scuola - L'importanza dei controlli medici auxologici e clinici e degli esami psico-attitudinali - La conoscenza delle professioni: gli album delle ricerche sulle professioni - Le prospettive di studio e di lavoro dopo la scuola d'obbligo - La conoscenza dell'alunno ed il problema della preparazione alla scelta professionale fessionale e umana - Carattere e professione - Le guide di osservazione - Le prove oggettive.

2. Assistenza psicologica collettiva

Una delle domande che ci hanno assillati di fronte alle ampie richieste d'intervento è stata quella del significato da dare alla nostra azione, data la complessità del problema dell'orientamento e le ridotte disponibilità di personale e di tempo per un lavoro ad ampio raggio.

Da una parte, come fa giustamente notare il Calvi (*L'Orientamento nella Scuola* in « La Scuola e l'uomo », Gennaio, 1970), « le attuali prospettive psicologiche considerano la scelta di una attività e di un ruolo, come l'episodio di un processo adattativo che dura tutta la vita, nel quale si esprime l'intera personalità e sul quale agiscono tutte le dimensioni umane: la famiglia, l'ambiente, il livello socio-economico, il carattere dei genitori, l'eredità, il sesso, le capacità, la maturità e l'equilibrio fisico, i valori, l'approvazione ottenuta, le esperienze traumatizzanti dell'infanzia e dell'adolescenza, le identificazioni, le tendenze sociali, le varie modalità adattative, il concetto di sé, la percezione dei ruoli sociali.

Ciò significa che per capire una scelta bisogna capire tutto l'uomo, che per aiutare a scegliere bisogna padroneggiare un sistema complicatissimo di relazioni dinamiche ».

D'altra parte, c'è da domandarsi se è possibile una realizzazione sociale estesa alla maggioranza dei giovani impegnati in una scelta, della concezione scientifica dell'orientamento, come oggi la si prospetta, in vista di una sua realizzazione ottimale, dato l'impegno di continuità di osservazione e di presenza attiva che esige.

La risposta che ha legittimato a noi stessi l'utilità del nostro intervento necessariamente parziale, si è basata sui seguenti assunti:

1. La scuola è l'unica che può seguire da vicino la maturazione degli alunni, seguirne l'evoluzione delle inclinazioni, stimolarne gli interessi e formare i gusti preparando la scelta attraverso un esercizio continuato di scelte verificate nei loro risultati, in un clima pedagogico di comprensione e di amore.

2. Il Centro di Orientamento per rispondere con una certa utilità alle richieste della scuola non può che affiancarsi agli insegnanti per sensibilizzarli al problema della preparazione alla scelta professionale che i loro alunni dovranno compiere aiutandoli:

a) con adeguate conversazioni sul tema e con indicazioni pratiche di possibili interventi (schede di osservazione, ricerche sulle professioni, esplorazione degli interessi, ecc.);

b) fornendo, attraverso accertamenti psicoattitudinali collettivi, con validi strumenti psicodiagnostici *scientificamente vagliati in loco,* una serie di indicazioni sullo sviluppo mentale ed attitudinale dei singoli alunni per evidenziarne le esigenze (diagnosi) al fine di promuovere una strategia d'intervento promozionale che ne sviluppi le possibilità (intervento individualizzato);

c) intervenendo, almeno in alcuni momento salienti (a metà anno, al termine di un ciclo, o a fine d'anno), per offrire il proprio contributo specialistico alla soluzione di alcuni problemi di natura psicopedagogica o clinica o di scelta di studi o attività professionali.

In questa maniera, servendoci della collaborazione degli alunni formati alla nostra scuola di psicologia, abbiamo potuto estendere il nostro servizio di assistenza, già iniziato per le scuole private fin dal 1958, anche alle scuole statali di Torino e provincia offrendo, per ogni scuola, i seguenti dati:

a) Tabelle generali contenenti i risultati individuali ottenuti ai tests d'intelligenza (livello mentale) e di attitudine, presentati secondo una classificazione di rendimento globale: molto buono, buono, medio, scarso, molto scarso, per ogni classe.

b) Tabelle generali con indicazioni sui tratti psicotemperamentali dominanti degli alunni, o sui loro rapporti sociali o sui loro interessi, secondo le necessità o le richieste.

c) Schede individuali con un profilo psicoattitudinale e brevi note di commento (v. modello a p. 28).

d) Quadri statistici di rendimento riportanti, per ogni classe, le medie e le indicazioni di variabilità del gruppo (sigma) relative ai risultati dei singoli tests, per opportuni confronti globali ed interdisciplinari assai utili per gli insegnanti ai fini didattici.

Le scuole statali dell'obbligo in convenzione col Ministero della Pubblica Istruzione e il Provveditorato di Torino, a cui dal 1967 ad oggi abbiamo offerto questo tipo di assistenza, sono state le seguenti:

ANNO 1967/68

In Torino: Scuole medie: Bernardo Chiara, A. Corelli, G. Marconi, E. Morelli, A. Righi.

In Provincia: Scuole medie di Avigliana, di Giaveno, di Pinerolo (F. Brignone), di Chivasso (Cosola e De Ferrari), di Lanzo e di Settimo (Gobetti).

Totale degli alunni assistiti: 1627

ANNO 1968/69

In Torino: Scuole medie: L. B. Alberti, A. Antonelli, C. Balbo, A. Corelli, G. Massari, U. Saba, A. Righi, E. Fermi, E. Morelli.

In Provincia: Scuole medie di: Pinerolo (F. Brignone), Cumiana (D. Carutti), Lanzo (G. Cena), Chivasso (Cosola e De Ferrari), Avigliana (De Ferrari), Giaveno (F. Gonin), Settimo (P. Gobetti).

Totale degli alunni assistiti: 2474

ANNO 1969/70

In Torino: Scuole medie: A. Antonelli, G. Balbo, E. Fermi, G. Massari, E. Morelli, A. Righi, D. Orione-Vallette.

In Provincia: Scuole medie di: Chivasso (Cosola e De Ferrari), Pinerolo (F. Brignone), Lanzo (G. Cena), Chieri (A. Mosso e 2ª Statale), Settimo (Gobetti).

Totale degli alunni assistiti: 2939

ANNO 1970/71

In Torino: Scuole medie: A. Antonelli, E. Fermi, A. Meucci, G. Massari, E. Morelli, S. Quasimodo, A. Righi, G. Romita.

In Provincia: Scuole medie di: Pinerolo (F. Brignone), Lanzo (G. Cena), Chieri (Statale n. 2 - A. Mosso), Chivasso (D. Cosola), Settimo (P. Gobetti), San Maurizio Canavese (A. Remmert).

Totale degli alunni assistiti: 2509

ANNO 1971/72

In Torino: Scuole medie: A. Antonelli, E. Fermi, G. Massari, A. Meucci, E. Morelli, S. Quasimodo, A. Righi, G. Romita.

In Provincia: Scuole medie di: Chieri (A. Mosso e Statale n. 2), Chivasso (De Ferrari - Cosola), Pinerolo (F. Brignone), Condove (G. F. Re), Foglizzo (N. Costa), Settimo (P. Gobetti).

Totale degli alunni assistiti: 2637

ANNO 1972/73

In Torino: Scuole medie: A. Antonelli, F. De Sanctis, E. Fermi, G. Massari, E. Morelli, A. Meucci, D. L. Orione, A. Righi, G. Romita.

In Provincia: Scuole medie di: Lanzo (G. Cena), Foglizzo (N. Costa), Chivasso (Cosola - De Ferrari), Settimo (P. Gobetti), Chieri (A. Mosso - M. L. Quarini), Condove (G. F. Re).

Totale degli alunni assistiti: 2855

ANNO 1973/74

In Torino: Scuole medie: A. Antonelli, G. De Sanctis, E. Fermi, G. Massari, A. Meucci, E. Morelli, L. Orione, A. Righi, G. Romita.

In Provincia: Scuole medie di: Chieri (L. Quarini e A. Mosso), Chivasso (De Ferrari e Cosola), Condove (G. F. Re), Foglizzo (N. Costa), Gassino (E. Savio), Perosa Argentina (Gouthier), Settimo (P. Gobetti).

Totale degli alunni assistiti: 3104

ANNO 1974/75

In Torino: Scuole medie: A. Antonelli, F. De Sanctis, E. Fermi, G. Massari, A. Meucci, A. Pacinotti, A. Righi, G. Romita.

In Provincia: Scuole medie di: S. Antonino di Susa (Rege Moretto), Chieri (Quarini e A. Mosso), Chivasso (D. Cosola), Condove (G. F. Re), Foglizzo (N. Costa), Gassino (E. Savio), Settimo (Gobetti).

Totale degli alunni assistiti: 2870

ANNO 1975/76

In Torino: Scuole medie: A. Antonelli, G. F. De Sanctis, E. Fermi, G. Massari, A. Meucci, A. Pacinotti, G. Romita, U. Saba, Ungaretti, Vivaldi.

In Provincia: Scuole medie di: S. Antonino di Susa (Rege Moretto), Ceres (Murialdo), Chieri (Quarini e A. Mosso), Chivasso (Cosola), Gassino (E. Savio), Foglizzo (N. Costa), Condove (G. F. Re), Caluso (Gozzano), Rivarolo (Gozzano), Settimo (P. Gobetti).

Totale degli alunni assistiti: 3332

Nei 9 anni hanno usufruito del nostro aiuto 24347 alunni delle scuole medie di Torino e Provincia. Tutto questo fu possibile per la collaborazione offertaci da 52 Collaboratori Psicologi della nostra Scuola di Psicologia.

Nello stesso periodo, dal 1966 al 1976, abbiamo esteso il nostro servizio di assistenza collettiva, per periodi variabili dai due ai dieci anni secondo gli istituti, *a 31 Scuole salesiane* (di: Torino, Bra, Châtillon [Aosta], Chieri, Canelli, Casale, Cumiana, Cuneo, Cuorgné, Genova Quarto e Sampierdarena, Lanzo, Fossano, Livorno, Lombriasco, Montalenghe, Muzzano, Peveragno, Piossasco, Perosa, Perugia, San Benigno, San Martino [Borgo], S. Mauro, Villa Moglia), *a 16 Scuole non salesiane* (Istituti religiosi femminili e maschili) e *a 5 Seminari* (Aosta, Bra, Ivrea, Massa, Rivoli) per un complesso di oltre diecimila alunni.

Alunno ..... **Anni** ..... **Classe** .....

1	**Scheda psicologica**	N. ..... Anno .....

CONTROLLO INTELLETTIVO	1 Data ..... Q. I. -	2 Data ..... Q. I. -	3 Data ..... Q. I. -

	QUALITÀ PSICOATTITUDINALI	VALUTAZIONI										
1	*Abilità mentale scolastica*											
2	*Ragionamento*											
3	*Astrazione*											
4	*Conoscenza di vocaboli*											
5	*Comprensione logica verbale*											
6	*Ragionamento Numerico*											
7	*Calcolo mentale rapido*											
8	*Ragionamento spaziale*											
9	*Visualizzazione piana*											
10	*Visualizzazione in profondità*											
11	*Attitudine percettiva*											
12	*Applicazione attenta*											
13	*Apprendimento*											
14	*Memoria*											

Scala C	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Valutazione qualitativa	Insufficiente		Scarso		Medio inf.		sup.	Buono		Ottimo	

QUESTIONARIO DI PERSONALITÀ (Cattell - Forma ridotta)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1. *Sottomissione - Dipendenza*											*Dominanza - Aggressività*
2. *Instabilità - Nervosismo*											*Stabilità - Controllo di sé*
3. *Insicurezza - Ansietà*											*Sicurezza - Fiducia in sé*
4. *Debolezza del Super-Io*											*Coscienziosità*
5. *Individualismo*											*Socievolezza*
6. *Paura rischio - Prudenza*											*Ardimento - Dinamismo*

PROFILO DI INTERESSI PROFESSIONALI

(*) Test M.V. 70	AA	AM	SF	SB	AS	PAS	AP	AL	PAR	PM
Controlli successivi:										

(*) AA = *Attività all'aperto* AM = *Attività meccaniche* SF = *Scienze fisiche* SB = *Scienze biologiche* AS = *Attività statistico amministrative* PAS = *Attività assistenziali* AP = *Attività persuasive* AL = *Attività letterarie* PAR = *Attività artistiche* PM = *Professioni musicali.* *Professioni desiderate:*

OSSERVAZIONI SUL PROFILO E SUL RENDIMENTO SCOLASTICO

Giudizio globale del Consiglio di Classe: Ottimo O Buono O Medio O Scarso O Molto scarso O

Mod. Centro Salesiano di Orientamento - TORINO - Piazza Rebaudengo, 22 - Tel. 26 48 68

Questa ampia esperienza ci permise anche di condurre a termine alcuni studi longitudinali sull'evoluzione intellettuale degli alunni, sul rapporto intelligenza e successo scolastico e sull'influenza dei fattori non cognitivi (rapporti sociali, interesse, motivazione) sul rendimento.

3. Assistenza psicologica individuale

Non è da confondersi l'incontro dei giovani e dei loro genitori al Centro per avere un consiglio tipico di orientamento sulle future scelte o sul come superare determinate difficoltà di adattamento scolastico o familiare, con il servizio di orientamento inteso come modalità educativa permanente.

Il cosiddetto « Esame di orientamento » che di solito è richiesto in momenti di adattamento a situazioni difficili o d'incertezza di fronte a decisioni da prendere, è un incontro *isolato nel tempo* durante il quale si cerca di cristallizzare un lungo periodo di vita per interpretare oggettivamente il significato di una situazione problematica presente nel giovane e nei genitori, per giungere assieme ad una soluzione soddisfacente. Questo incontro comporta in media circa cinque ore di tempo per il colloquio con i genitori e con il cliente, per i controlli psicodiagnostici (intelligenza e personalità) e medici (vista, udito, percezione cromatica, esame obbiettivo - se necessario) e per le successive informazioni rese necessarie in seguito ai referti degli esami.

Il consiglio di orientamento, di solito, viene maturato dopo l'analisi dei protocolli d'esame e consegnato ai genitori *per iscritto* una settimana dopo l'esame. Tale referto comprende una parte diagnostica (nella quale sono indicati i motivi dell'esame, i dati medici, i dati psicologici: doti intellettuali, attitudinali, interessi, caratteristiche di personalità) ed una parte pronostica-conclusiva (nella quale sono presentate le risposte che si pensano utili per la soluzione del problema (tipi di scelte da fare) e i consigli pratici di trattamento ritenuti adeguati al caso).

La frequenza degli esami di questo tipo è da noi volutamente ridotta a circa 50 all'anno (un esame per settimana) su previo appuntamento.

4. Attività di ricerca scientifica

Un centro operativo non può contribuire efficacemente ad un servizio se non ne legittima teoreticamente la validità e se non ne verifica sperimentalmente gli effetti per migliorarne costantemente la qualità. Tutto ciò richiede il controllo ed il rinnovamento degli strumenti e delle metodologie di lavoro in consonanza con le esigenze mutevoli delle circostanze ed

Direzione del Centro Salesiano di Orientamento.

il progresso scientifico in atto. Sarebbe certamente infecondo un lavoro che non si appoggiasse su un aggiornamento continuo di studio e di ricerca.

Questa preoccupazione, sempre presente, ci ha condotti a stabilire dei contatti con vari centri ed organizzazioni culturali all'estero (particolarmente in Francia e in Belgio) ed in Italia ed a partecipare ai vari Congressi e Simposi di studio sui problemi dell'orientamento organizzati in questi anni passati. Siamo stati presenti attivamente anche al sesto Congresso Internazionale sull'Orientamento che si è tenuto, dal 23 al 28 settembre, a Salerno (1976).

Nel settore della ricerca scientifica segnaliamo i lavori compiuti

a) *nell'area della psicologia industriale*: sui profili professionali, sui tempi di reazione degli autisti, sulle batterie di tests d'apparecchi (tests analogici strumentali) e sugli esami di assunzione delle rammendatrici nell'industria tessile;

b) *nell'area della psicologia differenziale*: sull'incidenza del fattore intellettuale sulla permanenza degli alunni negli aspirandati religiosi, sui fattori di rendimento scolastico, sulla validità degli accertamenti psicoattitudinali per un pronostico di successo, sull'adattamento di alcuni tests d'intelligenza e sulla costruzione di questionari d'interesse (pubblicati presso le Organizzazioni Speciali di Firenze) e di una Batteria Multifattoriale « M. V. 70 » di notevole validità che ancor oggi è in uso presso il nostro Centro;

c) *nell'area dell'orientamento*: sul controllo dei consigli di orientamento, sugli interessi dei giovani delle scuole medie, sulle teorie dell'orientamento.

Una notevole parte di queste ricerche sono state pubblicate sulle riviste: Orientamenti Pedagogici, sul Bollettino di Psicologia Applicata di Firenze, su Orientamento Scolastico e Professionale di Roma (AIOSP), su Istruzione Tecnica del C.P.I.T. di Torino.

Abbiamo anche curato l'edizione di alcuni volumi sui problemi dell'orientamento e del lavoro (*Orientamento Professionale - Problemi, direttive, realizzazioni,* Ed. Enaoli, Roma, 1954; *Psicologia e Psicotecnica a servizio dell'uomo,* Ed. Paoline, Roma, 1961-1969; *Manuale per l'impostazione tecnica di una cartella di orientamento,* Ed. O.S., Firenze, 1961; *Orientamento,* Edizione inedita 1976), sulla valutazione e suoi reattivi mentali (*Valutazione scolastica e diagnosi psicologica,* Ed. Paoline, Roma, 1976) e su problemi di psicopedagogia (*Conoscere per comprendere,* Ed. Paoline, Roma, 1964).

Sala di raduno presso la Direzione.

B) *il servizio di consulenza psicoclinica e vocazionale*

(Direttore: Prof. D. Giacomo Lorenzini).

Ispirandosi agli insegnamenti e alle istanze della Chiesa ed assecondando il desiderio dei Superiori della Congregazione Salesiana, il Centro Salesiano di Orientamento, già ai suoi inizi, provvedeva ad organizzare, come propria e specifica Sezione, il SERVIZIO DI CONSULENZA PSICOCLINICA E VOCAZIONALE a favore delle Vocazioni sacre (cioè religiose e sacerdotali), dando la sua prestazione scientifica con attività varie di assistenza e aiuto psicologico sempre più estese presso numerosi Istituti di formazione di Religiosi, di Religiose e di Seminari.

Presentiamo le tre forme principali con cui il Servizio di Consulenza psicoclinica e vocazionale svolge le sue attività psicologiche:

1. ASSISTENZA DI TIPO PSICOLOGICO-SCOLASTICO

Si svolge mediante controlli con tests di intelligenza e di personalità. Questa attività viene svolta in servizio degli Aspirandati o Postulandati, dei Seminari minori e dei Noviziati. Essa ha lo scopo di una diagnosi vocazionale indiretta per la evidenziazione di eventuali controindicazioni psichiche alla vita religiosa e sacerdotale.

2. ASSISTENZA PSICOLOGICA NEI CAMPI-SCUOLA

In un primo tempo ebbe lo scopo di dare la possibilità di fare un primo discernimento generale di quei ragazzi che presentavano una certa « vocabilità », o disposizione verso una possibile vocazione, e erano perciò considerati idonei per essere avviati verso Istituti di formazione (Aspirandati o Seminari minori), in vista di una ulteriore chiarificazione della loro eventuale vocazione e della conseguente preparazione per una vocazione di impegno apostolico, quale quella del sacerdote, o religioso, o missionario, o apostolo laico.

Un'équipe, costituita da uno psicologo sacerdote, e da alcuni educatori, svolgeva il lavoro per scoprire e aiutare a scoprire gli interessi profondi e gli orientamenti dei ragazzi, per aprirli alla disponibilità, cioè al servizio apostolico; vi collaborava anche un medico, che sottoponeva ogni ragazzo ad una visita generale sulle condizioni di sviluppo e di salute, compilando un'apposita scheda medica individuale e esaminava le situazioni antecedenti e attuali della famiglia per eventuali controindicazioni di tare ereditarie.

Ufficio di Consulenza Psicoclinica.

Il metodo seguito per il recrutamento dei ragazzi per il campo-scuola era il seguente:

Per mezzo di un educatore, il « promotore vocazionale », si stabiliva un incontro con il Parroco della zona in cui si pensava che vi fossero ragazzi che dessero speranza di vocazione. Lo si informava del lavoro che si intendeva fare in favore delle vocazioni, per richiedere il suo appoggio e la sua collaborazione.

Si cercava quindi di avere un incontro con i ragazzi della scuola, previa intesa con il direttore della scuola e gli insegnanti interessati. Nella classe si parlava agli alunni dell'orientamento in genere e poi si faceva un controllo, possibilmente con un test di intelligenza, e specialmente mediante questionari per raccogliere informazioni sulle aspirazioni e gli interessi dei ragazzi.

Dopo aver valutati i risultati dei questionari e dei tests, in un secondo incontro con il Parroco si richie-

devano ulteriori informazioni sui ragazzi che sembravano disponibili. Seguiva poi un incontro con i genitori, per proporre loro l'invio al campo-scuola del figliuolo, prospettandone l'eventuale entrata in una scuola ad orientamento apostolico religioso e si teneva un colloquio anche con il ragazzo per coglierne meglio il parere e le disposizioni.

Per l'accettazione al campo-scuola si richiedeva che non vi fossero controindicazioni psichiche, una certa disponibilità e adesione generica al servizio apostolico, senza esigere una sufficiente motivazione e una decisione, che potessero avere l'aspetto di impegnatività, considerata l'immaturità dell'età; venivano esclusi soltanto quei ragazzi che rifiutavano esplicitamente l'esperienza orientativa del campo-scuola, o dimostravano l'assenza di una disponibilità di donarsi al bene del prossimo in una forma di apostolato.

Il compito dello psicologo nel campo-scuola era quello di esaminare tutti i ragazzi mediante tests collettivi e di fare un colloquio con ogni ragazzo per una migliore comprensione della sua mentalità e per chiarificazioni, o approfondimenti su qualche punto. Per raggiungere questo scopo cercava anche di stare il più possibile con i ragazzi, di partecipare alle loro attività, specialmente quelle spontanee e più significative del carattere del ragazzo. Coordinava l'attività dell'équipe degli educatori nell'osservazione dei ragazzi e nel cogliere fatti emergenti.

Alla fine dell'esperimento del campo-scuola, con la sua équipe elaborava una sintesi su ogni ragazzo e formulava la conclusione di idoneità, cioè di assenza di controindicazioni e di una certa disponibilità per coloro che erano giudicati tali da essere proposti per l'accettazione in una scuola o istituto ad orientamento apostolico (Aspirandato o Seminario minore) per gli studi secondari e nel medesimo tempo per una maturazione e per una ulteriore chiarificazione dell'eventuale stato di vocazione del ragazzo.

In un secondo tempo questi campi-scuola presero la fisionomia di « Campi di amicizia » (si veda la relazione di D. Cavicchiolo).

3. UFFICIO DI CONSULENZA VOCAZIONALE E PSICOCLINICA

È un servizio che ordinariamente viene svolto con i candidati, i quali presentano difficoltà di natura psicologica e collegate con lo stato di vita (religioso o sacerdotale), verso il quale si sono avviati o stanno per avviarsi: cioè in concreto è un servizio fatto per religiosi già professi, per seminaristi, specialmente dei Seminari maggiori, che sono in crisi o in difficoltà per la loro vocazione, e talvolta anche per sacerdoti.

Per assolvere questo compito è stato istituito l'*Ufficio di Consulenza,* il quale è dotato di una propria sede, costituita da due sale accoglienti e contigue, arredate decorosamente e normalmente, cioè senza attrezzature psicologiche e scientifiche, che possano creare uno stato di soggezione nei candidati. Una sala funge da ufficio dello psicologo e serve anche per lo svolgimento del colloquio. L'altra sala è invece riservata per gli esami psicologici, cioè per l'applicazione dei tests. Infatti si preferisce che il candidato compia il lavoro restando solo (anche per evitare ogni suggestione e per una maggior spontaneità), senza lo psicologo, il quale dopo aver presentato i tests e spiegata la loro esecuzione, si ritira nel suo ufficio attiguo, restando però sempre a disposizione per ogni richiesta del candidato.

L'équipe di lavoro è costituita dallo psicologo clinico, che è sacerdote, e da un medico psichiatra, che presta la sua collaborazione nei casi in cui si rivelano anomalie psichiche gravi e forme patologiche. In certi casi di disturbi della sfera sessuale si ricorre alla collaborazione dello specialista sessuologo.

La finalità di questa consulenza è doppia:

a) In certi casi serve per un accertamento di idoneità alla vita religiosa e sacerdotale: si controlla cioè che non vi siano controindicazioni per tare ereditarie, o per anomalie psichiche, o per motivazioni insufficienti e non valide. Questo lavoro è compiuto specialmente per i candidati che sono ancora nei primi tempi della vita religiosa o ecclesiastica.

b) In altri casi il lavoro è compiuto per religiosi e candidati al sacerdozio che si trovano in difficoltà per particolari crisi o problemi nel seguire la loro vocazione.

Il compito dello psicologo in questo caso consiste specialmente nell'aiutare i candidati a comprendere la loro situazione, a superare le loro difficoltà e crisi indicando eventuali trattamenti o pratiche psicoterapeutiche, in modo che possano proseguire nello stato di vita che hanno abbracciato.

La modalità seguita nella consulenza è la seguente.

La consulenza viene comunemente effettuata per desiderio e richiesta del candidato e del suo superiore (o del direttore spirituale): chiedono l'aiuto dello psicologo per una chiarificazione di qualche difficoltà o problema, inerenti alla vocazione. Talvolta la richiesta è fatta soltanto dal superiore, che la propone al candidato come una disposizione regolamentare per l'accettazione (alla pari della visita medica per l'accertamento dello stato di salute); in qualche caso è richiesta dal candidato, per lo più su suggerimento del suo direttore spirituale, per una migliore conoscenza di se stesso, delle proprie possibilità e per poter elaborare con maggior consapevolezza la propria decisione.

Si segue ordinariamente questo procedimento:

1. *Informazione preliminare*: lo psicologo richiede che, nel limite del possibile, prima del giorno dell'incontro, gli siano date quelle informazioni, che possono giovare ad una maggiore comprensione del caso, o dal superiore, o direttore spirituale in un

colloquio o per scritto, o dal candidato stesso, per lo più per scritto; esse servono per una conoscenza e uno studio preliminare della situazione e dei problemi ad essa connessi.

2. *L'incontro con il candidato*: viene sempre fatto su appuntamento di data e di ora e si svolge ordinariamente attraverso a queste fasi:

a) Un colloquio, in cui il candidato espone, con piena libertà e spontaneità, i problemi e le difficoltà, che lo preoccupano e tutto ciò che egli desidera esporre o domandare allo psicologo, per chiarificazioni, o anche come aiuto per comprendere meglio se stesso. Lo psicologo lascia parlare, intervenendo il meno possibile. Talora, in un momento opportuno, invita il candidato a parlare di quelle condizioni sanitarie, educative, economiche, sociali, ecc. della sua famiglia e di quegli avvenimenti della sua vita, che possono giovare a comprendere la sua situazione attuale e ad aiutarlo.

Il colloquio ordinariamente dura circa un'ora, ma spesso si protrae più a lungo.

b) In seguito il candidato è invitato, se egli è disposto a ricevere un ulteriore aiuto per la conoscenza di se stesso, a subire un esame psicologico, compiuto con una batteria di tests psicodiagnostici (per lo più questionari), proiettivi e caratterologici, i quali possono variare secondo le esigenze del caso in studio.

c) Alla fine, prima del congedo, vi è un altro breve colloquio, sia per dare al candidato qualche breve spiegazione a titolo informativo e ipotetico, riservando di comunicargli il risultato definitivo, quando sarà stato compiuto tutto lo studio del suo caso, sia talvolta per dargli qualche comunicazione, che deve restare strettamente confidenziale.

d) In seguito lo psicologo ristudia gli elementi raccolti con le informazioni, con i colloqui e con la valutazione dei risultati dei tests.

e) Stende quindi una relazione di natura psicoclinica e vocazionale; essa viene poi data al candidato o al superiore o al direttore spirituale, secondo l'intesa avuta precedentemente con gli interessati.

f) Quando è possibile, lo psicologo tiene un altro colloquio con il superiore o direttore spirituale e con il candidato per una chiarificazione sui risultati e le conclusioni elaborate nella sintesi, in modo che il contributo di conoscenze date dallo studio psicologico possa essere di aiuto sempre più efficace, sia per il candidato, come per i responsabili della cura della sua vocazione o a scopo della sua formazione religiosa e sacerdotale (nel caso di conclusioni positive di idoneità) o a scopo orientativo nella vita (nel caso di conclusioni negative per controindicazioni riconosciute).

Piano di lavoro:

Generalmente vengono studiati, sempre in forma individuale, due o tre casi alla settimana. Ognuno di essi importa da un minimo di circa 6 ore ad oltre 8 ore di lavoro allo psicologo per i colloqui e gli esami con il candidato e gli altri interessati, e poi per il conseguente lavoro di studio di valutazione e di redazione di sintesi dei risultati.[1]

[1] Per ovvie ragioni di riservatezza e di discrezione non abbiamo voluto indicare i nominativi degli Istituti religiosi o ecclesiastici, per i quali viene prestato questo servizio.

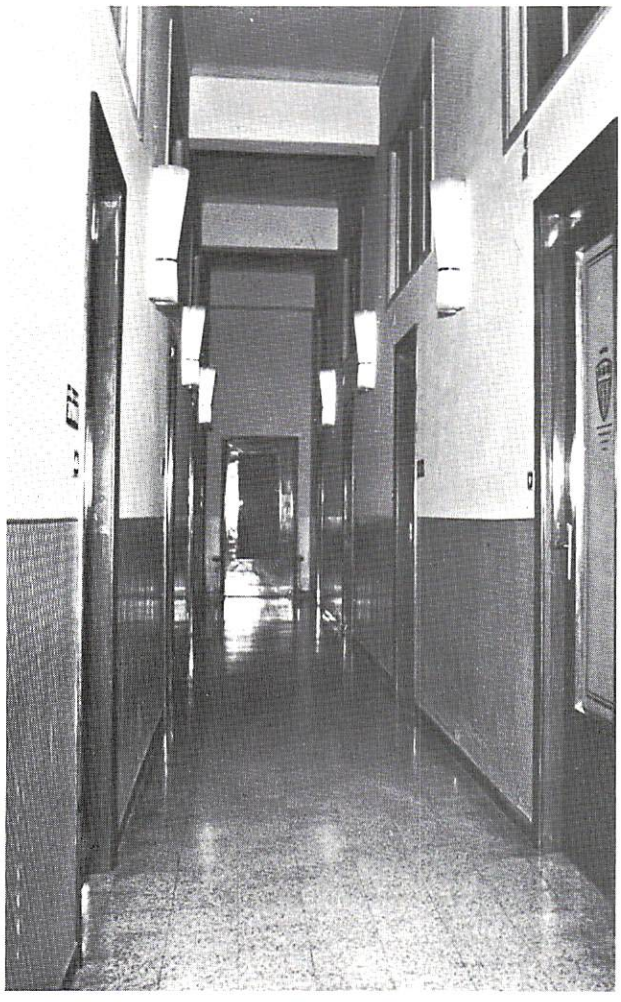
Inoltre non abbiamo dato indicazioni numeriche o statistiche circa il lavoro sinora fatto e i suoi risultati perché:

a) ci sembra esulare dallo scopo di questa comunicazione, che vuole essere soltanto descrittiva del metodo, con cui si svolge il lavoro di consulenza vocazionale;

b) perché il più delle volte non ci è stato possibile seguire le vicende del candidato in seguito ai risultati e alle conclusioni dell'esame psicologico, non avendone più avuto notizie.

C) *il servizio di consulenza psico-medico-pedagogica scolastica e sociale*

(Direttore: Prof. D. Gianfranco Cavicchiolo).



Consulenza Psicomedicopedagogica e Sociale. Corridoio di accesso alle salette degli esami individuali.

Dieci anni di attività della sezione Psicomedica Pedagogica Scolastica e Sociale del Centro Salesiano di Orientamento [2]

Disponibilità, competenza, rispetto e spirito di servizio sono i tratti che dovrebbero maggiormente caratterizzare il lavoro del consulente psicologo, che abbia come obiettivo l'autentica, originale e integrale crescita del « paziente » nonché la realizzazione di una piena identificazione del sé nell'acquisto della capacità di operare continue disidentificazioni e liberazioni da tutto ciò che deforma ed inibisce l'originaria e potenziale vocazione dell'*io*.

Solo così l'azione dello psicologo supererà i ristretti margini della non sempre utile diagnosi. Sono infatti convinto che una diagnosi, anche seria ed approfondita, se non è integrata da una visione pedagogica, con conseguente ed adeguata azione educativa ed eventualmente terapeutica, non ha senso se non per le persone mascheratamente narcissiste.

È alla luce di questi valori e motivazioni che abbiamo cercato, in questi dieci anni di consulenza, di impostare il nostro specialistico intervento. Le difficoltà e qualche delusione non sono mancate, ma la motivazione sottostante la nostra azione, ci ha permesso non solo di continuare il nostro lavoro, ma anche di revisionare con serenità i nostri princìpi e la nostra metodologia.

Riflettendo sul lavoro svolto in questi anni passati, penso torni utile portare alla conoscenza del lettore, non solo la metodologia e le tecniche usate, ma anche e soprattutto i problemi e le difficoltà incontrate nella attuazione dell'azione pedagogica consigliata.

a) *Metodo di lavoro*: le équipes che lavorano presso questo Centro di Consulenza sono composte, come precedentemente accennato, da uno psicologo-pedagogista, da un medico neuropsichiatra, da una assistente sociale e da due o più aiuti psicologi. La loro opera,

[2] La sezione Psicomedica Pedagogica Scolastica e Sociale è stata costituita nel settembre del 1966. In quel primo anno di lavoro l'équipe non esisteva ancora. La mia formazione e la convinzione che un lavoro così delicato, com'è quello dello Psicologo Consulente, non può essere svolto da una sola persona, mi hanno portato ben presto alla decisione di formare una équipe composta oltre che da uno Psicopedagogista anche da un Neuropsichiatra, da una Assistente Sociale e da Aiuti Psicologi.

Le motivazioni che hanno sempre ispirato l'azione dei singoli membri, sia pure con accentuazioni diverse, sono state quelle di offrire un servizio tendente al miglioramento del soggetto in difficoltà. Maturata in seguito una più chiara scelta di servizio verso i poveri, anche materialmente, si è dato vita ad una équipe con l'intento preciso di offrire lo stesso servizio Psicomedico Pedagogico Scolastico e Sociale anche a chi non poteva dare un contributo finanziario, accettando previamente le critiche di coloro che ritengono il servizio gratuito un grave errore psicologico.

Per un servizio più tempestivo e completo, il Centro è stato attrezzato anche di un apparecchio elettroencefalografico a 10 penne della Galileo e di un elettrocardiografo. In tutto questo sforzo di miglioramento e di ampiamento anche di locali oltre che di attrezzature, devo ricordare la ricca esperienza del Prof. Giacomo Lorenzini e l'ammirabile spirito di organizzazione del Prof. Mario Viglietti. Sento inoltre il dovere di ringraziare il Dott. Giovanni Gentile, i Medici delle due équipe operanti al Centro, le Assistenti Sociali e gli altri membri delle medesime provenienti quasi tutti dal gruppo Ex-allievi, per la loro opera, anche gratuita, prestata fino ad ora al Centro.

che per tutti i casi si conclude al momento della sintesi, collegialmente raggiunta, oltre al generico fine di cui sopra, tende a raggiungere questo duplice scopo:

1. Formulare attraverso approfonditi esami e la raccolta del maggior numero possibile di notizie riguardanti il soggetto in esame (a tale scopo si chiedono notizie non solo ai genitori, ma anche alla scuola e a quanti hanno con il soggetto in esame particolari rapporti, previa intesa, naturalmente, con i genitori) una diagnosi la più esatta ed obiettiva possibile, comportante: analisi della struttura della personalità, considerata nei suoi aspetti dinamico-statico e relazionale, e individuazione di eventuali disturbi con le possibili cause che li possono avere generati, in modo da dare ai genitori o a chi per essi e allo stesso soggetto, quando si tratta di adulti, una soddisfacente risposta ai perché della loro richiesta di esame.

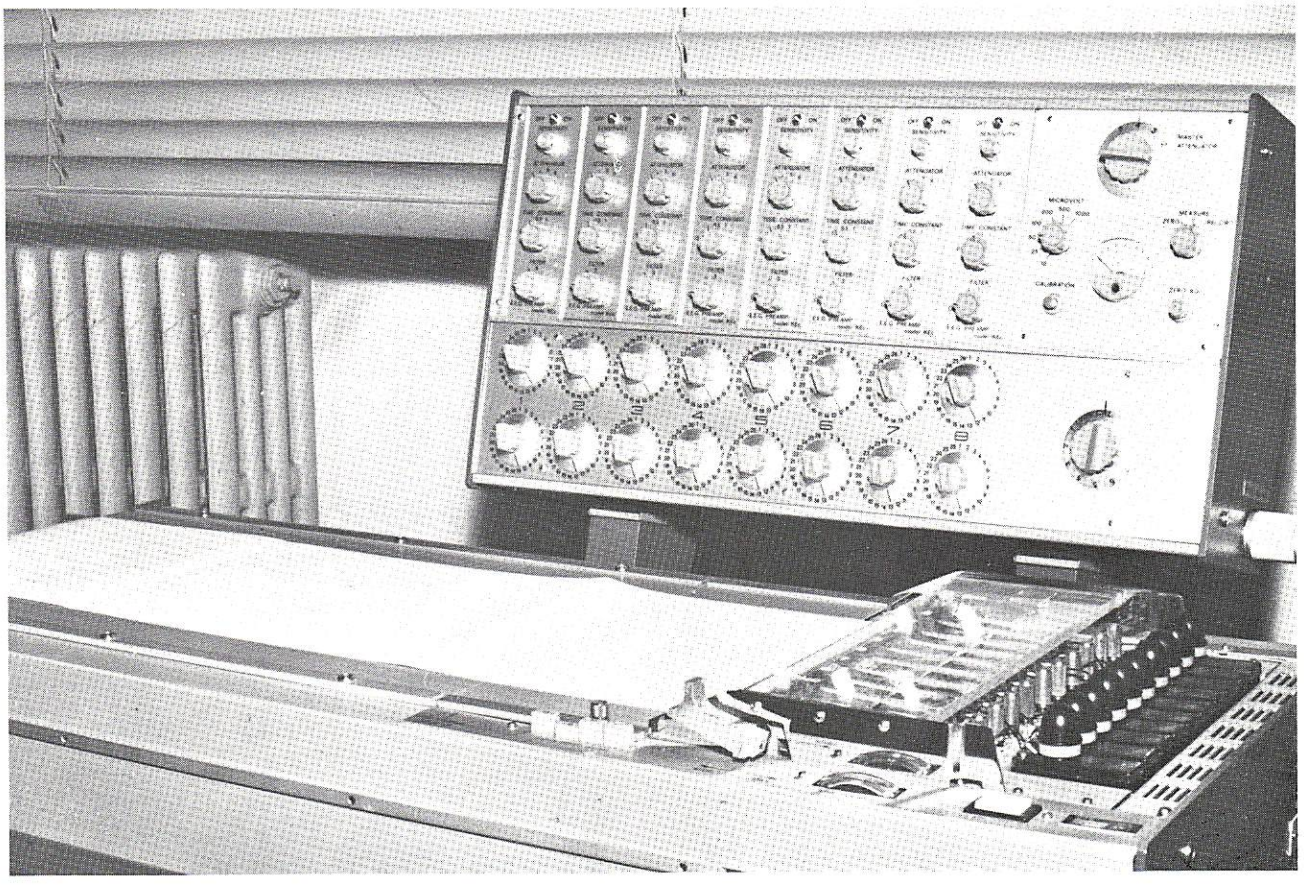
2. Dare ai genitori o ad eventuali sostituti e collaboratori nell'azione educativa dei loro figli, quelle indicazioni e quegli orientamenti pedagogici che si giudicano più adatti a risolvere le difficoltà o i disturbi in atto.

Per i genitori e per gli stessi soggetti più adulti che lo desiderano, il Centro offre la possibilità di periodici incontri e colloqui (terapia di appoggio): ciò si è rivelato particolarmente utile ed efficace soprattutto per i giovani affetti da lievi forme di nevrosi. Nei casi più difficili e psicologicamente più complessi, e qualora se ne giudichi obiettivamente l'opportunità, il Centro offre indicazioni per un eventuale inserimento in speciali strutture educative o per un trattamento psicoterapeutico individuale.

Il desiderio di offrire a chi viene al Centro un servizio autentico e completo ci obbliga a ridurre di molto il numero dei soggetti da sottoporre ad esami: alla quantità, abbiamo preferito la qualità.

b) *I soggetti*: i soggetti che si rivolgono al Centro per una consulenza appartengono generalmente alla fascia della scuola dell'obbligo e del biennio successivo. In percentuale minore sono quelli appartenenti alla tarda adolescenza e giovinezza, pochissimi gli adulti. Quanto alla zona di provenienza e al livello socio-economico dei nostri soggetti, in base anche ad una statistica fatta qualche anno fa, su un campione scelto a caso tra quelli esaminati in precedenza, si rileva che la maggior parte di essi provengono dalla città in cui operiamo o dalla immediata periferia e appartengono alle classi sociali di livello economico medio o basso. Discreta è però anche la percentuale di coloro che appartengono alle classi più abbienti e ricevono dall'ambiente familiare notevoli stimoli culturali. La struttura familiare presenta generalmente un modello molecolare. Piuttosto alta la percentuale dei figli unici.

L'elettroencefalografo in uso presso il Centro.



Motivazioni presentate alla richiesta dell'esame

Riferendomi ad uno studio precedente, pubblicato tempo fa in « Orientamenti Pedagogici », e da una globale considerazione delle motivazioni che inducono i genitori o i giovani a chiedere l'esame, si deduce che la quasi totalità delle motivazioni si polarizzano attorno a queste due: difficoltà scolastiche e caratteriali. Sono in aumento i soggetti portati al Centro con la motivazione: difficoltà comportamentali con devianza sociale e disadattamento scolastico.

Trattandosi di soggetti generalmente ancora in età scolare, pare comprensibile l'alta percentuale della motivazione « difficoltà scolastiche e scarso rendimento ». Ma come avremo modo di vedere in seguito, tale motivazione non è sempre, obiettivamente, la principale, né la più vera.

Chi chiede l'esame?

Si constata spesso che la richiesta d'esame, benché venga fatta dai genitori, viene suggerita dalla scuola, statale o privata, con una certa prevalenza di quest'ultima.

La diffusione di équipes operanti presso le scuole statali, ha provocato, ultimamente, come è ovvio, una diminuzione di richiesta di esame fatta o consigliata dagli insegnanti della scuola statale. Si nota invece un aumento della percentuale di coloro che chiedono di venire al Centro perché consigliati dal medico. Questo è molto importante, a mio avviso, perché si sta diffondendo anche nel campo medico una maggior apertura e sensibilità ai problemi psicologici e la percezione che talvolta il disturbo fisico o fisiologico è di natura psicosomatica in quanto la sua origine è più psichica che organica.

Ancora una volta viene confermata la necessità di superare i limiti della propria specialità, per realizzare una maggior collaborazione interdisciplinare. La natura umana è molto complessa e in tante manifestazioni trascende, anche come sintomo della presenza di anomalie, il dato puramente fisico-organico.

Tecniche psicologiche usate:

Gli strumenti maggiormente usati nell'esame dei soggetti sono:

• *Di ordine psicologico* (tests psicoattitudinali, scale di intelligenza, questionari di personalità, tecniche proiettive e colloquio) e vengono utilizzati come sussidi per evidenziare la personalità dei soggetti nel suo aspetto dinamico-strutturale, potenziale e relazionale, oltre che per individuare le cause profonde, remote e prossime, che stanno alla base di eventuali disturbi.[3]

• *Di ordine psicosociale* (colloquio, questionari...). Questi dovrebbero aiutare ad inquadrare l'attuale situazione del soggetto in esame nella storia del suo vissuto esperienziale, nella dinamica affettivo-pedagogica familiare e nel contesto strutturale e relazionale del proprio ambiente sociale, scolastico o di lavoro.

• *Di ordine medico-neurologico e psichiatrico* (visita medica e colloquio) tendenti ad evidenziare eventuali patologie o l'origine organico-costituzionale di eventuali disturbi.

A completamento di tutto, come dato essenziale, oltre alle varie informazioni raccolte dai colloqui della assistente sociale e dal neuropsichiatra, si cerca di attuare una attenta e documentata osservazione. Si è infatti constatato che, in alcuni casi particolari, l'osservazione costituisce l'unica fonte valida di informazione.

Sintesi e diagnosi

Elaborati i dati dei singoli esami, i membri dell'équipe si incontrano per mettere a confronto e discutere i diversi punti di vista con l'intento di of-

[3] Più specificamente:

Per la valutazione dell'Intelligenza:
- Scala Wechsler-Bellevue per Adolescenti e Adulti.
- Scala Wechsler (WISC) per Fanciulli.
- Scala Binet-Simon nella revisione Stanford e Terman-Merrill (Forma L-M).
- Scala di Intelligenza pratica di Alexander W.
- Otis self Administering-Test (nell'adattamento italiano di L. Calonghi).
- ISGUM.
- M.P. 47.
- Test della Goodenough.
- Le Scale Valentine-Kulman vengono sfruttate quando si debbono esaminare bambini inferiori ai quattro anni (ma ciò avviene molto raramente).

Questionari di personalità:
- Questionario P.N.P. di Pichot 1959.
- Inventario Psicosomatico di Ross A. Mc Farland e Chifford P. Seitz.
- Inventario Multifasico della Personalità « Minnesota » (adattamento italiano).
- I.S.D.P. a sei fattori di G. Lutte.
- Completamento di frasi: Sacks, Stein test, Curtis.
- Questionario sull'adattamento della Personalità di C. Rogers.

Tecniche proiettive:
- Psicodiagnostico di Rorchach e Z.T.
- Wartegg.
- Thematic Apparception Test (T.A.T.) e Children Apperception Test (C.A.T.).
- Test della Famiglia secondo il metodo di L. Corman.
- Il reattivo dell'Albero (Baum Test) interpretato in base agli studi di K. Cock.
- Le test du Gribouillis di L. Corman.
- Favole della DÜSS.
- Test di frustrazione di Rosenweig.
- Test della figura umana (H.F.D.) nella interpretazione di K. Machover e di E. Koppitz.

Tests di interessi:
- Test P.I.V. di F. Bemelmans (adattamento italiano del nostro Centro).
- Tests di interessi professionali M.V. 70 di M. Viglietti.

A questi tests, dei quali vengono applicati quelli che si ritengono più adatti al caso singolo, vanno aggiunti i *tests di Psicomotricità*, importanti soprattutto nell'esame dei bambini e dei soggetti seriamente handicappati intellettualmente o presentanti difficoltà percettive e visuo-motorie.

frire indicazioni, in base alle quali elaborare una relazione finale avente un duplice scopo:

1. Offrire ai genitori o agli educatori o al soggetto stesso, una breve, ma, per quanto possibile, completa descrizione della personalità dell'esaminato, articolata in modo da evidenziare gli aspetti esterni-relazionali e le dinamiche profonde sottostanti la strutturazione del suo *io*.

Un'attenzione particolare viene rivolta al vissuto esperienziale del soggetto ed alle cause generatrici di eventuali patologie psichiche o relazionali.

2. Offrire ai genitori e agli educatori quelle indicazioni pedagogiche che si ritengono più utili alla positiva soluzione di eventuali problematiche, con possibilità di verifica. È questo per noi un momento particolarmente importante e caratterizzante la nostra azione: la descrizione della personalità del soggetto, sia pure considerata nei suoi dinamismi intrapsichici, con relativa diagnosi, non presenta generalmente, almeno per il tipo di soggetti che viene al nostro Centro, particolare difficoltà. È l'individuazione del giusto intervento pedagogico considerato in tutte le sue implicanze o dell'adeguato trattamento terapeutico, che pone maggior difficoltà. È per questo che sovente si chiede ai genitori l'autorizzazione di convocare, qualora si tratti di soggetti in età scolare, anche l'insegnante o gli insegnanti disponibili ad offrire la loro collaborazione sia per una più approfondita conoscenza delle problematiche e difficoltà del minore, sia soprattutto per la soluzione o superamento di esse.

Comunicazione dell'esito dell'esame

Nella metodologia del nostro servizio di consulenza, la comunicazione diretta dei risultati ai genitori o a chi per essi, costituisce uno dei momenti più delicati ed importanti. Data infatti la generale implicanza dell'ambiente familiare e del rapporto educativo nella dinamica affettiva e relazionale del soggetto, si ritiene di grande utilità, come precedentemente accennato, il riuscire a coinvolgere la famiglia nell'azione pedagogica o terapeutica tendente alla modificazione o alla ristrutturazione di dinamiche intrapsichiche negativamente condizionanti l'armonica integrazione dei diversi processi psichici attorno all'*io*.

Abbiamo infatti constatato che circa l'80% dei soggetti venuti al Centro perché ritenuti problematici e difficili dalla scuola o dalla famiglia, all'indagine eziologica, hanno, almeno come fattore concorrenziale, l'ambiente familiare caratterizzato da diverse forme di carenze. L'esperienza di questi anni ci dice anche che al momento del colloquio finale è facile suscitare nei genitori una risposta di coinvolgimento con relativi propositi di cambiamento e di maggior impegno educativo. Ma ciò, purtroppo, è per la maggioranza di breve durata.

Quando la modificazione di un atteggiamento nel figlio comporta lo sforzo di cambiare qualcosa in loro, ed è quindi scomodo, facilmente mettono da parte i buoni propositi fatti attuando il facile meccanismo della razionalizzazione e della proiezione extrapunitiva.

Considerazioni e problemi

Uno sguardo al lavoro svolto con le due équipes in questi anni, conferma quanto ebbi modo di dire in altra sede (Cfr. « Orientamenti Pedagogici », XVIII, n. 1, pp. 83ss.) e cioè che molti genitori trovano grande difficoltà a rendersi conto delle problematiche e conflittualità che tanto negativamente condizionano non solo il rendimento scolastico immediato dei loro figli, ma anche e soprattutto l'armonica strutturazione della loro personalità. Con troppa facilità, di fronte all'insuccesso scolastico, accusano il figlio di cattiva volontà o gli insegnanti di incomprensione o, ancora, la cattiva influenza di compagni « discoli ». Difficilmente, specie i padri, ammettono *con sincerità* che ciò può essere dovuto ad un loro cattivo rapporto col figlio, alle loro divergenze educative o alle loro problematiche non risolte.

È vero: per i soggetti che vengono portati al Centro con la motivazione « scarso rendimento scolastico », solo per il 10% ciò è dovuto a debole dotazione intellettiva.

L'autoritarismo dei genitori, l'iperprotezionismo materno, unito a volte ad un atteggiamento rigido e suggestionabile del padre o alla sua mancanza o prolungata assenza, la mancanza di fiducia e di stima, l'insufficiente spazio vitale con conseguente difficoltà a soddisfare il proprio bisogno di espansione ed esperienza, un'atmosfera familiare tesa, priva di calore e di rapporti primari connessi a disarmonia parentale, la mancanza di adeguati stimoli culturali, la carenza di un discreto e maturante controllo da parte dei genitori sulla vita extrafamiliare del figlio, la sensazione di rifiuto da parte dei compagni e la forza emarginante ed alienante dell'anonimato scolastico oltre alle varie carenze di insegnamento e di rapporto degli insegnanti, non sono che alcune delle cause principali dell'insuccesso scolastico del normo e superdotato, delle devianze comportamentali, tanto stigmatizzate da chi di educatore ha solo il « ruolo », nonché della formazione di personalità strutturalmente e dinamicamente deboli, e dell'insorgenza di quei numerosi tratti che trovano nella nevrosi reattiva la loro generica ma significativa formulazione.

La casistica al riguardo è abbondante e comune per cui mi dispenso dallo scendere al particolare. Un'osservazione vorrei aggiungere a proposito degli adolescenti. Se da una parte il conflitto generazionale non è da drammatizzare, dall'altra ci pare di poter dedurre, dalla nostra casistica, che i genitori, in caso di conflitto con i figli, tendono ad assumere alternativamente due atteggiamenti opposti: inizialmente un atteggiamento rigido ed autoritario, fondato sulla paura ed insicurezza personale, sulla diffidenza, mancanza di fiducia nel figlio e soprattutto nella figlia; quindi, specie nei confronti dei figli maschi, un atteggiamento

rinunciatario, proprio di chi si dichiara sconfitto e deluso, lasciando fare al figlio ciò che vuole; questi a sua volta, lasciato a se stesso, comincia a sentire la propria casa come un « albergo » ed i propri genitori come persone del passato. Rari sono quei genitori che hanno il coraggio di porsi a confronto e dialogare col figlio. Questo è molto grave, perché così facendo non rispondono alla profonda esigenza di comunicazione del figlio e rivelano, in termini molto chiari, la loro insicurezza e debolezza, e, soprattutto, il loro disorientamento con conseguente intensificazione della conflittualità e delle problematiche nel figlio, accompagnate, non raramente, da forti crisi di identità personale, con senso di diffusione dell'Ego, dalla perdita di valori ed ideali necessari per dare un senso alla vita e per nutrire la fiducia nelle proprie capacità di autocostruzione o ristrutturazione.

Mi pare ancora abbastanza diffuso il senso di solitudine nei giovani e la tendenza a risolverlo in termini di compensazione e di devianza. Alla luce di queste considerazioni sorgono spontanee due domande:

1. La scuola di fronte al cosiddetto « ragazzo difficile » cosa può e deve fare? Se la sua funzione è essenzialmente educativa, può essa disinteressarsene? Facilmente si dice che la scuola è patologica nelle sue strutture, antiquata ed alienante. È ciò vero? E se fosse vero, a chi spetta operare per il suo risanamento e per la sua ristrutturazione? Al solo legislatore ed agli organi superiori? Non è facile dare una risposta soddisfacente a questi interrogativi, soprattutto, non è facile suggerire reali, attuabili ed efficaci alternative.

Io credo ancora, sul piano pedagogico, all'importanza del rapporto insegnante-allievo, minore-adulto. È in una ricreata efficace comunicazione interpersonale che intravedo la positiva evoluzione e soluzione del fatto educativo.

Tendenze extrapunitive che ci pongono in lotta contro astratte e strane personificazioni del potere e la fantasmatica ideologizzazione della libera espressione, evidenziano spesso dinamiche di pseudoresponsabilità, frustrazioni ed insicurezze e, soprattutto, carenze motivazionali e sterilità mentale.

Con tutto ciò non si vuole chiudere gli occhi di fronte alle carenze strutturali della scuola, per il cui miglioramento occorre studiare, sperimentare e operare, ma solo sottolineare che, nonostante tutto, è possibile instaurare un più efficace rapporto educativo e restituire all'insegnamento la sua dimensione pedagogica.

2. Un Centro di Orientamento, una scuola di specializzazione cosa possono e debbono fare per migliorare il loro servizio alla scuola o meglio alla comunità educativa scolastica? Credo che la loro responsabilità, al momento attuale, non è indifferente e la loro azione orientativa e formativa non deve farsi al di fuori dell'attuale contesto sociale: sarebbe un porsi fuori della storia se non addirittura contro il senso della storia.

Se occorre reagire ad una certa superficialità e dilettantismo ben mascherato sotto un linguaggio ricco, moderno, futurizzante, occorre anche operare per garantire non solo un'adeguata preparazione scientifica, ma anche la formazione di personalità armonicamente integrate capaci di porsi continuamente in crisi per la propria ed altrui crescita.

Linguaggio vecchio questo? Forse, ma estremamente attuale, a mio avviso. È troppo facile plagiare nel nome del principio pseudoscientifico: « Non esistono differenze fra gli uomini e, se queste ci sono, sono frutto dei condizionamenti sociali ».

Campi dell'amicizia [4]

Una delle principali prestazioni richieste al nostro Centro di psicologia nel periodo estivo è quella della conduzione ed animazione di gruppi di giovani in campi detti oggi: campi di amicizia, in passato campi-scuola.[5] Essi sono nati da un'esigenza concreta di alcune scuole salesiane a orientamento prevalentemente apostolico, intendendo tale termine in modo piuttosto lato senza vedere in esso un criterio strettamente selettivo.

Nell'eventuale discriminazione che a volte si ritiene opportuno fare, si tiene infatti sempre conto della personalità e del bene globale del soggetto, e si fonda sulla verifica della presenza o meno in lui di capacità a recepire positivamente un discorso educativo e delle capacità di adattamento alla vita comunitaria.

Il ragazzo è infatti una realtà che dobbiamo amare e aiutare a crescere nella verità. I due scopi fondamentali che il campo si prefigge di raggiungere si possono così formulare e sintetizzare:

— Conoscenza del ragazzo in vista di precise indicazioni sul modo di impostare il rapporto educativo.
— Offrire al ragazzo la possibilità di fare un'intensa esperienza sociale teologicamente motivata e vissuta in termini di fede e di dinamica scoperta in gruppo.

1. *La conoscenza del ragazzo*

La conoscenza del ragazzo in prospettiva pedagogica (sia che si iscriva, sia che non si iscriva alla scuola salesiana) viene raggiunta con un duplice lavoro: *scientifico* da parte dello psicologo, con applicazione di tests, e di attenta osservazione da parte dell'équipe degli animatori, e *pedagogico*. Lo psicologo porta avanti il maggiore peso soprattutto attraverso i tests e i colloqui e la sua personale osservazione, favorita dalla continua permanenza in mezzo ai ragazzi.

[4] In questi anni si sono svolti in media tre campi per stagione, in località montana, con una presenza complessiva di 200 ragazzi per stagione.

[5] Si veda la relazione del Prof. D. G. Lorenzini.

Il lavoro di conoscenza sfocia nella relazione finale che l'équipe, riunitasi per il lavoro di sintesi, offre ai futuri educatori, dando loro, come accennato, precise indicazioni sul modo di impostare la loro futura azione educativa in favore del minore. Si insiste anche perché tali indicazioni vengano date ai genitori dei ragazzi in modo da instaurare con loro un'efficace collaborazione educativa.

2. *Esperienza di vita sociale. Motivazioni teologiche di base*

Il campo vuole essere un'esperienza sociale e una esperienza di fede adeguata all'età dei ragazzi.

L'età dei ragazzi che vengono al campo (11 anni per la maggior parte) è l'età della fantasia e dell'eroe. Noi partiamo da questa constatazione psicologica per portare avanti il nostro discorso cristiano.

Il punto fondamentale è Cristo, primo amico, che diventa il motivo di fondo a realizzare in maniera giovane il suo messaggio.

È difficile far capire ai ragazzi la sintesi che si deve operare tra fede e vita.

I ragazzi sono abituati a vedere la religione come un puro fattore morale, norme da osservare e formule da recitare; il tutto privatamente.

La nostra ambizione sarebbe di far capire come tutta la vita è cristianesimo. Una mentalità di fede che investe tutto quanto.

Il valore centrale su cui si cerca di fare leva è l'amicizia. Gesù amico che ti aiuta a conoscerti e a conoscere gli altri per una crescita insieme. Di qui il nome dato al campo come campo dell'amicizia.

È difficile fare un elenco di valori che si cerca di trasmettere ai ragazzi. La generosità, il rispetto, la lealtà, l'autocontrollo, il risparmio, la giustizia, l'accettazione degli altri... sono visti in dimensione di sintesi. Cristiano è colui che vive con pienezza, colui che ama Dio e i fratelli. Questo è il più importante e il primo dei comandamenti.

Ogni azione e ogni valore però si vuole che sia motivato, con una motivazione che abbia senso per i ragazzi. Anche i fatti più banali della giornata. Siamo convinti che la motivazione libera l'individuo dai condizionamenti. Una motivazione che è scoperta soprattutto di valori vissuti dall'équipe.

Le motivazioni sono di tipo teologico, personale e sociale. La motivazione teologica è l'amicizia di Gesù che per noi fa da supporto a tutte le altre.

La mia azione ha senso perché Cristo mi dà il senso. Il mio relazionarmi agli altri, come dono e amicizia, trova la sua ragione ultima nel riferirmi a Cristo. È un discorso difficile, a volte persino per noi. Ma abbiamo tentato di farlo, e qualcosa si è visto.

Ma come valore personificato, come linguaggio concreto e motivo stimolante e trascinante al centro vitale del campo si pone l'équipe, che a sua volta ritrova nella preghiera comunitaria l'energia sostenitrice e la luce orientatrice del proprio continuo darsi ai ragazzi.

Princìpi presenti nel nostro lavoro

1. La dinamica di gruppo tende a favorire l'iniziativa del ragazzo dandogli la possibilità di fare, di parlare, utilizzando tutte le sue capacità.

2. Abbiamo seguito il principio delle motivazioni (spiegate e ripetute) prima di prendere una decisione che li interessava (es. il silenzio, la puntualità, ecc.).

3. Il principio dell'« integrità »: tutto il ragazzo è chiamato a rispondere e a partecipare alla vita del campo (azioni paraliturgiche, recite, gioco, lavoro, ecc.).

4. Il principio della massima socializzazione e minimo isolamento.

5. Il principio dell'« esemplarità », specie da parte della leadership (il leader = valore vissuto).

6. Il principio dell'« integrazione » fondato su una autentica e reciproca accettazione e stima. Ciò per favorire anche la comunicazione e accettazione dei valori, l'arricchimento reciproco e la creazione di un maturante spirito di famiglia.

7. Principio della « corresponsabilità »: coinvolgere i ragazzi all'impegno del campo, al suo svolgimento e ai momenti più importanti di esso (es. assemblee).

8. Principio dell'espansione esperienziale, favorendo e stimolando le iniziative personali e sociali.

9. Principio della graduale e motivata autonomia.

Metodologia seguita e concretizzazioni

I modi concreti in cui abbiamo tentato di calare il nostro discorso sono stati molteplici.

— *Il gruppo*, in cui il ragazzo trova il suo ambiente naturale per potersi esprimere liberamente e dove è più facile la comunicazione e l'attuazione concreta dei valori proposti.

— Uso di schede preparate appositamente per facilitare il lavoro di gruppo e personale dei ragazzi.

— Ogni mattina c'è la presentazione di un eroe (Cfr. T. Bosco, Collana Eroi, LDC). Si tenta di colpire la fantasia e l'emotività del ragazzo, far vedere come ci sono delle persone che hanno messo in pratica fino in fondo l'impegno cristiano.

— Molto usati anche gli audiovisivi. Abituato in una società che vede, il ragazzo ha dimostrato di capire attraverso una sola immagine tutto un discorso che forse non avrebbe minimamente impressionato.

— Abbiamo rispolverato i tradizionali *brevetti*. Si tende però ad eliminare i singoli brevetti per lasciare spazio a quelli che consentono un migliore lavoro di gruppo.

— Molto interessanti sono le serate di espressione. Si tenta di lasciar fare il più possibile ai ragazzi in modo che si esprimano liberamente: essere registi, non solo attori. Si è notato una capacità meravigliosa di esprimere le idee presentate dal campo.

— Molto spazio viene lasciato all'escursione giornaliera di gruppo. Non è solamente una boccata di ossigeno e una camminata che fa bene, ma elemento di socializzazione e di aiuto in un ambiente libero e a loro connaturale.

— Positive le assemblee (almeno due per campo) presenti tutti i partecipanti al campo, con l'intento di mettere a revisione l'andamento del medesimo. È stata finora una gioiosa scoperta vedere come valori che si credevano predicati a vuoto avessero messo radici nell'animo dei ragazzi, e constatare il senso di responsabilità e di rispetto con cui manifestavano il loro sentirsi attori diretti del campo.

— Per l'équipe è molto importante e costruttiva la quotidiana revisione di quanto si fa.

— Nel nostro lavoro abbiamo usato molto il simbolo, fondandosi sulla constatazione che il ragazzo intuisce molto più col segno che con i lunghi discorsi.

D) *i corsi di psicologia*

Sua Eminenza il Cardinale Pellegrino, arcivescovo di Torino, accolto al Centro di Orientamento da docenti e allievi.

Il Cardinal Arcivescovo di Torino, S. E. Padre Michele Pellegrino, il 3 febbraio 1967, dopo aver benedetto i nuovi locali della scuola di psicologia, teneva la prolusione accademica dell'anno sul tema: « Princìpi d' un'educazione integrale nella dichiarazione: "Gravissimum educationis" del Concilio Vaticano II ». Erano presenti l'Ispettore dell'Ispettoria salesiana Centrale D. Dante Magni, il direttore dell'Opera Salesiana Rebaudengo D. Enrico Bosisio, il Prof. Mario Ruffini presidente del Consorzio Provinciale dell'Istruzione Tecnica (che aveva sollecitato i Corsi di Psicologia presso i Superiori), i Prof.ri Carlo Ferrio, Giacomo Baronchelli e Luigi Rocco, i docenti salesiani e vari Confratelli salesiani dell'Istituto Rebaudengo.

La visita del Cardinale coronava un lungo periodo di attese e di lavoro organizzativo ricco di difficoltà. L'idea dei Corsi promossa dal Centro e maturata definitivamente il 24 novembre 1965 quando il Rettor Maggiore invitò a realizzarla, si venne gradatamente specificando nelle varie esigenze culturali e logistiche fino al giugno del 1966. Dopo di che si dava inizio alla realizzazione dei nuovi locali dove prima si trovava la cappella dell'Istituto e si iniziava la propaganda della nuova iniziativa culturale del Centro Salesiano di Orientamento, dopo aver preso contatto con il Ministero della Pubblica Istruzione per l'approvazione ministeriale, ai fini di un riconoscimento legale e dei punteggi.

Il testo con cui si comunicava il programma di questa iniziativa era il seguente:

CORSI DI PSICOLOGIA

Corso di perfezionamento didattico in psicologia
Corso di qualificazione per collaboratori psicologi
(Legge 30-11-1942 n. 1545 - D. M. 4-6-1955)

Per venire incontro alle attuali esigenze e richieste di responsabili di istituzioni scolastiche ed educative, di insegnanti, di enti assistenziali ed economici, il Centro nazionale didattico per la scuola secondaria, organo del Ministero della Pubblica Istruzione, ha istituito in collaborazione con il Centro Salesiano di Orientamento di Torino un *Corso di perfezionamento*

didattico in psicologia (annuale). Ad esso farà seguito un *Corso di qualificazione per collaboratori psicologi* (biennale).

Tali corsi sono tenuti a Torino, a cura del *Centro Salesiano di Orientamento*.

I corsi sono aperti e riservati, come norma, a laureati in qualsiasi facoltà che dia diritto a qualche insegnamento nelle scuole secondarie. Altri titoli (licenza magistrale, maturità classica e scientifica) e particolari condizioni di competenza e di livello culturale, debitamente comprovati, saranno presi in considerazione dalla direzione e sarà in facoltà di questa l'accettazione o meno della domanda per l'iscrizione ai corsi e per i possibili effetti legali.

I due corsi, pur connessi tra loro (nel senso che la frequenza al 2° è condizionata alla frequenza e al superamento degli esami del 1°), sono distinti sia nell'entità dell'impegno richiesto e sia nel valore giuridico e professionale.

Il *Corso di perfezionamento didattico in psicologia* (1° anno) si chiude col conferimento di un *Diploma di perfezionamento didattico in psicologia* (secondo la terminologia del D.M. del 4-6-1955), valutabile agli effetti dei concorsi, degli incarichi e supplenze e per tutti gli altri effetti previsti dalla legge.

Il conferimento di tale Diploma di perfezionamento didattico è condizionato, oltre che alla regolare frequenza dei corsi, delle esercitazioni pratiche e dei seminari, alla presentazione di un saggio di ricerca personale, la cui sufficienza è condizione di ammissione all'esame o colloquio finale.

Questo corso, oltre i vantaggi per i concorsi, offre la possibilità di un'ampia informazione di base nel campo psicologico, abilitando pure all'uso delle più comuni tecniche psicometriche; sarà quindi utile per una collaborazione, nell'ambito della scuola, ad una più ampia conoscenza psicologica degli alunni.

Il Diploma conferito non ha valore di titolo professionale, ai fini dell'esercizio di consulente scolastico o di collaboratore psicologo, se non in connessione col corso di qualificazione. Però il corso è, programmaticamente e giuridicamente, compiuto in se stesso e potrà quindi essere fruttuosamente frequentato, ai fini elencati, anche da coloro che non avessero intenzione e possibilità di accedere al corso di qualificazione.

Il *Corso di qualificazione in psicologia* (2° e 3° anno) è riservato a coloro che hanno concluso con buona classificazione il Corso di perfezionamento didattico in psicologia (1° anno) e che desiderano approfondire la loro formazione psicologica, per conseguire un *Diploma di collaboratore psicologo* (con due sezioni: orientatore di professione e consulente psicopedagogico).

L'iscrizione al Corso di qualificazione, che è riservato ad un numero chiuso di allievi, diviene definitiva solo dopo gli opportuni accertamenti sull'idoneità da parte della direzione.

Il rilascio del Diploma è condizionato, oltre che alla regolare frequenza dei corsi, delle esercitazioni pratiche e dei seminari, 1°: all'esito positivo degli esami e della discussione di una tesi scritta; 2°: ad uno « stage » o tirocinio di lavoro pratico controllato, di conveniente durata.

Allo « stage » ed alla tesi è dedicato di regola il terzo anno del corso completo di psicologia.

Il Diploma di qualificazione abilita alla collaborazione psicologica nei complessi scolastici ed educativi, nei centri di orientamento scolastico e professionale, nei centri di consulenza psico-medico-pedagogici, nei laboratori psicotecnici e centri di orientamento dell'E.N.P.I., nelle aziende pubbliche e private.

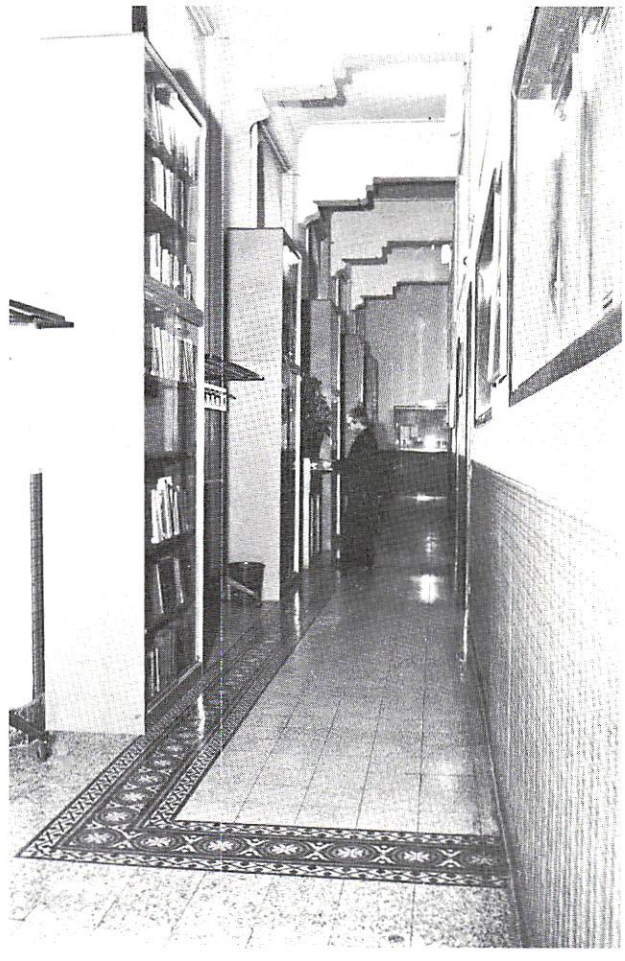
AVVERTENZE

1. *Il Corso di perfezionamento didattico in psicologia* avrà inizio il 9 novembre 1966 e terminerà il 12 maggio 1967.

Il Corso si svolgerà alla sera, con tre lezioni per sera, dalle 19 alle 21,30, per tre volte alla settimana e precisamente al mercoledì-giovedì-venerdì, presso i locali del Centro di Orientamento, in Piazza Rebaudengo 22, Torino.

2. La frequenza alle lezioni, ai seminari ed alle esercitazioni è *strettamente obbligatoria*. Se le assenze superassero il 25% delle lezioni o vi fossero assenze ingiustificate, è in potere della Direzione non accettare la domanda di ammissione al Colloquio finale o agli esami di diploma.

Corsi di Psicologia. Il corridoio di accesso alle aule.



Durante una lezione.

Pervennero 126 domande d'iscrizione, ma solo 55 furono i candidati accettati. Di questi 45 finirono il primo corso e 37 il secondo; 28 (il 50%) discussero la tesi nel terzo anno. La difesa delle prime tesi si ebbe il 24 giugno 1969: furono discussi i lavori di *Fr. Albino Vezzoli* (Le prove oggettive nelle valutazioni scolastiche), di *D. Necco Giorgio* (La psicologia musicale), di *Sr. Rosa Ribero* (Il sentimento d'inferiorità secondo la concezione di Adler e di Carnois, con studio di alcuni casi) e di *Sr. Maria Messa* (Il fattore del condizionamento meteorologico in rapporto al carattere ed al comportamento dell'uomo). Questo primo ciclo fu particolarmente importante, non solo per l'entusiasmo e l'affiatamento degli alunni e le visite a vari centri culturali e assistenziali (alla Fiat di Torino, a Cavoretto: scuola speciale per insufficienti mentali, ad Arese: Centro salesiano per la rieducazione dei disadattati sociali, al Centro auxologico di Piancavallo), ma anche per l'impostazione culturale e tecnica dei futuri cicli.

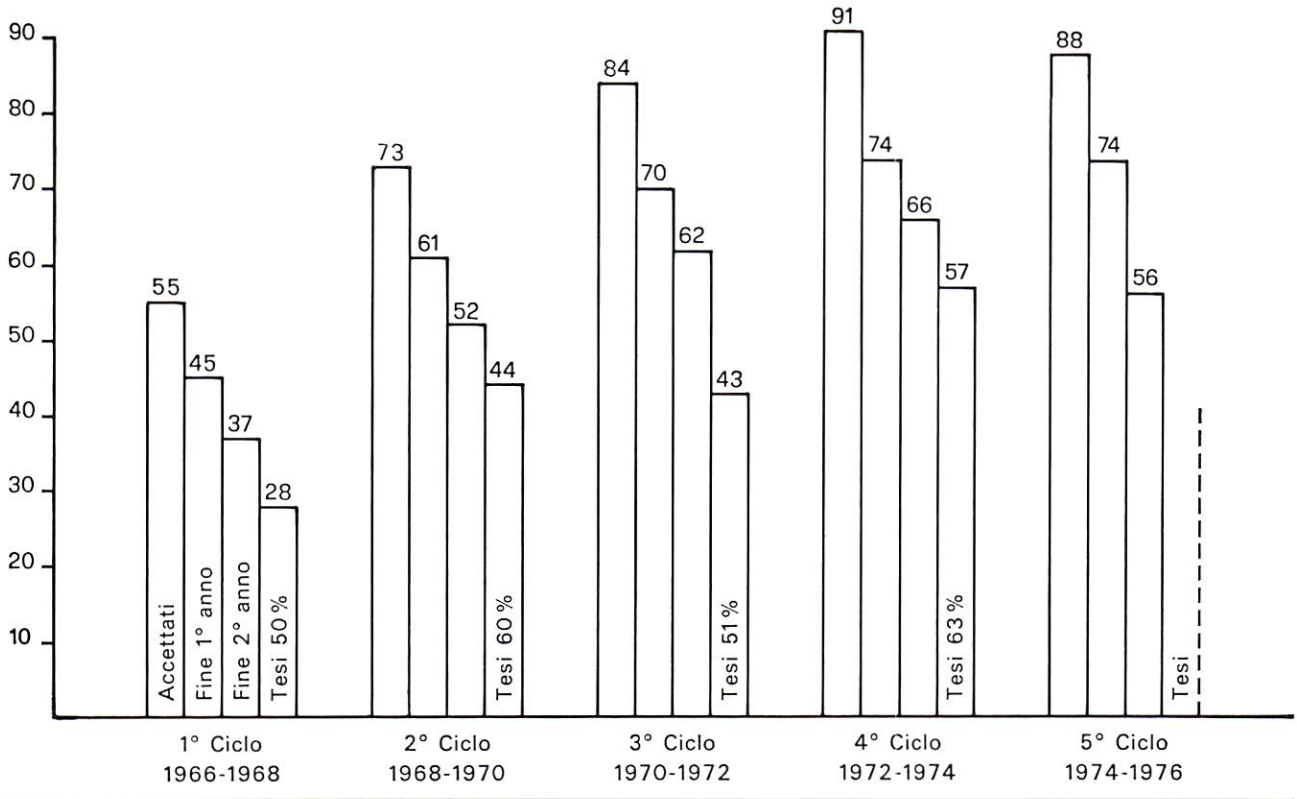
Il successo del primo ciclo fece aumentare le richieste di partecipazione ai corsi in modo inatteso: su 232 domande se ne accettarono 73, di cui 61 finirono il primo anno, 52 il secondo e 44 discussero la tesi al terzo anno. Il terzo ciclo vide salire le domande a 367; 84 furono accettate; finirono il primo anno in 70, il secondo in 62 e discussero la tesi 43. Al quarto ciclo le richieste furono 495, se ne accettarono 91, finirono il primo anno 74, il secondo 66 e 57 discussero la tesi. Il quinto ciclo registrò 481 domande, se ne accettarono 88, finirono il primo anno 74, il secondo 56 e... speriamo che giungano anche tutte le tesi in porto. In totale furono diplomati « collaboratori psicologi » 172 alunni su 303 alunni accettati ai corsi nei primi quattro cicli, cioè il 57%. Nei cinque cicli, su 391 alunni accettati, 324 (83%) finirono il 1° anno e 273 (70%) finirono il secondo.

La buona partecipazione degli alunni in tutti i cinque cicli, nonostante il notevole impegno richiesto dai vari professori (per letture, esercitazioni, seminari, ricerche) e dalla stessa natura del corso, fu per tutti i docenti una dimostrazione della validità dei criteri assunti di serietà d'impegno accademico e di costante richiesta di partecipazione attiva e responsabile alle direttive di studio dei docenti fatta di continuo a tutti gli studenti.

L'obiettivo dei corsi pur rimanendo costante nei cinque cicli, ebbe col progredire delle esperienze accademiche e dell'evolversi delle varie discipline e delle situazioni sociali, diverse specificazioni che ne migliorarono notevolmente il contenuto e l'attualità.

In pratica, come si legge nei *Regolamenti dei Corsi* (distribuito ad ogni alunno), si ebbe di mira di « dare una visione generale dei vari aspetti psicologici, fisiologici e tecnici che occorre avere presenti per l'interpretazione del comportamento della perso-

Alunni partecipanti ai Corsi di Psicologia



Totale degli alunni accettati nei 5 cicli: 391. Finirono il 1° anno 324 (83%). Finirono il 2° anno 273 (70%). Diplomati nei primi 4 cicli: 172 (57%).

na umana nelle varie situazioni di sviluppo della sua vita » e, a questo fine, il 1° anno ebbe un carattere istituzionale generale di tipo informativo tendente a creare la *mens psychologica* clinico-sperimentale necessaria all'azione pratica di assistenza.

Il 2° anno, pur continuando l'approfondimento dei temi generali già trattati, fu orientato specificamente a « preparare l'inserimento pratico nel lavoro di assistenza, differenziando i settori di applicazione, secondo gli interessi prevalenti dei singoli.

— o in funzione delle necessità richieste dall'intervento orientativo per aiutare l'individuo nella scelta e nella realizzazione di adeguati progetti di vita;

— o in funzione dell'assistenza psicoclinica e pedagogica per prevenire o rimediare alle varie forme di disadattamento di tipo scolastico o familiare ».

La scelta delle *esercitazioni di studio, le tavole rotonde, i seminari,* il contatto con i vari professori, avrebbero permesso agli alunni di approfondire i temi per loro più interessanti in vista di eventuali obiettivi professionali per loro probabili.

A questo fine furono anche proposte, quando fu possibile, delle *visite* a istituzioni e a enti in cui era impegnata l'attività dello psicologo: furono organizzati degli incontri presso i Centri di psicologia industriale della FIAT e della Michelin Italiana, delle visite a Centri assistenziali (a Cavoretto presso Torino, ad Arese vicino a Milano, a Bosisio, al Centro auxologico di Piancavallo, ad Arau in Svizzera, ecc.) e a Scuole Professionali per handicappati (organizzati dalla Provincia e dal Comune di Torino).

Furono anche organizzati dei *Corsi di specializzazione* extra-scolastici di varia durata, su alcune tecniche psicologiche immediatamente utilizzabili nei contesti operativi in cui vennero a trovarsi un certo numero di alunni. Tali corsi trattarono i seguenti temi: Presentazione teorico-pratica di alcuni questionari di personalità: Cattell a sei dimensioni, P.P.S. di Edwards, il P.N.P. di Pichot, la Scala di ansietà di Cattell, l'inventario psicosomatico di Ross-Farland-Clifford P. Seitz, il questionario per lo studio dei valori di Allport, il S.I.V. di Gordon, l'M.P.I. di Eysenck, il test delle frasi da completare di Sacks.

Un altro corso analizzò a fondo il test psicodiagnostico di Wartegg. Due altri corsi studiarono il test di Rosenzweig ed il test della Figura umana e del Disegno dell'Albero.

Le materie d'insegnamento dei corsi di psicologia

L'intero corso delle lezioni comprende 210 ore d'insegnamento per anno e circa 100 ore di esercitazioni pratiche (statistica e tests) con un totale di 420 lezioni e 200 ore di tirocinio pratico. Gli esami, sotto forma di colloquio, sono nove per anno e si di-

1975 CALENDARIO DELLE LEZIONI 1976

1975 - NOVEMBRE

*	1a Ora	2a Ora	3a Ora
5	Segreteria	Lectio br.	Video-Reg
6	Evolutiva	M.V.70	Deontol.
7	Evolutiva	Pedagogia	Pedagogia
12	Deontolo.	M.V.70	Ps.Sociale
13	Evolutiva	Pedagogia	Pedagogia
14	Dinamica	Dinamica	Evolutiva
19	Deontol.	M.V.70	Psic.Socia.
20	Dinamica	Dinamica	Evolutiva
21	Evolutiva	Pedagogia	Pedagogia
26	Deontol.	Statistica	Psic.Sociale
27	Evolutiva	Pedagogia	Pedagogia
28	Dinamica	Dinamica	Statistica

1975 - DICEMBRE

*	1a Ora	2a Ora	3a Ora
3	Deontol.	Statistica	Psic.Soc.
4	Dinamica	Dinamica	Evolutiva
5	Statistica	Pedagogia	Pedagogia
10	Psichiatria Psicol.Lavoro	Psichiatria Psicol.Lavoro	Psic.Socia
11	Evolutiva	Pedagogia	Pedagogia
12	Dinamica	Dinamica	Statistica
17	Psichiatria Psic.Lavoro	Psichiatria Psic.Lavoro	Psic.Soc.
18	Dinamica	Dinamica	Evolutiva
19	Statistica	Pedagogia	Pedagogia

GENNAIO 76

*	1a Ora	2a Ora	3a Ora
7	Psichiatria Psic.Lavoro	Psichiatria Psic. Lavoro	Ps. Sociale
8	Evolutiva	Pedagogia	Pedagogiaa
9	Dinamica	Dinamica	Statistica
14	Psichiatria Ps. Lavoro	Psichiatria Ps.Lavoro	Ps. sociale
15	Dinamica	Dinamica	Evolutiva
16	Statistica	Pedagogia	Pedagogia
21	Psichiatria Psic.Lavoro	Psichiatria Psic. Lavoro	Psic.Social
22	Evolutiva	Pedagogia	Pedagogia
23	Dinamica	Dinamica	Statistica
28	Psichiatria Psic.Lavoro	Psichiatria Psicol.Lavoro	Psic.Social
29	Dinamica	Dinamica	Evolutiva
30	Ps.Clinica	Ps.Clinica	Statistica

FEBBRAIO

*	1a Ora	2a Ora	3a Ora
4	Psic.Relig.	Statistica	Psic.Sociale
5	Psicopedagogia Psic.Lavoro	Statistica	Evolutiva
6	Psic. Clin.	Psic.Clinica	Evolutiva
12	Psicopedagogia Psicol.Lavoro	Statistica	Evolutiva
13	Ps.Clinica	Ps.Clinica	Evolutiva
18	Ps. Religios.	Psicol.Relig	Psic.Sociale
19	Psicopedagogia Psic.Lavoro	Statistica	Evolutiva
20	Psic.Clinica	Psicol.Clini	Psicopedagogia Orientamento
25	Psic.Relig.	Ps.Religios.	Ps.Sociale

FEBBRAIO

*	1a Ora	2a Ora	3a Ora
26	Psicopedag. Psic. Lavoro	Statistica	Evolutiva
27	Clinica	Clinica	Psicopedag. Orientamento

MARZO

*	1a Ora	2a Ora	3a Ora
3	C.so Monogr. Medic.Lavoro	Terapie Orientamen.	Ps.Sociale
4	Psicopedag. Psic.Lavoro	Psic.Relig	Statistica
5	Ps.Clinica	Psic.Clinica	Psicoped. Orientam.
10	Monografico Medic.Lavoro	Terapie Orientamento	Psic.Soci.
11	Psicopedagog. Psic.Lavoro	Psic.Relig.	Statistica
12	Ps.clinica	Psic.Clinic	Psicopedag. Orientamen.
17	C.so Monogr. Medic.Lavoro	Terapie Orientamento	Psic.Socia
18	Psicopedagogia Psic.Lavoro	Psic.Relig.	Rosenzwe
24	C.so Monogr. Medic.Lavoro	Terapie Orientamento	Psic.Socia
25	Psicopedagog. Psic.Lavoro	Psic.Rel.	Rosenzw.
26	Psic.Clinic	Psic.Clin.	Psicopedag. Orientamen.
31	C.so Monogr. Medic.Lavoro	Terapie Orientamento	Psic.Socia

APRILE

*	1a Ora	2a Ora	3a Ora
1	Psicopedagog. Orientamento	Psic.Relig.	Rosenzwe
2	Ps.Clinica	Ps.Clinica	Psicopedag. Orientamen.
7	C.so Monogr. Medic.Lavoro	Terapie Orientamento	Ps.Sociale
8	Seminario	Seminario	Seminario
9	Psic.Clinica	Psic.Clin.	Psicopedagog. Orientamento
10	Sabato	Gita Scolastica	

APRILE

*	1a Ora	2a Ora	3a Ora
21	Quest.Pers.	Terapie Orientamento	Rosenzweig
22	T.A.T.	T.A.T.	Psicopedag. Medic. Lavoro
23	Seminario	Seminario	Seminario
28	Quest.Pers.	Terapie Orientamento	Rosenzweig
29	T.A.T.	T.A.T.	Psicopedagog. Medic.Lavoro
30	Seminario	Seminario	Seminario

MAGGIO

*	1a Ora	2a Ora	3a Ora
5	Quest.Pers.	Terapie Orientamento	Rosenzweig
6	Rorschach	Rorschach	Psicopedagogia Medic.Lavoro
7	Rorschach	Rorschach	Quest.Pers.
12	Quest.Pers.	Terapie Orientamento	Rosenzweig
13	Rorschach	Rorschach	Psicopedagogia Medic.Lavoro
14	Quest.Pers.	Rosenzw.	F.I.N.E.

ESAMI

SESSIONE AUTUNNALE

Dal 27 settembre al 16 Ottobre

SESSIONE INTERMEDIA DURANTE L'ANNO

Psicologia Dinamica - Pedagogia - Evolutiva Statistica

SESSIONE ESTIVA

Dal 28 Maggio al 16 Giugno

LEZIONI

	ORE
Psic.Dinamica	20
Psic. Sociale	18
Psic.Evolutiva	20
Psic. Clinica	20
Psic. Religiosa	10
Pedagogia	20
Deontologia	5
Statistica	15
Seminari	9

SPECIALIZZAZ.

ORIENTATORE SCOLASTICO

Psichiatria	12
Corso Monogr.	6
Psicopedagogia	22
Dottrine terapeut	10

ORIENTATORE PROFESSIONALE

Metod.Orient.	20
Psicosociologia del Lavoro	20
Medicina del Lavoro	10

TECNICHE

Questionari di personalità	8
Rosenzweig	8
Rorschach	6
T.A.T	4
M.V.70	3

ORARIO

1a ORA: 19 - 19,45

2a ORA : 19,50 - 20,35

3a ORA : 20,45 21,30

FREQUENZA

E' tollerata al massimo l'assenza al 25 per cento delle lezioni.

stribuiscono in tre sessioni: durante l'anno, alla fine delle lezioni (maggio-giugno) e in autunno (settembre-ottobre).

Per dare un'idea dell'organigramma dei corsi presentiamo il programma del quinto ciclo: 1974-1976.

I Anno

Psicologia generale (24 ore), Psicologia sociale (18), Psicologia clinica (20), Psicologia evolutiva (24), Caratterologia (15), Neurofisiologia (14), Genetica (12), Auxologia (6), Statistica I (20), Metodologia dei tests - Teoria (18), Scale d'intelligenza (14), Prove oggettive (8), Seminari (6), Incontri (8).

II Anno

Psicologia dinamica (20), Psicologia sociale (18), Psicologia evolutiva (20), Psicologia clinica (20), Psicologia religiosa (10), Pedagogia (20), Deontologia (5), Statistica (15), Seminari (9).

Specializzazioni: A) Orientatore scolastico

Psichiatria (12), Corso monografico sul colloquio (6), Psicopedagogia differenziale (22), Psicoterapie (10).

B) Orientatore professionale

Metodologia dell'orientamento (20), Psicosociologia del lavoro (20), Medicina del lavoro (10).
Tecniche: Questionari di personalità, Rosenzweig, Rorschach, T.A.T., M.V. 70 (Tot. 30 ore).

NB: All'inizio di ogni anno ogni alunno riceveva il calendario completo delle lezioni dell'anno (vedi fac-simile a p. 39), l'elenco dei professori e degli alunni con i rispettivi indirizzi di casa, per facilitare i collegamenti di studio e di lavoro.

I professori dei Corsi di psicologia dal 1966 al 1976

1. Prof. BARONCHELLI GIACOMO, medico chirurgo, Direttore del Centro di Psicologia del Lavoro dell'Unione Industriale Biellese.
2. Prof. BERSI GIOVANNI, medico chirurgo, specializzato in Medicina Legale e delle assicurazioni.
3. Prof. BONGIOVANNI PIETRO, Docente di Teologia Morale al Pontificio Ateneo Salesiano.
4. Prof. BORGETTI CARLO, Psicologo pedagogista, docente al Pontificio Ateneo Salesiano.
5. Prof. BOSSI LORENZO, Libero docente in Clinica delle malattie nervose e mentali Specializzato in Neurochirurgia.
6. Prof. BRAJA MARIO, medico chirurgo, igienista, specializzato in Medicina del Lavoro, Ass. vol. Clinica medica Università di Torino.
7. Prof. BRAJA MARIA MIGONE, medico specializzato in Igiene, Ass. vol. Clinica medica Università di Torino.
8. Prof. CARESIO LUCIA in SEGRE, specializzazione in Psicologia.
9. Prof. CAVICCHIOLO GIANFRANCO, psicologo pedagogista, direttore della Sezione di Consulenza psico-medico-pedagogica e sociale del Centro Salesiano di Orientamento.
10. Prof. DALLA NORA GEREMIA, biologo e psicopedagogista.
11. Prof. D. FANTOZZI ALDO, moralista.
12. Prof. FERRIO CARLO, specialista Malattie Nervose, docente incar. di Psicologia all'Università di Torino.
13. Prof. GENTILE GIOVANNI, medico chirurgo, specialista in Neuropatologia e Psichiatria.
14. Prof. GUASCHI IRMA, direttrice dei servizi di psicologia ENPI di Torino.
15. Prof. LOMBARDI FRANCO, docente di Pedagogia all'Università Cattolica del S. Cuore di Milano.
16. Prof. LORENZINI GIACOMO, psicologo clinico, Direttore della Sezione di Consulenza Psicoclinica e Vocazionale del Centro Salesiano di Orientamento.
17. Prof. MARENGO SILVIO, dirigente dei Servizi Psicotecnici della Michelin Italiana di Cuneo.
18. Prof. MAROCCO MUTTINI CHIARA, specialista in Neuropsichiatria.
19. Prof. NICCOLI PIETRO, specialista in Psicologia, psicologo presso Primo Ospedale Psichiatrico di Novara.
20. Prof. D. PEROTTO GIANCARLO, psicologo pedagogista.
21. Prof. PICCO CESARE, specialista in Neuropsichiatria, ass. vol. Clinica Neurologica dell'Università di Torino.
22. Prof. D. RAVASIO BRUNO, psicologo, Direttore del Centro Psico-medico-pedagogico e di Orientamento - Salesiani di Milano.
23. Prof. REMONDINO CARLO VITTORIO, Dirigente Servizi Psicotecnici FIAT di Torino, docente presso la Università di Genova e di Padova.
24. Prof. ROCCO LUIGI, dirigente generale dei Servizi Psicotecnici della Michelin Italiana - Presidente AVIS Michelin.
25. Prof. VALENTE, libero docente in Psichiatria.
26. Prof. VENTURELLO MAURO, psicologo clinico.
27. Prof. VERGANI ELENA, psichiatra, libero docente in Neuropsichiatria.
28. Prof. VERONESE GIOVANNI, medico chirurgo.
29. Prof. VIGLIETTI MARIO, psicologo, Direttore del Centro Salesiano di Orientamento e dei Corsi di Psicologia.

Gli alunni dei Corsi di Psicologia dal 1966 al 1976

1966-1968

1. Baldin Mario
2. Bella Ottone Filiberto
3. Bellucco Stefano
4. Belo Francesco
5. Bergandi Marina
6. Bertolotto Romana
7. Bertone Giovanni
8. Bettassa Graziella
9. Boaglio Giuseppina
10. Bonavero Maria
11. Borsarelli Elena
12. Borsarelli G. Franco
13. Cagno Ida
14. Cargnino Rita
15. Chiavassa Grazia
16. Cracco Battista
17. De Ponti Marco
18. Fantozzi Giovanna
19. Ferreri M. Teresa
20. Ferrero Franco
21. Ferrio Giuseppe
22. Formia Maddalena
23. Ghiggini Alessandro
24. Gioana Elda
25. Giraudo Giovanna
26. Jovine Angela
27. Lombardi Bona
28. Manildo Maria
29. Marengo Laura
30. Marengo Giulia
31. Marengo Silvio
32. Mariani Clementina
33. Martinetti Piera
34. Messa Maria
35. Mottura Franca
36. Mulattieri Giovanni
37. Mussi Piero
38. Necco Giorgio
39. Pecco M. Grazia
40. Pennazio G. Carlo
41. Ponte Maria
42. Raimondo Franca
43. Ribero Rosa
44. Robba Marina
45. Rollero Matilde
46. Sacchetti Anna M.
47. Scrivano Cristina
48. Sgarzini Maria
49. Sperone Rita
50. Terenzio Giuseppina
51. Valfrè Piero
52. Varetto Maria
53. Vezzoli Albino
54. Vitali Giuliana
55. Zoppi Gemma

1968-1970

1. Agnella Maria
2. Ardissone Emilia
3. Barbera Giuliana
4. Bellotti Angela
5. Bernard Franca
6. Bernard Mirella
7. Bertini Ermelinda
8. Blanchetti Maria
9. Boeris Maria
10. Bosco D. G. Battista
11. Bosia Enrica
12. Cabutto Franca
13. Camerano Anna
14. Camoletto Maria
15. Caneva Laura
16. Caria Liliana
17. Carnino D. Luciano
18. Carrara Maria
19. Cassanello Angela
20. Cassano Oriana
21. Casu Maria
22. Cerminara Domenico
23. Cipriani Ernesta
24. Clerici Anna
25. Conti Adelia
26. Costantino Silvia
27. Dal Pozzo Giuseppe
28. De Bernardi Augusto
29. De Martini Anna
30. Favole D. Felice
31. Favole D. Giacinto
32. Frittoli D. Giuseppe
33. Galeno Mellucci Francesco
34. Gasparini D. Domenico
35. Gavello Enrico
36. Giannuzzi D. Teresio
37. Guidotti D. Claudio
38. Japella Luciana
39. Luchino Silvana
40. Mattalia Caterina
41. Melano Jolanda
42. Merlino Gabriella
43. Molina Silvana
44. Morini Leopolda
45. Moriondo Bruna
46. Mossano Celestina
47. Musso D. Augusto
48. Noce Laura
49. Picchio Fiorella
50. Palazzo D. Domenico
51. Pettenuzzo Valeria
52. Pini Anna
53. Piretto Luigina
54. Previtali D. Battista
55. Revil Fr. Aldo
56. Sacchetti Carla
57. Sacchetti Laura
58. Salza Bruno
59. Sanmartino Gianni
60. Sasso Lorenzina
61. Saglietti Mirella
62. Sensale Annalisa
63. Sergio Giovanna
64. Sozzi Bianca
65. Spriano Rosa
66. Taroppio Gabriella
67. Tesio Elio
68. Testa Daniela
69. Thione Bosio Anna
70 Vallero Fabrizia
70. Testa D. Gabriele
72. Visconti Rosanna
73. Zancanaro Angela

1970-1972

1. Accossato Domenico
2. Albergoni Teodora
3. Alebardi Attilio
4. Amoretti Carla
5. Annovazzi Liliana
6. Artigiani Paola in Cornaglia
7. Basano Maria Rosa
8. Bassetti D. Orlando
9. Bastianini Anna Maria
10. Bernengo Stefanella in Scaparone
11. Bernini Marta
12. Bertolaccini D. Vittorio
13. Borelli Pasquale
14. Bortignon D. Angelo
15. Burzio Gabriella
16. Buzzi D. Corrado
17. Calì Silveria
18. Caffa Letizia
19. Campana Rosa Anna
20. Caresio Lucia
21. Carraro D. Antonio
22. Cerretto Maddalena in Alebardi
23. Castiglioni Carla
24. Chiambretti Maria G.
25. Chiastellaro Germana
26. Debernardi Paola
27. De Filippi Maria Ausilia
28. De Maria Ada in Casassa
29. De Zordi Anita
30. Domenighini Vincenzo
31. Eusebi Marina
32. Fantino Alessandrina
33. Ferlin Jole M. Luisa
34. Furia Angioletta in Rivetti
35. Furia Paola
36. Gabrielli Fernanda in Cugnasco
37. Germano Giovanna in Jona
38. Ghezzi Elena Luciana
39. Gili Gigliola
40. Giolito Giovanna in Bosso
41. Graziosi Gabriella
42. Gualerzi Giuseppina
43. Guastoni Elisa in Marullo Reedtz
44. Isacco Maria Teresa
45. Lavarino Piero
46. Lesca Renata in Tomiato
47. Licursi Michela
48. Losana Lucia
49. Lovera Giancarlo Fr. Sereno
50. Marcazzan Sr. Maria C.
51. Marchetti Franca
52. Marchese Bice (defunta)
53. Martoccia Anna Maria
54. Moietta Laura
55. Mosso Anna Maria
56. Oberto D. Giovanni
57. Odorico Aldo
58. Olmo Maria Chiara
59. Orlando D. Renato
60. Pavano Rosanna in Piaggio
61. Pennazio D. Carlo
62. Peracchio Gabriella
63. Pinato Loretta
64. Pittà Ornella
65. Pizzorni Giuseppe
66. Prunotto D. Luigi
67. Puddu Luigi
68. Raggi Franca in Capodivacca
69. Rocca Silvana in Gasparini
70. Rolfo D. Bartolomeo
71. Rolla Luisa
72. Soddu Maria Rita
73. Scaglione Maria
74. Sette Laura in Perino (defunta)
75. Strocchi Maria Luisa
76. Surra Anna Maria
77. Testa Sr. Maria
78. Tobia Renza Giovanna

79. Tecco Pier Mario
80. Ugarteburu Julia in Borgogna
81. Variara Silvana
82. Veglio D. Vittorio
83. Ventura Maria Patrizia in Faioni
84. Zamienski Rosanna

1972-1974

1. Abbà Isabella
2. Acino Bianco Mariarosa
3. Alessandria D. Giancarlo
4. Amione Franca
5. Andreani Emidio
6. Baldinu M. Giuseppina
7. Baroni Silvia
8. Belardinelli Paolo
9. Bennati Paola in Genti
10. Bertino Ernesto
11. Bianco Francesca
12. Bianco Piera
13. Botto Maura
14. Calvi Giovanni
15. Camalich Caterina
16. Canavera Annarosa in Maina
17. Capello Clara in Labriola
18. Capietti Luisa in Veglia
19. Cappuccio Giuseppe
20. Caramello Maria
21. Carrozzi Gian Piera
22. Casacci Valeria
23. Cavanna Graziella
24. Chicco Sartoris Fede
25. Chiera Luigia in Bennati
26. Chiomio Maria Teresa
27. Choc Maria Luisa
28. Concina Daniela
29. Corio Maria Teresa
30. Crespo Marina
31. Crivello Mariella
32. Defilippi Carla Giovanna
33. De Gaspari Isabella
34. Dell'Oro Pier Giorgio
35. Del Treppo Graziano
36. Del Treppo Graziella
37. De Simone Laura
38. Di Basilio Bernardino
39. Diena Alda
40. Faggiani Giuliana
41. Filipello D. Luigi
42. Fioretti Angela
43. Gallo Mariangela
44. Gallo Marina
45. Gandolfo Nadia
46. Garcia D. Felix
47. Garuccio Giuseppa
48. Gioria Carlo Maria
49. Giovannone Piero
50. Giovara Silvana
51. Giraudo Giovanni Battista
52. Giraudo Graziella
53. Gubetti Leuzzi Laura
54. Guiot Franca
55. Imarisio Piazzano Elisabetta
56. Levis Celestina
57. Malgeri Maria Teresa
58. Marcaccini Elsa
59. Marino Laura in Bergantino
60. Michelon Eletta in Guarise
61. Mosca Silvana
62. Nido Teresa
63. Oddone Rina
64. Odisio Giacomo
65. Ostino Lucia in Germano
66. Ottone Piera in Chicco
67. Palladino Maria Teresa
68. Peasso Vera
69. Peila Pierangela in Castellani
70. Penchienati Piera Isa
71. Peretti Fiorina
72. Pietrini Giovanna
73. Priale Giuseppe
74. Quagliotto D. Francesco
75. Quarello Marilena
76. Radici D. Felice
77. Rattazzo Laura
78. Renna Guido
79. Rolla Ada Maria
80. Ronchini Daniela
81. Rossetto Angelo
82. Ruggieri D. Bruno
83. Scanavino Alessandro
84. Schiorlin Roberto
85. Scotucci Rita
86. Soto D. Angelo
87. Taulaigo Rosangela
88. Vacchino Rosa in Lorenzetti
89. Vasselli Maria Luisa
90. Venturello Silvia in Sartoris
91. Zavattaro Gian Maria

1974-1976

1. Aguzzi Marilena in Canonica
2. Albertetti Gabriella
3. Angelino Marina
4. Archetti Fr. Luigi
5. Baracco Adriana
6. Barbero Francesco
7. Bavastro A. Maria in Benevolo
8. Benvenuti Cecilia
9. Bertero Michelina
10. Bertolino Enrica in Novellone
11. Bertolino Graziella
12. Bianchi Tiziana
13. Bidese Luigina
14. Borghi Francesca
15. Bruno Maria
16. Brusa Eles Maria
17. Bucci Margherita
18. Bussi Irene
19. Caleffi Maria
20. Calliano Renza in Massaro
21. Calvo Graziella in Cozzano
22. Caravaggi Mazzonna Flora
23. Caviglia Gianna
24. Cerminara Domenico
25. Chialva Maria Teresa
26. Chiarabaglio A. Maria in Autino
27. Cordero Maria Teresa
28. Cozza D. Ellerino
29. Cuttica Marinella
30. D'Alessandro Alessandra
31. D'Amico Luciana in Giay Levra
32. De Filippis Maria
33. Dell'Andrea Sr. Bianca
34. De Michelis Anna
35. De Renzis Giancarla
36. Durando Maria in Giacchero
37. Falcone Isella
38. Fasano Mariella
39. Ferrero Sergio
40. Fornaresio Daniela
41. Francheo Maria Cristina
42. Gallardi Flavia
43. Ghirardo Romero Giuseppina
44. Ghirlanda Lidia
45. Giacalone Maria
46. Guglielmetti Chiara
47. Impinna Claudio
48. Lerda Ernesto
49. Lioi Cornelia
50. Luchino Norma
51. Manciocchi Daniela in Casini
52. Marietta Bersana Marina
53. Mazzoccato Alfredo
54. Merana Carla
55. Miccoli Gaetano
56. Migliavacca Giuseppina
57. Migliore Renza
58. Minetti Sr. Silvana
59. Montalbetti Clotilde
60. Monte Maria in Surgo
61. Monticelli Anna
62. Nikiema Maxime
63. Oberto Grazia
64. Orisco Adriana in Masprone
65. Paolini Myriam
66. Parietti D. Isidoro
67. Pelissero Valeria Paola
68. Pellegrini Elisa Maria in Strata
69. Pellicciari Silvia
70. Picco Aldo
71. Piolotto Susanna
72. Pipicella Serafina
73. Pozzi M. Teresa
74. Preve Lucia
75. Rebagliati Angela
76. Rento Patrizia
77. Richetta Patrizia
78. Sguazzini Franco
79. Speranza Fiorenza
80. Tessari Marisa
81. Tessitore Renata
82. Tiberio Valeria in Lorenzi
83. Truccato Maria Luisa in Tecco
84. Valente Francesco
85. Veronese D. Mario
86. Verzelloni Gina in Mazzali
87. Volpe Anna Maria
88. Zavattaro Chiara in Rosso

Tesi di diploma discusse dagli alunni dal 1966 al 1976

1. ACCOSSATO DOMENICO « Problematica e prospettive dell'inserimento dell'ergonomia nell'industria ».
2. AGNELLA MARIA e CASU MARIA LAURA « Il ritardo scolastico in rapporto alla immigrazione e alla condizione socioeconomico nei ragazzi della scuola media in Chieri ».
3. AMIONE FRANCA « Analisi del contenuto: problemi, metodi ed una ricerca sperimentale ».
4. ANDREANI EMIDIO « Socializzazione come processo educativo in alcuni momenti della pedagogia contemporanea ».
5. ANNOVAZZI LILIANA « Il disegno come strumento educativo ».
6. ARDISSONE EMILIA « Tentativo di accostamento ad aspetti di rilievo del socialismo africano ».
7. BALDINU MARIA « Il problema della maternità nubile nei suoi aspetti psicologici e socioeconomici. Risultati di un'inchiesta ».
8. BASANO MARIA ROSA « Diario di un caso clinico ed analisi degli studi su casi analoghi ».
9. BASSETTI ORLANDO « Linee essenziali sulla struttura e l'educazione del carattere dell'adolescente nella concezion di Rudolf Allers ».
10. BASTIANINI ANNA MARIA « L'educazione psicomotoria: fondamenti e tecniche ».
11. BELLA OTTONE QUINZIO « Il rapporto: Autorità-Gruppo ».
12. BELLOTTI ANGELA MARIA « Processo di comunicazione mediante mass-media ».
13. BELLUCCO STEFANO « L'educazione fisica in Italia con particolare riferimento al gruppo sportivo scolastico. Critiche e proposte ».
14. BENNATI PAOLA e CHIERA LUIGIA « I problemi psicologici dell'anziano ».
15. BERGANDI MARINA « Alcuni tra i più recenti sviluppi dello studio della Dinamica dei gruppi ».
16. BERNINI MARTA « Esperienze di gruppo in una seconda media speciale per spastici ».
17. BERTINI ERMELINDA « Un'importante fatto psicologico: l'Opinione Pubblica ».
18. BERTINO ERNESTO « La problematica della valorizzazione del personale, con particolare riferimento ad esperienze di lavoro condotto presso un'azienda metalmeccanica ».
19. BERTOLACCINI VITTORIO « Influsso delle malattie organiche sul carattere ».
20. BERTONE MATILDE ROLLERO « Ricerca sulle qualità psicometriche del reattivo I.S.G.U.M. verbale - Forma elementare (Studio preliminare) ».
21. BETTASSA GRAZIELLA « Scelte professionali dei giovani di terza media analizzate con il Questionario d'interessi M. V. 69 ».
22. BIANCO MARIA ROSA ACINO « L'aggressività nei bambini dai 3 ai 6 anni ».
23. BIANCO PIERA NASTASI « Lo sviluppo evolutivo presso le società primitive ».
24. BLANCHETTI REVELLI MARIA CRISTINA « Il gioco nella pratica psicoterapeutica ».
25. BOAGLIO GIUSEPPINA « Risultati di una prima indagine su un campione prevalentemente industriale della cintura di Torino mediante il Test « Giochi di Davis-Eelles-Forma primaria A ».
25. BOSCO GIOVANNI BATTISTA « Il Dio degli adolescenti ».
26. BURZIO GABRIELLA « Le risonanze psicologiche del colore sul comportamento umano - Test della Piramide del Colore di Pfister-Heiss ».
27. CABUTTO FRANCA « Problemi inerenti il disadattamento scolastico ».
28. CAFFA LETIZIA « Nuove iniziative e contributi nello studio dei rapporti tra scuola e famiglia degli allievi ».
29. CALVI GIANNI « Analisi delle motivazioni nel costituirsi di gruppi ».
30. CAMERARIO ANNA « Le classi differenziali: un problema irrisolto ».
31. CAMPANA ROSA ANNA « Problematiche psicopedagogiche nell'organizzazione della scuola materna statale ».
32. CANAVERA ANNAROSA MAINA « I modelli di maturazione di soggetti in affidamento familiare come forma assistenziale alternativa alla istituzionalizzazione ».
33. CAPPUCCIO GIUSEPPE « Studi psicoanalitici sulla fiaba e suoi rapporti con il mito e il sogno ».
34. CARAMELLO MARIA « Il pensiero di Carl Rogers e le sue influenze nel campo della pedagogia ».
35. CARESIO LUCIA « Evoluzione storica della problematica della pedagogia speciale ».
36. CARGNINO RITA « Considerazioni sulla realtà collegiale delle alunne delle classi superiori degli istituti delle F.M.A. d'Italia ».
37. CARNINO LUCIANO « Angoscia e coraggio: un confronto tra clinici e teologi ».
38. CARRARO ANTONIO « Le tecniche pubblicitarie applicate alla vendita del libro ».
39. CARROZZI GIANPIERA CHELAZZI « La formazione in azienda: riflessioni sul rapporto trasformazione e cambiamento ».
40. CHIAVASSA GRAZIELLA « Ricerca sulle cause dell'insufficienza mentale, media e lieve ».
41. CHOC MARIA LUISA « Problemi ed aspirazioni degli adolescenti in Africa: applicazione di un Questionario d'interessi (M. V. 70 modificato) in Rwanda ».
42. CIPRIANI ERNESTA « Impostazioni, problemi, difficoltà del servizio sociale in una grande azienda ».
43. CONCINA DANIELA « Il disadattamento scolastico nella scuola elementare ».
44. CONTI ADELIA « Il contributo di Nicola Pende nello studio della persona umana: la sua Biotipologia ».
45. CORIO MARIA TERESA « L'atteggiamento di fronte alla vita di un gruppo di adolescenti dai 16 ai 17 anni ».
46. CORNAGLIA PAOLA ARTIGIANI « Indagine psicosociologica sull'ambiente di proveninza degli allievi della scuola dell'obbligo di Rivoli ».
47. COSTANTINO FAROPPA SILVIA « L'influsso del fattore educativo e scolastico nella formazione del carattere secondo la psicologia individuale di Alfredo Adler ».
48. CRESPO MARINA « Giornali femminili: innovazione o conformismo? Ipotesi interpretative ».
49. CUGNASCO GABRIELLI FERNANDA « Il disegno infantile ».
50. DEBERNARDI PAOLA « Atélier di pittura come alternativa all'insegnamento del disegno ».
51. DEFILIPPI CARLA « Il ruolo dell'insegnante nella società attuale ».
52. DEFILIPPI MARIA AUSILIA « Lo spastico nella società oggi ».
53. DE GASPARI ISABELLA « Alcune note di ricerca teorica sulla psicologia dei gruppi ».
54. DELL'ORO PIER GIORGIO « Il disadattamento nell'ambiente di lavoro. Come si ricerca ».
55. DEL TREPPO GRAZIANO « Situazione e formazione dei lavoratori immigrati in Savoia ».

56. DEL TREPPO GRAZIELLA « Gli aspetti psico-pedagogici dell'istruzione programmata ».
57. DE ZORDI ANITA « Caratteristiche situazioni sociali nel Piemonte orientale ».
58. DI BASILIO BERNARDINO « Aspetti clinici e terapeutici dell'ipnosi ».
59. EUSEBI MARINA « Studio di un gruppo di bambini istituzionalizzati ».
60. FAVOLE FELICE « Ruolo educativo della famiglia odierna. Sua incidenza sul comportamento delinquenziale minorile ».
61. FAVOLE GIACINTO « Trasformazioni familiari a livello sociologico ».
62. FERRERI MARIA TERESA « Significato della contestazione nei giovani d'oggi ».
63. FERRERO FRANCO « Studio su ragazzi colpiti da paralisi cerebrale infantile presso il Centro di Rieducazione motoria "Casa del sole" ».
64. FILIPPELLO LUIGI « Il carattere in Emanuel Mounier ».
65. FIORETTI ANGELINA MERCIAI « Tentativo di una definizione epistemologica della libera espressione come metodo didattico ».
66. FORMIA MADDALENA « Un tentativo di azione educativo-sessuale in ambienti di rieducazione (Impostazione sociopsicopedagogica e ricerca sperimentale) ».
67. FRITTOLI GIUSEPPE « Una batteria di tests verbali d'intelligenza del Laboratorio di Psicologia Sperimentale dell'Università Cattolica di Milano. Esperienza preliminare per lo studio delle qualità psicometriche della batteria ».
68. FURIA PAOLA « Alcune teorie dell'educazione oggi molto seguite ed aspetti problematici e strutturali della scuola nel mondo ».
69. GALLO MARIANGELA « Il disadattamento della persona anziana ».
70. GALLO MARINA « Le più tipiche difficoltà di adattamento (in riferimento ad anomalie del comportamento socio-emotivo) quali si possono osservare nell'ambiente scolastico ».
71. GANDOLFO NADIA « Leadership e rifiuto in un gruppo della scuola elementare di Torino ».
72. GARUCCIO GIUSEPPA « L'immigrazione a Torino ».
73. GASPARINI DOMENICO « Il test M.G.M. di G. Pire - Contributo sperimentale in vista di un adattamento italiano ».
74. GAVELLO ENRICO « Analisi psicoclinica degli aspetti normali e patologici della bugia infantile ».
75. GERMANO GIOVANNA JONA « Aspetti psichici della sindrome comiziale ».
76. GIANUZZI TERESIO « Il contributo della psicologia dell'orientamento vocazionale sacerdotale e religioso: esposizione storico-sistematica ».
77. GILI GIGLIOLA « La posizione della donna nel mondo industriale moderno secondo alcune attuali correnti di pensiero ».
78. GIOANA ELDA « Scuola media nella mente del legislatore e nelle condizioni attuali ».
79. GIORIA CARLO MARIA « Gli aspetti socio-culturali dell'immaturità ».
80. GIOVARA SILVANA « Il problema dell'affidamento familiare ».
81. GUALERZI GIUSEPPINA « Studio psicosociale di una classe di scuola media ».
82. GUASTONI ELISA « Contributi al discorso sul rifiuto di maternità ».
83. GUIOT FRANCA « Aggressività o violenza? ».
84. ISACCO MARIA TERESA « Elementi della realtà sociale nel comune collinare di Andezeno ».
85. LAVARINO PIERO « Contributi psico-sociologici al colloquio diagnostico e terapeutico di sostegno ».
86. LESCA RENATA TOMIATO « L'educazione psicomotoria dell'insufficiente mentale. Esperienza alla scuola Dogliotti di Torino ».
87. LEVIS CELESTINA « Dalle grandi organizzazioni strutturate ai piccoli gruppi ».
88. MALGERI MARIA TERESA « Alcune problematiche sui rapporti arte e società e loro riflessi nella realtà didattica di oggi ».
89. MARCACCINI ELSA « L'angoscia e le fobie infantili ».
90. MARCAZZAN MARIA CATERINA « Il colloquio non direttivo in Charles Curran applicato alla formazione nella vita religiosa ».
91. MARCHETTI FRANCA « La forma non-verbale del Questionario d'interessi professionali M.V. 70 - (Studio preliminare di validità interna) ».
92. MARENGO SILVIO « L'interpretazione psicologica di autobiografie come strumento di diagnosi della personalità, con particolare riferimento alle sperimentazioni condotte nell'ambito di una attività di formazione di capi intermedi dell'industria ».
93. MARIANI CLEMENTINA « La famiglia di oggi e lo sviluppo psichico del bambino (con particolare riferimento alla seconda infanzia) ».
94. MARINO LAURA « Il disadattamento scolastico nella scuola media ».
95. MARTINETTI PIERA « Una commissione interna di settore pubblico - Ricerca sperimentale e analisi psicosociologica) ».
96. MESSA MARIA « Il fattore del condizionamento meteorologico in rapporto al carattere e al comportamento dell'uomo ».
97. MOIETTA LAURA « Evoluzione storica della struttura familiare, con particolare riferimento ai ruoli dei coniugi e ai loro rapporti psico-emotivi - Rapporto: genitori e figli ».
98. MOLINA SILVANA « Analisi di un gruppo giovanile in zona di Torino: Madonna di Campagna ».
99. MORINI BASTIANINI LEOPOLDA « Il metodo del completamento frasi. I dati di una ricerca sperimentale di controllo ».
100. MOSSANO MARINA CELESTINA « Studio del fenomeno pubblicitario: metodi, tecniche e motivazioni della pubblicità ».
101. MOSSO ANNA MARIA « Alcuni gravi problemi degli spastici ».
102. MOTTURA FRANCA « Rapporto tra sviluppo fisico e psichico nella pubertà ».
103. MULATTIERI GIOVANNI « L'educazione della volontà nella concezione di Lindworsky e di H. Thomae ».
104. MUSSI PIERO « L'utilizzazione di alcuni reattivi psicologici in un tipo di selezione non industriale ».
105. MUSSO AUGUSTO « Teoria e pratica dell'orientamento ».
106. NECCO GIORGIO « La psicologia musicale ».
107. NOCE LAURA « La mia esperienza di lavoro in campo psicologico presso l'ospedale psichiatrico Fate Bene Fratelli di S. Maurizio Canavese ».
108. ODDONE RINA « Dio: un problema per gli adolescenti? Risultati di una ricerca e di una proposta di educazione religiosa ».
109. ODISO GIACOMO « Differenziazione teoretica pluridimensionale delle schizofrenie ».

110. ORLANDI RENATO « Analisi preliminare di un test di ragionamento ».
111. OSTINO LUCIA GERMANO « Ricerca sui valori. Risultati di una ricerca su un gruppo di bambini in 3ª e 4ª classe elementare ».
112. OTTONE PIERA CHICCO « L'influenza del padre nella formazione dell'io nel bambino durante il periodo preedipico ».
113. PALLADINO MARIA TERESA MESSORI « Problemi di tecnica terapeutica in psicoterapia della famiglia ».
114. PAVANO ROSANNA « La percezione musicale ».
115. PECCO MARIA GRAZIA « L'influsso dell'ambiente familiare nello sviluppo della personalità infantile e le capacità del test del disegno della famiglia a rilevare tale influsso ».
116. PEILA PIERANGELA CASTELLANI « I presupposti teorici e le modalità operative della psicoterapia della famiglia ».
117. PERETTI FIORINA « Sleep Deprivation: possibili aspetti psicodinamici ».
118. PERINO SETTE LAURA « La crisi della figura paterna - Padri e figli alla ricerca di ruoli complementari ».
119. PETTENUZZO VALERIA « Analisi critica dello studio di Hans Aebli: I princìpi fondamentali dell'insegnamento ».
120. PIAZZANO ELISABETTA IMARISIO « Il disadattamento sociale e scolastico ».
121. PINI ANNA MARIA e SENSALE ANNALISA « La psicologia ed i metodi di ricerca nel campo della sicurezza di lavoro con particolare riferimento alla teoria generale del Prof. E. Spaltro ».
122. PITTÀ ORNELLA « Contributo allo studio delle facoltà intellettive dell'anziano e del suo inserimento nella società ».
123. PIZZORNI GIUSEPPE « Dinamica delle scelte scolastiche e professionali in un campione di terza media ».
124. PONTE MARIA « Rapporti Scuola-Comunità in un piccolo centro rurale ».
125. PREVITALI BATTISTA « Il fattore della timidezza nella struttura del carattere dell'adolescente ».
126. PRIALE GIUSEPPE « Complesso di inferiorità in A. Adler ».
127. PUDDU LUIGI « Contributo alla valutazione dell'idoneità psicologica dell'infermiere in funzione delle attuali esigenze dell'assistenza ospedaliera ».
128. QUAGLIOTTO FRANCESCO « Esperienze psico-didattiche nell'insegnamento della religione ».
129. QUARELLO BARBERIS MARILENA « Nuovi aspetti del processo di socializzazione nelle società pluralistiche ».
130. RADICI FELICE « Per una definizione della tossicomania. Aspetti storici, legislativi, psicologici e sociali del problema ».
131. REVIL ALDO « Apprendimento e studio programmato ».
132. RIBERO ROSA « Il sentimento d'inferiorità secondo la concezione di A. Adler e di Carnois con riferimento di conferma nello studio di alcuni casi ».
133. ROCCA SILVANA « Le teorie dell'educazione: aspetti e strutture di alcune fra le più influenzanti la cultura moderna ».
134. ROLFO BARTOLOMEO « Le fughe minorili ».
135. RONCHINI DANIELA « Analisi della società primitiva degli Xavantes. Valori della loro cultura ».
136. RUGGIERI BRUNO « Cause motivanti una scelta vocazionale o religiosa ».
137. SACCHETTI CARLA « Contributo alla conoscenza delle condizioni sanitarie e socioeconomiche di scolari immigrati residenti nel centro storico di Torino ».
138. SACCHETTI LAURA « Considerazioni sull'importanza dell'esame audiometrico preventivo nell'orientamento professionale ».
139. SALZA BRUNO « L'orientamento e la formazione professionale degli insufficienti mentali (Metodologia, Legislazione, Bibliografia) ».
140. SARTORIS FEDE CHICCO « Il test di André Rey - Traduzione ed adattamento per l'Italia ».
141. SASSO LORENZINA « Linee di studio psicosociologico sui sinti piemontesi, con particolare riferimento all'infanzia e alla fanciullezza ».
142. SCAGLIONE MARIA « L'eredità psicologica patologica e normale, nelle dottrine moderne in rapporto ai problemi clinici e patologici ».
143. SCHIORLIN ROBERTO « Il disadattamento sociale negli adolescenti ».
144. SELETTO MARIA LUISA VASSELLI « Problematiche della droga nel mondo giovanile ».
145. SERGIO GIOVANNA « La matematica moderna ed il Metodo Papy ».
146. SOTO ANGELO « El juego y sus valores, especialmente en D. Bosco ».
147. SOZZI BIANCA - TESIO ELIO - TESTA DANIELA - THIONE BOSIO ANNA « Il problema della vecchiaia con particolare riferimento alla sua configurazione nella società attuale ».
148. SPRIANO ROSA LUISA « Un grave problema italiano: le adolescenti in istituti educativo-assistenziali ».
149. STROCCHI MARIA LUISA DELL'UTRI « Stratificazione sociale e malattia mentale. Ricerca condotta in un settore psichiatrico torinese ».
150. SURRA ANNA MARIA « Problematiche sull'incidenza dello scautismo nella realtà sociale ».
151. TAROPPIO GABRIELLA « Studio del fenomeno pubblicitario: efficacia della pubblicità ».
152. TAULAIGO ROSANGELA « Esperienze di psichiatria alternativa ».
153. TECCO PIER MARIO « Il gioco come trattamento psicoterapeutico ».
154. TERENZIO GIUSEPPINA « Equilibrio affettivo e riuscita scolastica ».
155. TESTA GABRIELE « Il sordomuto e la scuola professionale di meccanica ».
156. VALLERO FABRIZIA « Studio del fenomeno pubblicitario: problemi economici-commerciali del fatto pubblicitario ed i suoi mezzi principali di espressione ».
157. VARETTO ANNA MARIA « Influssi del cinema su Gruppi Giovanili ».
158. VENTURA MARIA PATRIZIA « Studio storico-scientifico dei fenomeni radiestesici ».
159. VENTURELLO SILVIA SARTORI « Aspetti teorico-pratici del colloquio psicoclinico nella concezione di alcuni autori contemporanei ».
160. VEZZOLI ALBINO « Le prove oggettive nelle valutazioni scolastiche. Ricerca sperimentale ».
161. VISCONTI ROSANNA « I programmi vissuti nella scuola d'oggi - In tema di legislazione scolastica ».
162. VITALI GOFFI GIULIANA « Il psicoclinico nella concezione di alcuni psicologi odierni ».
163. ZANCANARO ANGELA « La preadolescenza: forme e modalità di socializzazione ».
164. ZAVATTARO GIAN MARIA « L'orientamento non direttivo di Rogers - Implicanze filosofiche e prospettive pedagogiche ».
165. ZOPPI GEMMA « Rassegna critica di ricerche su tests non verbali di fattore "G" con particolare riguardo agli studi fatti in Italia ».

Dispense dei professori per gli alunni dei Corsi di Psicologia

BARONCHELLI GIACOMO: Le prove oggettive per un controllo del rendimento scolastico. - Il test di frustrazione di Rosenzweig.

BERSI GIOVANNI: Appunti di igiene: vista e udito.

BONGIOVANNI PIETRO: Cenni di deontologia professionale.

BORGETTI CARLO: Appunti di psicologia sociale. - Lezioni di Psicopedagogia.

BOSSI LORENZO: Appunti di Neurofisiologia. - Atlante di Neurofisiologia.

BRAJA MARIO: Medicina del lavoro. - Appunti di Auxologia. - Lineamenti di deontologia professionale.

BRAJA MARIA MIGONE: Appunti di igiene.

CARESIO LUCIA: Guida per l'amministrazione delle scale di intelligenza. - La Scala d'intelligenza per fanciulli: WISC 1949.

CAVICCHIOLO GIANFRANCO: La dinamica dello sviluppo umano: 1. L'infanzia e la fanciullezza; 2. L'adolescenza. - Lo sviluppo umano secondo Erikson. - Note sullo sviluppo umano secondo la teoria psicoanalitica e secondo la teoria sociologica di Parson T. e Bales R. - Psicopedagogia differenziale.

DALLA NORA GEREMIA: Condizionatori biologici della personalità. - Elementi di genetica: fenomeni ed interpretazioni. - Psicologia religiosa.

FANTOZZI ALDO: Cenni di Deontologia Professionale.

GENTILE GIOVANNI: Neurofisiologia.

GUASCHI IRMA: Appunti di Psicologia del Lavoro. - Batterie A.M.P., G.A.T.B., D.A.T.

LOMBARDI FRANCO, Pedagogia Generale.

LORENZINI GIACOMO: Appunti di Psicologia clinica (2 volumi). - Lineamenti di Caratterologia e Tipologia applicate all'educazione. - Elementi di Caratterologia. - Il colloquio.

MARENGO SILVIO: Il test sociometrico.

MAROCCO MUTTINI CHIARA: Psichiatria: Lezioni di neuropsichiatria infantile.

NICCOLI PIETRO: Appunti integrativi di Psicologia Clinica.

PEROTTO GIANCARLO: Appunti sulle tecniche proiettive: La dottrina della personalità di Rogers ed il T.A.T.

PICCO CESARE: Appunti di Pediatria.

RAVASIO BRUNO: Appunti integrativi di Psicologia Generale.

ROCCO LUIGI: Le Scale d'intelligenza. - La Scala d'intelligenza Stanford-Binet, Forma L.M. 1960, Revisione italiana (in collaborazione con L. Caresio). - Lezioni di Psicologia Industriale.

VENTURELLO MAURO: Psicoterapie (Miscellanea di Vari Autori raccolti dall'A.).

VIGLIETTI MARIO: Valutazione scolastica e diagnosi psicologica. - Problemi dell'Orientamento. - Orientamento: modalità educativa permanente. - Statistica I: Parte descrittiva. - Statistica II: Statistica inferenziale. - Batteria Multifattoriale M.V. 70. - Il lavoro scientifico. - Psicologia Generale: Conoscenza e Pensiero, Affettività ed Azione (2 volumi). - Psicologia dinamica secondo Schneiders.

Corsi di specializzazione per i diplomati:

— COLOMBO ANTONIA: La Figura Umana - Il tema della figura umana come mezzo di investigazione psicologica.

— FONTANA UMBERTO: Psicodiagnostico di Wartegg.

— MARIO VIGLIETTI: Tests di personalità: I questionari di personalità.

E) *l'attività ex-allievi*

Il desiderio di ritrovarsi insieme dopo la conoscenza cordialmente vissuta nei due anni di corso, ha dato origine, fin dall'estate del 1968, all'iniziativa del gruppo ex-allievi di « *incontri periodici* » a scopo di cultura, di lavoro, di servizio, di sollievo ed amicizia.

Fu D. Borgetti ad iniziare le prime attività durante attivi incontri programmatici per serate di cultura, corsi di specializzazione e servizio psicologico per alunni bisognosi. Nell'Ottobre del 1972 doveva però lasciare l'impegno con gli ex-allievi per nuove mansioni che gli vennero affidate al Pensionato Universitario della Crocetta (Via Caboto 27). Dopo un certo periodo assumeva il ruolo di animatore del gruppo ex-allievi, D. Gianfranco Cavicchiolo che riprendeva ed ampliava le attività iniziate.

I programmi prospettati e i propositi fatti furono parecchi. Essi erano scaturiti dal desiderio di continuare in qualche modo la propria formazione psicopedagogica mediante, soprattutto, lo scambio di esperienze e l'aggiornamento.

A tale scopo furono prospettati incontri per l'interscambio di esperienze e incontri con diversi esperti su temi particolari.

Impegni professionali personali di famiglia e di studio, hanno però gradualmente indotto non pochi ex-allievi a disertare le riunioni e a rinunciare agli impegni inizialmente assunti. Il gruppo si restrinse così fino a ridursi a una ventina circa. Va però sottolineato che il gruppo ex-allievi ha ripreso notevolmente quota negli ultimi due anni, con i corsi di aggiornamento sul Wartegg, Rosenzweigg e sulle tecniche del disegno infantile.

In seguito accanto all'impegno di aggiornamento venne data la possibilità agli allievi ed ex-allievi, che l'avessero desiderato, di realizzare, ogni 15 giorni, *incontri di preghiera* incentrati sulla celebrazione comunitaria dell'Eucaristia. Questa iniziativa, sia pure di pochi e aperta a tutti, è stata portata avanti con una certa costanza ed ha avuto nei tre ritiri pasquali al Carmelo di Montiglio d'Asti, la sua migliore e più intensa espressione.

Sotto la spinta di alcuni ex-allievi del precedente corso si vorrà dare, in futuro, al gruppo ex-allievi un maggiore impulso sia dal punto di vista della formazione personale, con evidenziazione anche dei valori spirituali, sia dal punto di vista dell'aggiornamento e della formazione professionale.

Tesi efficientistiche e tendenze pressappochistiche, ben mascherate, ci devono indurre a dare particolare importanza a questo secondo scopo del nostro periodico trovarci insieme. Il servizio promozionale alla persona in generale e all'allievo in particolare, non va né improvvisato né sperimentato, ma coscienziosamente preparato mediante lo studio e l'esercizio pratico guidato.

Questo si propongono di realizzare gli ex-allievi che finora si dimostrarono sensibili alle iniziative del Centro di Psicologia, e a questo invitano anche coloro che vogliono fare della psicologia uno strumento di servizio all'uomo del nostro tempo.

Infine: coll'apporto dei nuovi ex-allievi speriamo che sarà finalmente possibile portare avanti l'iniziativa sorta in passato di realizzare una piccola biblioteca specializzata per gli ex-allievi, con possibilità di portare a casa i libri.

verso il domani

È caratteristica della vita rinnovarsi nell'identità: una rosa è sempre una rosa pur rinnovandosi ad ogni fioritura, un tramonto è sempre un tramonto pur nella varietà delle sue gradazioni cromatiche, una quercia si ripete sempre la stessa pur nella novità del suo nascere...

Anche il nostro lavoro, pur nella costanza del suo ripetersi, vuole avere della vita la freschezza e la novità. Per questo guardiamo al domani senza temere il sacrificio del cambiamento e con nella mente prospettive sempre nuove di vita e di progresso.

Questi contributi ne vogliono essere una testimonianza.

MARIO VIGLIETTI S.d.B.

orientamento: una modalità educativa permanente

(L'orientamento è una modalità educativa permanente di aiuto all'autovalorizzazione, in funzione della persona, della professione e della vita).

Premessa

Il titolo indicato vuol essere una definizione, teorica ed operativa ad un tempo, dell'azione orientativa così come risulta dalla convergenza delle tendenze che oggi si sono venute affermando, nella scuola e nella società, in rapporto al problema della formazione del futuro cittadino.

Tali tendenze sono il risultato di un lento processo di evoluzione di ideologie, strettamente ancorato alla trasformazione della società politica ed economica verso forme sempre più pronunciate di *democratizzazione* della vita sociale.

Ci sembra pertanto conveniente prendere atto di alcune fasi di questo processo di trasformazione, perché risulti più significativa la definizione di orientamento da noi proposta nel titolo.

Il passaggio dal concetto di *formazione-istruzione,* considerato come un bene di investimento sociale per il progresso economico e produttivo, al concetto di *istruzione-educazione* considerato come un bene di consumo in funzione diretta della formazione della persona e meno della professionalizzazione, ha creato quella contrapposizione utile all'avvento della innovazione attuale: *istruzione-integrazione,* cioè dell'integrazione tra formazione per la persona e formazione per la professione e la società, *in un unico processo educativo permanente.*

Si è passati cioè dal modello formativo della *massima continuità iniziale dell'istruzione* (prima la scuola, poi la professione), al modello della *discontinuità intervallata dell'istruzione* in cui l'alternanza del lavoro e della preparazione culturale professionale modella uno stile dinamico di vita in formazione permanente. Più che di un *curriculum* di studio, si parla di *unità cumulabili di apprendimento* per una specifica formazione utile socialmente.

Si tende in tal modo a favorire l'accesso ad un insieme di *opportunità educative o comunque formative* che permetta, almeno in parte, la realizzazione di quell'uguaglianza di successo personale e professionale di cui oggi tanto si parla, ma da cui si è ancora ovunque ben lontani.

In questo senso almeno si sono orientate:

1. Sia la *60esima Sessione della Conferenza Internazionale del Lavoro* (svoltasi a Ginevra dal 4 al 25 giugno 1975) con la *Convenzione* e la *Raccomandazione* « circa il ruolo dell'orientamento e della formazione professionale nella valorizzazione delle risorse umane »[1] in cui si propongono « sistemi aperti, flessibili e complementari di istruzione generale, tecnica e professionale... » nell'intento di « facilitare *la mobilità* tra diversi filoni di formazione, in seno ad una professione o ad un settore economico determinati e tra professioni e settori economici differenti, così come tra diversi livelli di responsabilità » e di « offrire a tutti i lavoratori delle possibilità reali di *reinserirsi nel sistema educativo ad un livello che tenga conto della loro esperienza personale* » (*Raccomandazione,* 5, § 2)[2] e in particolare ai giovani l'opportunità di scegliere un tipo di formazione conforme alle proprie attitudini, capacità ed interessi, indipendentemente dai condizionamenti ambientali.[3]

2. Sia la *VII CONFERENZA INTERNAZIONALE DELL'IRTAC* (*International Round Table for the Advancement of Counselling*) tenutasi presso l'università di Würzburg dall'11 al 15 aprile 1976, che, trattando il tema: « Nuove tendenze e prospettive dell'orientamento », ha particolarmente insistito che l'orientamento (considerato come un processo educativo continuo svolto a far progredire simultaneamente l'individuo e la società verso traguardi di piena realizzazione):

a) « va esteso a tutte le età della vita (non vanno dunque privilegiati esclusivamente i giovani); comprende tutte le categorie di persone come risposta a specifici bisogni di sviluppo ed autorealizzazione; si pone come aiuto per affrontare compiutamente tutte le scelte della vita, non solo scolastiche e professionali, ma anche affettive, sociali, politiche, morali e religiose; non consiste solo nell'attività d'informazione, ma comprende anche compiti di liberazione dai condizionamenti di ogni genere (psicoterapia compre-

[1] Da Franca Femminis, *Formazione professionale e orientamento e valorizzazione delle risorse umane,* in Orientamento Scolastico e Professionale, n. 62, Roma, 1976, p. 6469-6475.

[2] *Op. cit.,* p. 6472. La distinzione tra *convenzione* e *raccomandazione,* fa notare l'A., « è particolarmente significativa perché permette di vedere quali sono gli elementi che gli Stati membri dovranno adottare, perché contenuti nella Convenzione (per es. il diritto di accesso alla formazione professionale durante *tutto* il periodo della vita lavorativa), e quali invece rimangono ancora alla libera discussione perché si presentano come semplici raccomandazioni » (p. 6475).

[3] Trombetta Carlo, *Ruolo dei fattori non cognitivi nell'orientamento scolastico,* in Orientamento Scolastico e Professionale, n. 62, Roma, 1976, p. 6490-6503.

sa) e di maturazione integrale della personalità in un contesto sociale evolutivo ».

b) Deve giungere a fare prendere una decisione che sia una mediazione rispettosa delle esigenze della persona e delle esigenze della società, attraverso l'instaurazione di una politica di *educazione permanente* che assicuri l'uguaglianza delle opportunità e una programmazione socio-economica ispirata alla partecipazione e alla gestione democratica.[4]

Questi orientamenti, documentati anche nella recente monografia del Consiglio d'Europa (a cura di F. Bacher e di M. Reuchlin)[5] sulle tendenze di 236 ricerche effettuate nel mondo dal 1970 al 1973, trovano la loro spiegazione ideologica nel diverso concetto di *democratizzazione della scuola* che si è venuto maturando dal periodo liberale degli anni '50 all'orientamento spiccatamente democratico degli anni '70.

La concezione liberale poneva una fiducia illimitata nelle funzioni formative della scuola come promotrice di crescita economica, di uguaglianza sociale e di liberazione dell'individuo, ma riservava ad essa in pratica un ruolo puramente passivo di semplice *trasmettitrice del sapere.*

Doveva essere possibile a tutti l'accesso all'istruzione d'obbligo e a quella secondaria superiore, ma solo ai meritevoli l'università; a tutti la Scuola doveva offrire un trattamento identico indipendentemente dalla classe sociale, per cui la responsabilità del successo o insuccesso era da ascriversi non alla scuola, ma all'allievo e alla sua famiglia.

Si accettavano i princìpi:

— dell'uguaglianza di tutti gli alunni (ignorando il divario culturale di partenza al momento dell'ingresso nella scuola elementare e ancor prima nella scuola materna);
— della massima espansione scolastica per offrire a tutti il diritto allo studio;
— della polivalenza formativa della scuola (« *La scuola può tutto* »);
— dell'esclusione dall'istruzione nel futuro, per chi falliva negli studi iniziali.

Dagli anni '60 in poi si cominciò a dubitare dell'onnipotenza della scuola come l'unica capace di formare. Si riscoprì l'efficacia formativa anche delle altre componenti sociali: famiglia, lavoro, istituzioni sportive, forze politiche e sindacali, ecc., per cui l'insegnare e l'apprendere non furono più considerati un *monopolio* della scuola e degli insegnanti e riservati al periodo della giovinezza, ma furono ritenuti una necessità educativa estensibile a tutta la vita e a cui doveva provvedere tutta la società.

Questa nuova maniera di percepire la formazione che si venne precisando all'inizio degli anni '70, mise in crisi i princìpi della scuola uguale per tutti che limitava (o meglio) garantiva il successo solo ai meritevoli e capaci, quasi non fosse possibile una affermazione nello studio e nella vita per l'*adulto* che da giovane aveva fallito nella scuola e non fosse reale il divario di partenza nei vari allievi (realtà, purtroppo, che tutte le ricerche confermano).

Si puntò quindi decisamente:

— a realizzare condizioni di uguaglianza di opportunità educative che permettessero il più possibile a tutti anche *un'uguaglianza di risultati* attraverso una educazione *compensativa* che equilibrasse le differenze degli alunni svantaggiati culturalmente ed economicamente, fin dai primi anni di vita prescolastica[6] coinvolgendo, per questo, genitori, specialisti e scuola;
— a promuovere strategie didattiche e trattamenti psico-pedagogici singolarmente *individualizzati* per rilevare e potenziare le possibilità di ognuno nel senso dei suoi probabili progetti di vita;
— a favorire tipi di insegnamento più flessibili e articolati in modo da poter rispondere meglio ai bisogni ed interessi individuali tenendo conto delle diverse potenzialità di ognuno (insegnamento individualizzato - unità cumulabili del sapere);
— a sottolineare la necessità di strutturare una politica di *formazione permanente* che permettesse non solo la ripresa dello studio a chi l'aveva troncato, ma anche un continuo perfezionamento in un'alternanza di lavoro e studio che desse a tutti, a qualunque età, la possibilità di un avanzamento verso obbiettivi personalmente e socialmente utili.

Se queste prospettive si realizzassero, la responsabilità dell'insuccesso dell'individuo ricadrebbero più sull'eventuale cattivo funzionamento delle strutture sociali (scolastiche od extrascolastiche), che sul soggetto in formazione.

Restano comunque pur sempre da definire quali siano effettivamente i criteri di successo od insuccesso relativi agli obbiettivi dell'individuo e della società.

Gli obbiettivi dell'educazione e dell'orientamento

Non si può impostare nessuna azione educativa valida se prima non si precisano *chiari ed adeguati* obbiettivi da raggiungere e non si fissano *specifici criteri operativi di controllo* adatti a verificare entro che limiti gli obbiettivi sono stati raggiunti.

Non si tratta di tecnicizzare una attività non tecnica, ma di puntualizzare una *promozione di contenuti*

[4] Da una Relazione di S. De Pieri sui risultati della Conferenza di Würzburg, in Boll. UNIO, n. 26, 1976.

[5] F. Bacher e M. Reuchlin, *L'Orientation pédagogique et professionnelle. Tendences de la Recherche*, Conseil de l'Europe, Centre de Documentation pour l'Education en Europe, Strasbourg, 1975.

[6] Mario Viglietti, *Problemi e prospettive riguardanti l'azione compensativa dello svantaggio socio-economico-culturale,* in Istruzione Tecnica professionale, C.P.I.T., Torino, n. 3, 1975, p. 20-44.
— AA. VV., *La prevenzione del disadattamento nella Scuola Materna* (a cura di Antonio Arto), LAS, Roma, 1976, p. 1-165.

che diano significato all'intervento educativo in favore dell'individuo e della società.

La difficoltà però sta proprio nella scelta di questi obbiettivi educativi che non siano unicamente teorici e generici (in base alle diverse filosofie sulla natura dell'uomo e della società) e perciò difficilmente controllabili con criteri operativi, ma siano effettivamente vicini alla realtà che si vive, tali da poter essere verificati e da condurre progressivamente alla valorizzazione specifica della persona in se stessa e come membro attivo del suo gruppo di appartenenza in un dato momento.

Troppo spesso, infatti, sono unicamente indicati obbiettivi generici: per esempio, « Scopo dell'educazione è *formare uomini liberi* », cioè capaci di usare della propria libertà. È senz'altro un obbiettivo educativo (nessun educatore vuole l'asservimento dell'uomo), ma cosa vuol dire, in concreto, « uso della libertà »? Scelta dell'impegno, del rischio, della competizione, della massima qualificazione possibile, o della tranquilla sicurezza di una vita con ridotte responsabilità, senza esigenze di speciali qualificazioni e promozioni, professionali o di qualunque altro genere?

Può forse essere esclusa dall'educatore questa seconda alternativa? Evidentemente, tutto dipende dal quadro dei valori che liberamente si scelgono; il che implica per l'educazione un'ampia gamma di specificazioni a complemento dell'obbiettivo primario (se si vuol rendere *verificabile* il raggiungimento dell'obbiettivo).

Un altro obbiettivo educativo, solitamente proposto e parimenti generico (e quindi difficilmente controllabile), è quello di « *dare ad ogni individuo tutto ciò che può favorire la sua autonomia e il pieno sviluppo delle sue potenzialità* ».

Ottimo obbiettivo, che mette in causa l'orientamento, in quanto occorre scoprire quali sono queste potenzialità, in che grado sono educabili e come se ne può controllare e favorire lo sviluppo. Ma tutto questo non è sufficiente per sapere come queste potenzialità potranno essere utilizzate e realizzate, perché tutto questo dipenderà dalle occasioni di sviluppo e dai condizionamenti che offrirà l'ambiente. Un individuo infatti realizza le sue potenzialità unicamente esercitandole in un ambiente adatto. L'obbiettivo educativo dovrà allora specificarsi nell'impegno di fornire all'individuo tutti gli strumenti per utilizzare gli stimoli dell'ambiente e di agire efficacemente sul soggetto, perché gli scopi voluti possano essere raggiunti.

Come si vede, anche solo da questi due esempi, l'obbiettivo educativo è ampiamente comprensivo di tutti i valori che possono contribuire allo sviluppo armonico dell'uomo nel suo ambiente, ma è anche tale che è praticamente impossibile verificare entro che limiti viene raggiunto proprio per il suo carattere di universalità.

L'orientamento, invece, pur perseguendo gli stessi fini generali dell'educazione, si colloca nel processo educativo come *un modo specifico* di realizzare la persona nelle sue potenzialità preparandola a motivate scelte professionali nei vari stadi del suo sviluppo, sia nella giovinezza che nell'età adulta.

Per questo qualifichiamo l'azione orientativa una *modalità educativa* (in quanto è una parte del processo educativo, pur senza esaurirne le finalità) che si attua favorendo la *convergenza* dei vari interventi educativi, con metodologie che le sono caratteristiche, per la formazione dell'individuo in funzione dell'esercizio professionale più adeguato alla valorizzazione della sua personalità, compatibilmente con le possibilità e le esigenze sociali.

Inoltre, poiché l'educazione non dipende tanto dalla durata e dall'epoca in cui si attua, ma dai contenuti che offre, si comprende che ogni processo di orientamento non può mai esaurirsi nel tempo in quanto son sempre possibili contenuti *nuovi* o *più ampi* in una società che è in continua evoluzione e progresso.

Di conseguenza qualifichiamo l'orientamento come « modalità educativa *permanente* », perché riteniamo che la miglior maniera di valorizzare la persona sia appunto quella di aiutarla ad adeguarsi a quelle mutevoli condizioni sociali caratteristiche della nostra era, che richiedono contenuti sempre più specifici di qualificazione professionale.

Questo aiuto sarà sempre più richiesto nei prossimi anni.

Possiamo infatti prevedere che, estendendosi ed elevandosi, col progresso tecnico ed economico, il livello dell'istruzione, attraverso metodi d'insegnamento più efficaci largamente individualizzati (istruzione programmata, diffusione delle macchine per apprendere, uso di calcolatori per « dialogare » sulle proprie scelte, sussidi audiovisivi di ogni genere, assistenza sociale specializzata, ecc.), si attenueranno le influenze dell'ambiente familiare, si rafforzerà la tendenza ad un'istruzione precoce, crescerà la mobilità sociale ascendente dei più dotati di modesta origine, si moltiplicheranno strutture scolastiche unificate con scelta di unità di apprendimento *libere* oppure *cumulabili a sequenza obbligata* per specializzazioni a carattere selettivo, si avranno più spazi di tempo disponibile, più fonti di informazioni e più scelte possibili, e così via.

S'imporrà perciò sicuramente con maggior urgenza di oggi, la necessità di una assistenza orientativa come « intervento permanente »,

— sia nella scuola, in collaborazione con gli insegnanti, i genitori e gli altri collaboratori educativi, per la scelta e l'organizzazione dei piani di studio.

— sia fuori della scuola, per gli adulti, o per guidarli nella scelta delle nuove qualificazioni professionali richieste, o per promuoverne la formazione umana al di là di quelle professioni limitatamente educative o addirittura alienanti a cui possono essere obbligati, con positive prospettive di scelte umanamente stimolanti.

Se dunque l'obbiettivo dell'educazione, sintetizza

acutamente il Reuchlin,[7] « potrebbe essere quello di mettere l'individuo in grado di realizzare in una certa misura alcune delle innumerevoli potenzialità di cui è portatore, rendendo più ricca e strutturata la sua interazione con l'ambiente, nei limiti imposti inevitabilmente da ogni forma di vita associata », allora « l'obbiettivo generale dell'orientamento potrebbe essere inteso ad aiutare ognuno a costruirsi una percezione coerente delle innumerevoli azioni e reazioni, di volta in volta reali o possibili, e una percezione coerente dello sviluppo che esse sollecitano ».[7]

Il che vuol dire che « il processo di orientamento sarà soddisfacente solo se permetterà all'individuo di percepire, di volta in volta, la coerenza o almeno la compatibilità delle scelte che va progressivamente facendo, o di quelle che esprime nello stesso momento, ma in campi diversi, perché la risultante di queste scelte costituirà la sua possibilità di vivere nell'ambiente sociale che lo circonda ».[8]

Ne deriva che « un orientamento permanente costituirà parte integrante di un'educazione permanente, e l'esperto di orientamento dovrà essere un interlocutore costante per l'individuo che cerca di costruire la sua unità in un mondo troppo mobile per fornire punti di riferimento stabili alla molteplicità delle scelbiente sociale che lo circonda ».[8]

Sulla base di queste premesse crediamo che la definizione data in partenza risulti più che giustificata. L'orientamento inteso come « *modalità educativa permanente di aiuto all'autovalorizzazione in funzione della persona, della professione e della vita sociale* », mentre esprime una convergenza dall'esterno di interventi educativi interdisciplinari, coinvolge anche l'iniziativa del soggetto nella presa di coscienza di sé (autovalorizzazione delle possibilità individuali) e delle conseguenti decisioni in funzione degli obbiettivi della sua formazione e del suo inserimento attivo nella professione e nella società.

Vie di attuazione

Questa concezione di orientamento prevede una politica educativa coerente ed organica, prevalentemente *polarizzata sull'individuo*, con interventi specifici di vari operatori educativi. In particolare

— *gli insegnanti*, in collaborazione con i genitori, avranno un'importante funzione, prima, nell'attenuazione delle difficoltà di origine sociale attraverso forme plurime di educazione compensatoria, specie nell'età prescolare, e in seguito, nella guida dello studente verso gli apprendimenti a lui più adatti.

— *gli esperti in psicologia scolastica e di orientamento*, costituiti in équipes di membri con diversa specializzazione data la notevole diversificazione dei problemi posti dall'orientamento, interverranno in collaborazione ed in supplenza degli insegnanti e dei genitori,

— per assicurare agli alunni quelle informazioni aggiornate e precise relative alle scelte immediate e future di comportamento e di studio che gli insegnanti o i genitori non possono dare, e

— per individuare con gli insegnanti e i genitori, gli strumenti più adatti a superare le difficoltà incontrate dai singoli (atteggiamenti da assumere, tecniche didattiche, compiti differenziati, ecc.).

Si avrà cioè di mira di apportare dei contributi di soluzione di tipo individualizzato e non tanto di tipo collettivo ed anonimo, per aiutare ciascun alunno a costruirsi un *piano personale di soluzione* coerente con le sue specifiche esigenze, per esempio, nello scegliere le varie unità d'insegnamento o le varie metodologie didattiche di apprendimento, o nel decidere quali spazi accordare a successivi corsi di specializzazione (insegnamenti cumulativi a sequenza obbligata o insegnamenti liberi) compatibili col genere di vita che desidera condurre.

A questo fine, pur utilizzando i metodi della psicologia differenziale per uno studio *più oggettivo* delle attitudini e degli interessi, si cercherà d'integrare i dati raccolti nell'insieme di tutte le informazioni sul soggetto, in quanto il centro di ogni intervento dovrà sempre restare il processo d'individuazione globale della personalità di ciascuno e delle sue specifiche esigenze educative.[10]

Recentemente, motivato anche dalle difficili situazioni socio-economiche presenti un po' in tutti i paesi, si è avuto un movimento di opposizione all'azione orientativa diretta all'individuo, in favore di un'azione sulle strutture, sia scolastiche che socio-politiche, che si sarebbero dovute modificare radicalmente per dar la possibilità effettiva ai giovani di raggiungere mete personali e libere.

Il Consigliere che aiuta l'individuo, si afferma, non fa altro che mantenere un sistema che deve essere rovesciato, in quanto perpetua discriminazioni sociali inaccettabili. L'obbiettivo dell'orientamento deve spo-

[7] M. Reuchlin, *Il problema dell'Orientamento,* La Nuova Italia, Firenze, 1975, p. 94-95.

[8] Reuchlin, *op. cit.*, p. 97-98.

[9] Reuchlin, *op. cit.*, p. 101. Continua elencando i compiti dell'orientatore: « Egli aiuterà a mantenere tra queste scelte quella coerenza in mancanza della quale l'individuo rischia di perdere se stesso, senza per questo, ben inteso, mirare a forzare una prematura fissazione dei tratti della personalità. Al contrario, sarà suo compito stimolare nell'individuo una presa di coscienza delle sue aspirazioni al mutamento, ad esplicitare il corso prevedibile degli sviluppi che egli desidera, ad informarsi sui mezzi per raggiungerli, e sui loro possibili e probabili risultati. Organizzerà e strutturerà quindi le scelte successive, mettendo in evidenza la loro diversa importanza nel condizionare le ulteriori opzioni possibili; lo stesso tipo di lavoro dovrà essere svolto rispetto alle scelte effettuate simultaneamente, sia in campo educativo (equilibrio, complementarità tra formazioni di natura e di tipo diverso) che in campo extraeducativo » (p. 101-102).

[10] Il che implica che la formazione dell'esperto in orientamento dovrà essere eminentemente di tipo clinico e vertere soprattutto sulla psicologia, con corsi a livello universitario e seri tirocini pratici di verifica dell'azione svolta. Corsi del genere sono svolti anche presso il Centro Salesiano di Orientamento di Torino.

starsi dall'individuo al gruppo e alle strutture perché solo così verranno tolti quei condizionamenti economici, sociali e ambientali che impediscono l'uguaglianza delle opportunità educative limitando la possibilità di maturazione ai meno dotati e capaci (H.J. Adams, *Invited reply: whose cannon fodder,* in The Personnel and Guidance Journal, 1974, marzo, p. 453-456).

L'aspetto vero di questa posizione è che le strutture effettivamente possono a volte condizionare negativamente (non tutti i condizionamenti però sono negativi) e che è quindi buona cosa il modificarle; ma questo non si fa in un momento e tanto meno con una rivoluzione! E per quale sistema poi? In ogni caso, non sono i cambiamenti di sistemi sociali o di strutture quelli che risolvono i problemi dell'individuo.

Perciò riteniamo che il Consigliere non deve rifiutare il suo aiuto alla persona che lo richiede, perché questa, proprio per il fatto di essere in difficoltà, ha diritto di essere aiutata. Un ferito ha diritto di essere soccorso *subito*; un malato non può aspettare, per essere curato, che si rinnovino le strutture ospedaliere.

D'altronde il Consigliere, aiutando lo sviluppo e la maturazione della persona e proteggendone l'integrità, contribuisce a promuoverne l'autonomia e l'indipendenza di giudizio critico anche di fronte alle strutture esistenti. E' in questa maniera che, meglio e più coerentemente al suo ruolo, partecipa al cambiamento sociale (V.J. Drapela, *Counselors, not political agitators,* in The Personnel and Guidance Journal, 1974, marzo, p. 449-453).

Anche il Reuchlin si allinea in questa seconda posizione ed afferma che l'interesse per l'informazione completa ed esatta e l'abitudine al libero esame promossa dal Consigliere nell'individuo « sono molto più favorevoli all'attenzione degli individui ai problemi sociali, di quello che lo sarebbe il mantenerli in uno stato di disadattamento sociale ». È migliorando l'individuo che si migliora la società, mentre non è sempre vero che una società economicamente migliorata e strutturalmente funzionante, rende migliore l'individuo.

Conclusione

Se abbiamo voluto puntualizzare in una definizione nuova e concisa il significato dell'azione orientativa dal punto di vista educativo, non è stato per escludere altri punti di vista quali quello economico, sociale o terapeutico, ma per evidenziare dei criteri chiari e specifici utili per l'azione, in cui la maggioranza degli operatori oggi potesse convergere. In ogni caso abbiamo voluto indicare con questa definizione i criteri a cui ci ispiriamo nello svolgere la nostra attività nel settore dell'orientamento.

MARIO VIGLIETTI

una scuola per la persona prospettive per la scuola

1. La scuola è morta?

La scuola tradizionale, con la sua struttura elitaria e selettiva, era una scuola sostanzialmente classista, e questo non perché rifiutasse aprioristicamente qualcuno, ché anzi era per principio aperta a tutti, e in alcuni suoi momenti era addirittura obbligatoria, solo che poi serviva solo per alcuni, e cioè generalmente per coloro che, per posizione e situazione ambientale — familiare-sociale — erano in grado di usufruire della scuola: la quale era chiamata alla trasmissione di contenuti culturali fissi e determinati dalla tradizione, e sull'acquisizione di questi contenuti operava la selezione, e almeno apparentemente era una selezione basata sul merito e sulle capacità, ma di fatto era invece una selezione sostanzialmente basata sullo « status » sociale, e tutto questo allo scopo del mantenimento dell'ordine e della situazione sociale: di quel determinato ordine e di quella determinata situazione sociale.

Al modello tradizionale si sono andate opponendo due soluzioni delle quali una si pone su di una linea di sviluppo della tradizione, l'altra invece propone un'alternativa totale.

La prima si ispira infatti al modello tecnologico, efficientista, il quale rifacendosi alle esigenze, o per lo meno ad alcune esigenze di una società tecnologicamente avanzata, vede nella scuola non altro che una impresa manageriale-industriale. Si afferma inoltre democratica, non già perché risponde alle esigenze educative e di formazione della totalità dei cittadini, ma soltanto perché l'organizzazione industriale esige un numero sempre più ampio di tecnocrati e di esperti, col risultato però che questi, avanzatissimi nel loro campo, fuori di questo sono facile preda degli slogans e della propaganda. In sostanza, questa innovazione proposta in termini manageriali e funzionali, si muove al di fuori di ogni prospettiva di valori, al di fuori di ogni prospettiva teleologica ed axiologica.

L'altra via, rilevando insieme i difetti dello schema tradizionale uniti a quelli dell'innovazione tecnologica, conclude alla proposta dirompente di una descolarizzazione della società, conclude alla « morte della scuola ». Essendo, infatti, la scuola « diventata la chiesa universale di una società tecnologica che cristallizza e trasmette l'ideologia di questa società, plasma la mentalità degli individui in modo che accettino l'ideologia stessa e conferisce uno status sociale in rapporto a tale accettazione »,[1] ne viene anche, di conseguenza, che è diventata un'istituzione totale e totalizzante, monopolizzatrice, in nome della società e del potere sociale, dello sviluppo dell'individuo, perpetuando così anche una certa « mitologia » della società moderna, secondo cui tutti hanno uguali possibilità di raggiungere le mete indicate dalle ambizioni e dalle forze di ciascuno.

La descolarizzazione rappresenta, in questo ambito, l'unico modo per far scomparire le distinzioni sociali, perché è la società stessa che nella totalità delle sue dimensioni e delle sue risorse dovrebbe farsi essa stessa scuola. Questa prospettiva, che può apparire valida nelle sue motivazioni di critica a certe situazioni di fatto, tende tuttavia a porsi su di un piano utopico — quasi diremmo di campanelliana « città del Sole » — mentre invece, per la sua forte carica anche emotiva che essa contiene, può essere motivo valido per richiamarci alla necessità di ricercare un fondamento nuovo — *rifondamento* — della scuola e delle sue funzioni, non solo come istituzione sociale ma anche, e soprattutto, come fonte di promozione della autentica personalità individuale e sociale.

2. Necessità del cambiamento

Taralasciando le posizioni piuttosto velleitaristiche di certi oppositori nostrani, di certi borghesi rivoluzionari di un rivoluzionarismo gattopardesco, non è che le critiche di Illich, di Reimer e di altri ad un certo tipo di scuola tradizionale, legato ad una visione statica, nonché estremamente stratificata della società, come del resto alla sua conseguente innovazione di tipo manageriale-funzionalistico, non è che non abbiano un certo valore e non lo mantengano. Tuttavia nella terapia proposta sollevano qualche perplessità: morte della scuola, per poi finire col trasformare in scuola tutta la società, e allora vien voglia di dire, parafrasando la critica di Casotti all'idealismo gentiliano — *dove tutto è educazione nulla è educazione* — che anche *dove tutto è scuola nulla è scuola*, nel senso che far coincidere la scuola con la società in modi e termini di scuola, significa, di fatto, privare di qualunque funzione e significato proprio e specifico la scuola, senza che questa funzione sia assunta o possa essere assunta semplicemente dalla società.

[1] E. Reimer, *La scuola è morta: alternative all'educazione*, Armando, Roma, 1973, p. 28.

Certamente, un certo tipo di scuola — nozionistica, selettiva, elitaria, ecc. — è necessario, è giusto che muoia: ma l'importante è che sia una « morte per parto », che produca cioè una rigenerazione, non si esaurisca in una spinta efficientistica, ma in una realtà adeguata ai tempi, autenticamente promotrice a tutti i livelli della personalità, secondo un modello che potremmo definire liberatorio, vale a dire, aperto alle autentiche e più profonde esigenze dell'uomo nella società contemporanea, e perciò stesso anche in grado di « aprire nuove vie per il passaggio ad una nuova società: principio di base il recupero dell'alienazione; evitare la riproduzione delle categorie dominanti ed offrire a ciascuno l'opportunità del pieno sviluppo delle sue potenzialità personali; favorire l'atteggiamento critico nei confronti della società attuale; sostituzione dei metodi pedagogici con libere attività individuali e collettive, fondamentale importanza attribuita non alla misura del cambiamento, ma alla qualità delle relazioni umane dirette; sostituzione dell'insegnamento tradizionale con la nuova figura dell'operatore sociale, del consigliere, dell'animatore e del terapista ».[2]

3. Prospettive del cambiamento

Ecco che il rinnovamento della scuola, della scuola che potremmo chiamare « sociale » — anche se la dizione non sembra del tutto appropriata, e, in attesa di trovarne una migliore, si potrebbe anche dire *personale*, *scuola per la persona* — si configura innanzitutto in una nuova angolazione del rapporto educativo, come rapporto di reciprocità, come rapporto promozionale, e non sempre promozionale a senso unico: promozione individuale (= personale) e sociale, senza però essere succube della società. Che la scuola debba infatti rispondere alle esigenze della società, appare certo, dal momento che la scuola è un'istituzione della società: « Affinché l'educazione possa riuscire di uso pratico — già osservava il Gabelli — vale a dire individualmente e socialmente utile, si richiede per prima cosa che essa sia accomodata al tempo, ne comprenda lo spirito, ne secondi le tendenze, ne appaghi i bisogni », avvertendo peraltro tuttavia che « senza dubbio non è necessario secondare il proprio tempo in ogni tendenza e in ogni opinione: molte volte il combatterlo è un sacro e solenne dovere, al quale il cittadino deve trovar sempre in se stesso il non facile coraggio di adempiere ».[3] Il che vuol anche dire, che le esigenze sociali da rispettare non sono tanto quelle immediatamente emergenti (es. il consumismo), ma anche quelle esistenti nel profondo, non immediatamente esigite (es. contro la massificazione e l'alienazione) e anzi a volte conculcate, e quindi non manifestamente esigite perché in contrasto con gli « interessi » della società, che è poi quanto dire dei gruppi di potere.

Emerge qui allora una realtà molto importante, e cioè la fine del tradizionale *primato informativo della scuola*, a causa dell'irrompente irruzione dei mass-media nel mondo dell'informazione, ma soprattutto viene superata la funzione *preparatoria* della scuola, nel senso che la scuola non deve primariamente preparare a qualche cosa specificatamente, ma deve in primo luogo corrispondere alle esigenze umane e vitali del ragazzo, in quel momento ed in proiezione: *deve essere vita* e, meglio ancora, *apprendimento di vita.*

Il contrasto con il passato diventa evidente, perché mentre « in passato lo stato e la società si servivano della scuola facendone lo strumento per inserire la nuova generazione in un ordine prestabilito dagli adulti, col presupposto che questo inserimento imponeva al giovane di appropriarsi d'una determinata quota del patrimonio spirituale tramandato. La giustificazione di questo "argomento" appariva indiscutibile. Oggigiorno alla scuola si assegna soprattutto il compito di preparare alla versatilità e all'apertura necessaria per l'attività che si svolge nell'ambito sociale e le si richiede di far sì che i giovani *imparino a imparare* ».[4]

La scuola, pertanto, non può più essere soltanto insegnamento, offrire e far apprendere notizie e nozioni, anche se da queste non si può e non si deve prescindere. La scuola, infatti, deve pur dare anche gli strumenti — il leggere, lo scrivere, ecc. — deve pur dare delle nozioni, deve pur portare al possesso di certe conoscenze, ma tutto questo non rappresenta né può rappresentare il fine unico, esaustivo della scuola, ma solo lo strumento specifico per promuovere, per quanto alla scuola compete, lo sviluppo integrale e integrato della personalità.

Quindi, scuola informativa, ma per essere formativa ed anche innovatrice, e riesce ad essere innovatrice nella misura in cui mette in crisi una società come l'attuale che non sempre si adegua alle richieste « umane » dei suoi membri.

Pertanto, in questa prospettiva, più che parlare di *morte della scuola*, si può e si deve parlare di un suo rinnovamento che coinvolga quelli che costituivano i compiti tradizionali della scuola — *insegnare secondo un programma rigido* — senza cioè escludere la funzione di insegnamento-apprendimento che rimane pur sempre tipica della scuola. Una scuola che non « insegna », una scuola che viene ridotta a clinica per ammalati (o per sani che devono diventare ammalati...) non è più scuola, può essere tutto fuorché scuola. Si tratta però di invertire l'ordine: l'educazione e la for-

[2] C. Scurati, *Educazione e società,* in Vita e Pensiero, a. LVI, n. 6, novembre-dicembre 1973, p. (773)37-(774)38.

[3] A. Gabelli, *Sulla corrispondenza dell'educazione colla civiltà moderna,* in A. Gabelli, *Educazione politica e riforma della società,* antologia a cura di R. Tisato, La Nuova Italia, Firenze, 1972, p. 64-66.

[4] P. Poggeler, *La teoria educativa della scuola,* in AA. VV., *Il processo di apprendimento sul piano antropologico psicologico e biologico,* a cura dell'Istituto Wilmann, trad. di L. Magliano, La Scuola, Brescia, 1973, p. 185.

mazione devono avere il sopravvento sull'informazione, sul nozionismo, che devono essere strumentali.

Certamente, quindi, la scuola ha ancora e mantiene a tutti i livelli, una sua funzione specifica, quale è quella di istruire, o, se vogliamo usare un linguaggio più proprio e più appropriato, promuovere l'acquisizione di abiti intellettuali, perché, se è vero che non si dà istruzione senza educazione, è anche altrettanto vero che il « modo » dell'istruzione influisce sul processo di formazione della personalità, tanto che, in questa prospettiva, lo stesso problema del contenuto diventa, o può diventare, in certo modo secondario rispetto al metodo.

D'altra parte, però, non si tratta neppure di buttare a mare il passato, semplicemente perché è « passato », per mettere al suo posto una « nuova cultura », che non si sa sempre che cosa sia, ma sembra essere o rischia di essere, un girare a vuoto sul vuoto.

Dire infatti che la scuola, fin dalla scuola elementare, deve creare una nuova cultura, rifiutando ogni nozionismo, per affidarsi unicamente alla « ricerca », può avere un senso, ma può anche avere nessun senso; ché « *il creare nuova cultura*, anche in campi che non siano specialistici — nota Tullio Altan — è un processo duro e serio, che presuppone la conoscenza della *vecchia cultura*, senza la quale non ci si può nemmeno rendere conto che quella che stiamo creando è una cultura nuova. E in queste condizioni infatti accade spesso che si vengano "ricreando" forme che fanno da gran tempo parte dai più vieti arsenali di un sapere invecchiato e stanco, perfettamente convinti di inventare forme nuovissime ».[5]

4. Dimensione sperimentalistica

Si tratta, semmai, per non rimanere fossilizzata nel suo essere un'istituzione sociale, con tutti i pericoli di sclerotizzazione annessi, non tanto di prendere la prima idea che passa soltanto perché è l'ultima arrivata, ma di assumere una dimensione sperimentalistica, intesa non solo e non tanto nel suo significato tecnico e preciso di *sperimentazione pedagogica*, come « controllo scientifico » di un metodo educativo e di insegnamento, quanto invece in un senso ed in un significato più ampio, e cioè come costante apertura, accettazione e verifica delle esigenze emergenti, per cui la scuola può costantemente adeguarsi, nelle sue funzioni, alla continua trasformazione sociale.

Pertanto, senza ignorare il valore della sperimentazione scientifica in pedagogia condotta e guidata da esperti con la partecipazione di insegnanti particolarmente e specificamente preparati, pensiamo piuttosto alla sperimentazione come metodo, come *essenza della metodologia educativa*. Se teniamo conto che nell'educazione e nell'istruzione — e quindi anche, ovviamente, nell'educazione nella scuola — c'è sempre una *novità*, con la quale fare i conti, e se non altro c'è sempre la singolarità e l'originalità dell'educando, che è un dato reale, un « fatto », il quale non può non portare alla considerazione che non ci si può ripetere e che è necessario tenere sempre un atteggiamento di dialogo e di innovazione. Cioè, « in altri termini — come nota il Mencarelli — è la straordinaria diversità delle situazioni in cui l'educazione è chiamata ad operare che impone la *sperimentazione pedagogica*. Se le cose stanno in questo modo, è evidente che tutti gli educatori sono nella necessità di affrontare il loro lavoro in modo sperimentale, cioè seguendo l'itinerario metodologico tipico della sperimentazione: osservazione delle situazioni in cui la scolaresca e gli alunni si trovano, elaborazione dell'ipotesi risolutiva dei problemi letti nella situazione, attenzione costante agli esiti prodotti dal trattamento adottato, fino alla raccolta ed alla interpretazione dei dati conclusivi ». Però, al di là delle forme e delle formule, con tutto il contorno di tests, di questionari, di dati statistici, di grafici, di schemi, ecc. l'importante è sempre che tutto sia inserito in « una forma di premura per le sorti dell'educando, cioè per il suo successo educativo ».[6]

In questo ambito, nell'ambito di una prospettiva *sperimentalistica*, deve essere riveduta, anzi abbandonata tutta la concezione « piramidale » della struttura scolastica, per cui la scuola superiore condiziona la scuola inferiore, e al di sopra di tutto sta il legislatore, che indica più o meno minuziosamente i contenuti ed i programmi.

Cioè, allora, non più la scuola inferiore che anticipa la superiore e prepara a questa, ma semmai la scuola superiore che « continua » la inferiore: soprattutto poi una scuola in cui i programmi non debbono essere tassativamente indicati dall'alto, ma ridotti ad indicazioni generalissime, e semmai come traguardi da conseguire, e per il resto lasciati alla sensibilità ed alla capacità dell'insegnante, al quale singolarmente e collegialmente, dovrebbe spettare il compito della ricerca specifica dei contenuti programmatici precisi e più particolareggiati, e tali che rispondano alle esigenze peculiari dei discenti — come individualità e come gruppi (*classe scolastica*) e secondo la fascia d'età — in uno con le esigenze dell'ambiente sociale circostante, e sostituire poi, inoltre, a livello secondario, al rigido sistema a compartimenti stagni e incomunicabili, o quasi, fra loro, un sistema più flessibile, con un fondo comune cui ineriscano i programmi particolari propri di ciascun tipo, e si renda così più agevole il passaggio da un tipo all'altro, in modo da realizzare un sistema scolastico chiaro, semplice, ordinato ed elastico.

Quindi, in sostanza, l'introduzione di una dimensione e di un atteggiamento sperimentalistico nella scuola, non può essere affidata solo ed unicamente alla

[5] C. Tullio-Altan, *Manuale di antropologia culturale: Storia e metodo*, Bompiani, Milano, 1975, p. 482.

[6] M. Mencarelli, *Attività scolastica e metodo sperimentale*, in AA. VV., *Orizzonte culturale contemporaneo e pedagogia cristiana*, La Scuola, Brescia, 1972, p. 122-123.

« buona volontà » dei singoli, ma comporta anche una revisione organizzativa della scuola stessa, intesa pure come sistema di produzione, e nella quale ci sia posto anche per le « cose », per gli strumenti, per i più moderni sistemi didattici, purché a queste cose, strumenti, sussidi venga fatto parlare il linguaggio della sperimentazione, ovvero dell'apertura critica al nuovo, al diverso, all'innovativo. Fuori infatti di una organizzazione scolastica valida, la stessa sperimentazione potrebbe essere causa di sperperi, in quanto verrebbe ridotta a fine per se stessa, e non dello sviluppo umano e sociale dell'educando.

Infine, notazione conclusiva, una sperimentazione valida non è e non può essere in contrasto con la libertà e la spontaneità dell'allievo, di cui si è fatto portavoce l'attivismo contemporaneo. Ed il contrasto, infatti, non c'è o è soltanto apparente, perché « quando l'organizzazione predispone o costruisce situazioni dinamizzanti, si pone come condizione idonea a compiere esperienze educativamente e didatticamente rilevanti. Sono le esperienze sulle quali la spontaneità e la libertà si incontrano con se stesse e con la necessità di affrontare la non modesta quantità dei problemi (compresa l'esperienza interiore) e della vita di relazione ».[7]

FRANCO V. LOMBARDI

[7] M. Mencarelli, *La sperimentazione nella ricerca pedagogica e nella attività scolastica,* La Scuola, Brescia, 1968, p. 147.

la psicologia nella scuola

Il nostro tempo sta caratterizzandosi, anche dal punto di vista psicologico, come un periodo di crisi? Questo interrogativo potrebbe sembrare assurdo se si pensa alla grande divulgazione, oggi, delle scienze dell'uomo, prima fra tutte, della psicologia. Anche l'uomo della strada ha sentito parlare, almeno qualche volta, di Freud, della psicanalisi e dei tratti psicologici che caratterizzano gli uomini e i giovani in particolare del nostro tempo.

Eppure, l'applicazione del termine « crisi » alla psicologia contemporanea, quale viene comunemente intesa, non di quella a livello strettamente scientifico, non pare del tutto fuori luogo. Chi ha partecipato all'ultimo Congresso degli psicologi italiani tenutosi a Bologna, penso abbia avuto la chiara impressione che nella formazione attuale dei futuri psicologi, è ben lontana la preoccupazione di promuovere, con tecniche e metodi loro propri, quella crescita e liberazione dell'uomo che la gente comune si attende.

Mi sembra di poter rilevare che la psicologia vada gradualmente perdendo quella credibilità e stima che faticosamente aveva conquistato nella sua breve storia, e ciò, nonostante il suo ufficiale ingresso nell'industria prima, e nella scuola poi e la diffusione dei Centri di Consulenza Psicomedico-Pedagogico-Sociale e di Orientamento.

Mi rendo conto che queste espressioni provocheranno una comprensibile reazione da parte di molti lettori che fanno della psicologia applicata un coscienzioso mezzo di servizio all'uomo, e mi auguro sinceramente che l'interrogativo posto non diventi mai una realtà generalizzata; ma, chi ha occhi per vedere, orecchi per sentire e intelletto per comprendere, non credo trovi difficile cogliere impressioni e fatti comprovanti l'ipotesi formulata.

È per ridare alla psicologia la sua dimensione di scienza a servizio dell'uomo nel suo lento e continuo divenire e farsi, che mi propongo di fare in questa sede alcune riflessioni sul lavoro svolto in questi ultimi dieci anni come consulente presso un Centro Psicomedico-Pedagogico-Scolastico e Sociale e presso due scuole elementari statali. Quanto quindi verrò dicendo, va interpretato nell'ambito di un'esperienza personale, anche se alcune problematiche che sottolineerò possono avere un carattere più generale.

I
IL BINOMIO: PSICOLOGIA-SCUOLA

Il binomio psicologia-scuola accanto a quello più tradizionale psicologia-pedagogia non ci è del tutto nuovo, e l'identificazione dello psicologo scolastico è divenuta ormai di interesse comune e di attualità e tende a mettere in evidenza, in termini funzionali, la necessità della psicologia per realizzare non solo un insegnamento scolastico adeguato alle esigenze ed ai dinamismi di apprendimento degli allievi, ma anche e soprattutto per offrire il suo contributo in vista di una più efficace azione pedagogica da parte dell'insegnante.

In tal senso è facile comprendere come il dato psicologico costituisca, nel fatto educativo, un fattore essenziale ed integrante e desta conseguentemente meraviglia che la psicologia abbia vissuto così a lungo al di fuori della scuola e, per riflesso, come la pedagogia abbia avuto per tanto tempo uno stile così empirico e dogmatico.

Ragioni di tipo storico, sociologico, psicologico e pratico, lo possono spiegare anche se non sempre giustificare. Man mano che la società, attraverso i decenni, si evolveva e diventava sempre più complessa nelle sue strutture e meno definita nei suoi modelli, l'azione del pedagogo, e, in modo più generalizzato, di ogni educatore, si faceva sempre più difficile e delicata. L'empirismo pedagogico, già lamentato da Herbart, non si reggeva più. L'istanza di Amos Comenio di adattare l'insegnamento alle esigenze del fanciullo, non solo conservava la sua attualità, ma assumeva toni di drammatica urgenza quando si cercava di inserire il discorso didattico in quello più ampio di educazione integrale.

Possiamo anzi dire che nella misura in cui il pedagogo non vede più la sua azione così saldamente sostenuta dalle semplici strutture etiche del suo ambiente e dalla coscienza di un ruolo e di un regolamento sociale chiaro e valorizzato, l'insegnante si vede costretto, lui stesso, a cercare i mezzi dell'efficacia della sua azione educativa in una conoscenza più approfondita del fanciullo e dell'adolescente, nonché le condizioni per attuare un rapporto interpersonale più profondo, i meccanismi e le motivazioni dell'apprendimento nelle diverse età, le cause, le forme e le conseguenze dell'insuccesso o del successo, dell'emarginazione, della dinamica di gruppo, ecc.

Conseguentemente, l'insegnante, come del resto il genitore, e ogni adulto che voglia porsi di fronte alla diveniente personalità del fanciullo in termini educativi, non può più presentare modelli presi dal proprio iter culturale o dalla tradizione ambientale: sarebbe anacronistico, segno di deleterio autoritarismo, facilmente mortificante la potenzialità originale inscritta nel progetto storico di ogni uomo, già al momento della nascita.

È per aiutare e rispettare l'attuazione di questo originale progetto che psicologia e pedagogia devono trovare nell'educatore la loro armoniosa sintesi e tradursi in azione psicopedagogica. E ciò è urgente soprattutto oggi, data la presenza nella nostra società, di massicci condizionamenti psicosociali che, con azione intenzionalmente più sottile da parte dei « nuovi pedoideologi » della futura società, inconsciamente e passivamente subita da parte di larghi strati delle nuove generazioni, impediscono a tale originalità di concretizzarsi e attuarsi. Se nel passato, il pedagogo di famiglia o il classico maestro della scuola dell'obbligo, presentava, sostenuto anche dall'autorità dei genitori e della tradizione, modelli comportamentali ben precisi e un quadro di valori ben definito, si ha l'impressione che oggi si sono sostituiti ad essi, come accennato, altri modelli e quadri di riferimento, ma affatto più personificanti e maturanti il minore secondo la sua originalità.

Psicologia: servizio o strumento di potere?

L'affermazione: l'azione psicopedagogica dell'educatore (genitori, insegnanti...) deve favorire la realizzazione della personalità dell'uomo *in fieri* nel rispetto della sua originale potenzialità, pare essere tale da evidenziare con sufficiente chiarezza il carattere di servizio dello psicologo nella scuola.

Ma, data la delicatezza del problema, deducibile dai precedenti rilievi oltre che dalla sempre più abbondante letteratura sulla psicologia scolastica e soprattutto sull'opportunità o meno della presenza dello psicologo nella scuola, credo opportuno fare alcune ulteriori considerazioni.

Si è già rilevato il tardo ingresso della psicologia nella scuola, con gravi conseguenze nella definizione dei metodi, nell'impostazione didattica e nell'azione pedagogica. Ma ora che il maestro (l'educatore) si può avvalere dell'aiuto dello psicologo per inquadrare le molteplici problematiche degli allievi, aumentate e rese più complesse per l'interferenza dei numerosi fattori interagenti nel loro debole psichismo, si può veramente dire che la sua azione è efficacemente orientativa, promozionale e personalizzante? Si può veramente dire che il maestro è più consapevole dei suoi compiti di insegnante e di educatore, ed ha più chiara coscienza di ciò che è più valido, sul piano dei valori, per il suo allievo, l'uomo del domani?

Se si critica l'imposizione autoritaria dei pedagoghi del passato che educavano i loro allievi secondo modelli precostituiti, è proprio vero che il maestro oggi non deve offrire nessun modello e nessun quadro di valori come possibile punto di riferimento? E se presenta dei valori o se imposta in modo diverso il rapporto educativo, sono essi veramente tali da favorire la realizzazione di libere e originali personalità? E lo psicologo che consiglia la scelta di un determinato metodo didattico e di interazione, e la presentazione di uno specifico quadro di valori, tiene veramente conto delle esigenze, delle potenzialità e delle caratteristiche realizzanti il soggetto dinamicamente e responsabilmente inserito e bene adattato al suo ambiente?

Questi interrogativi evidenziano, mi pare, in modo abbastanza chiaro come gli equivoci e le manipolazioni sono non solo possibili, ma anche reali, e come la psicologia da una parte e l'intervento educativo dall'altra, da mezzi e modi di servizio possono diventare facilmente strumenti di potere e luoghi adatti per formare il debole e plasmabile psichismo del minore secondo modelli e valori tratti dalla propria cultura, dalla propria concezione filosofica dell'uomo, e dal proprio modo di intendere la dinamica espressione dell'uomo libero.

Conseguentemente si ha che lo psicologo imposta la propria azione nell'ambito della scuola secondo il suo modo di essere e di pensare, e non può essere diversamente, e tenderà, nelle relazioni con le diverse categorie di persone della comunità scolastica, di agire in modo da influenzare la realizzazione di un proprio modello educativo o di capire, il più profondamente ed obiettivamente possibile, le problematiche, le esigenze e le caratteristiche degli allievi per aiutare i diversi educatori ad impostare la loro azione pedagogica in termini di vera promozione e autentico rispetto.

Il facile uso della psicologia come strumento di potere nell'ambito scolastico, può verificarsi a diversi livelli:

— *Con gli allievi*: approfittando del proprio prestigio per manipolare in modo variamente opportunistico le loro esigenze ed esuberanze.

— *Con i docenti*: riducendoli ad essere semplici esecutori dei propri metodi o influenzandoli con suggestive interpretazioni dei fatti educativi o mettendo a loro disposizione la propria autorità di psicologo per influenzare direzione o genitori verso determinati atteggiamenti o prese di posizione.

— *Con la direzione*: consigliando decisioni più di potere che di servizio o mettendosi a sua disposizione per eliminare « scientificamente » soggetti che sono motivo di disordine o di preoccupazione.

— *Coi genitori*: proponendo metodi educativi non consoni alla complessa situazione socio-familiare e al quadro di valori in cui la famiglia forse crede. La facilità con cui lo psicologo può fare della scienza che gli è propria uno strumento di potere o di servizio, se da una parte mette in evidenza la delicatezza della sua posizione, dall'altra viene a sottolineare quanto sia difficile una posizione autonoma dai diversi gruppi della comunità scolastica e soprattutto intervenire senza finire con l'imporre la propria visione della realtà ed il proprio modo di interpretarla in termini operativo-direzionali.

Ne consegue il facile reciproco influsso tra filosofia e psicologia, sociologia e politica finendo spesso con l'interpretare l'epifenomeno o il comportamento umano più che in termini psicodinamici, in termini di in-

flusso socio-politico con conseguenti schemi di soluzione.

C'è spazio per lo psicologo nella scuola?

Come precedentemente accennato, la domanda non è fuori luogo. Diversi autori si sono pronunciati negativamente in quanto ritengono l'opera dello psicologo inutile, se non addirittura deleteria, e facilmente sostituibile dall'insegnante pedagogicamente preparato, dal genitore coscienzioso ed aperto alla realtà sempre nuova del figlio che diviene.

A nessuno sfugge, penso, come tale posizione benché augurabile, sia piuttosto utopistica. L'esperienza infatti ci insegna che la preparazione psicopedagogica degli insegnanti, quale viene impartita dagli istituti magistrali e dall'università, sia piuttosto carente a livello informativo, didattico e sia molto povera soprattutto per ciò che riguarda la formazione personale.

Ma la presenza dello psicologo nella scuola non si giustifica solo negativamente con la considerazione cioè delle carenze degli insegnanti, ma anche positivamente e come servizio e aiuto all'insegnante nella sua azione, che dovrebbe tendere a promuovere la crescita e la globale maturazione del suo allievo non in termini di precostituiti modelli, ma in termini di arricchimento nell'essere e di solidificazione validamente motivata dell'*io*.

La realtà umana, anche quella del fanciullo, è molto complessa e, data la loro personale originalità, non si possono applicare in modo indiscriminato, come validi per tutti, clichés didattici e pedagogici, sia pure molto « moderni ».

La ragione d'essere dello psicologo nella scuola scaturisce, a mio avviso, anche dalla necessità di trovare soluzioni pedagogicamente valide alle problematiche presentate dai « soggetti in difficoltà » e dalla necessità di operare un maggior coordinamento educativo tra i diversi adulti che interagiscono col minore (insegnanti, famiglia, gruppo...). Da questo punto di vista, lo psicologo si pone a servizio dell'intera comunità educativa scolastica, da cui non deve essere escluso neppure il personale non docente in servizio presso la scuola.

Ne consegue che l'azione dello psicologo nella scuola non può prescindere né dal contesto in cui opera, né dall'intervento degli altri operatori sociali e specialistici. Se il lavoro in équipe è sempre stato utile, esso lo è ancor più oggi, data la necessità di considerare il soggetto ed il fatto educativo da diverse angolazioni, comportanti analisi qualitativamente diverse, ma funzionalmente ed intenzionalmente convergenti. Questa interazione-collaborazione è evidentemente ancor più necessaria quando si debbono analizzare situazioni particolarmente complesse e disturbanti il soggetto o nel momento dell'eziologia di eventuali fattori patogenetici.

Sarebbe deleteria presunzione, lo sfoggio di enciclopedismo che ha soluzioni per tutte le situazioni e per tutti i problemi. L'approfondimento, il confronto con gli eventuali contrasti che ne possono nascere, sono necessari per evitare grossolani errori, affrettate diagnosi, pericolose indicazioni e per offrire un autentico aiuto a chi lo chiede perché in difficoltà.

II

CONSIDERAZIONI PER UN AUTENTICO SERVIZIO PSICOPEDAGOGICO NELLA SCUOLA

Da quanto detto, si deduce che la psicologia nella scuola non consiste solamente in un'applicazione di conoscenze e di tecniche per la comprensione di particolari problemi e situazioni e per la formulazione di una seria e approfondita diagnosi. Ciò sarebbe un limitare molto l'attività dello psicologo nella scuola, anche se esso costituisce spesso l'aspetto più visibile della sua attività, ma non certo il più importante e più decisivo nell'intervento della psicologia nella pratica pedagogica.

Dai sette punti che definiscono i compiti dello psicologo scolastico quali appaiono al Comitato interdirezionale del 1951, sembra potersi dedurre che compito principale dello psicologo nella scuola, non è quello di indurre l'insegnante o i genitori a cambiare i loro metodi di insegnamento o di educazione, ma di aiutarli ad instaurare con i loro allievi e figli rapporti pedagogicamente validi, pur nella varietà-mobilità ed elasticità dei loro atteggiamenti. In tal senso lo psicologo deve tendere a rendere insegnanti e genitori partecipi del suo senso di servizio alle tendenze realizzatrici del sé del soggetto in educazione. Ma perché ciò si realizzi, occorre che si verifichino, a mio parere, alcune indispensabili condizioni.

a) È necessario anzitutto che lo psicologo assuma nella scuola, rispetto ai genitori, ai docenti e alla direzione stessa, un atteggiamento di neutralità, evitando qualsiasi forma di decisione o di partigianeria per un gruppo in opposizione ad altri.

b) Lo psicologo deve sentirsi pienamente integrato nella scuola, partecipe delle sue scelte e consapevole dei suoi obiettivi, tradotti in mete educative di globale e graduale maturazione degli allievi. Ne consegue che in base a questa esigenza è giusto domandarsi che senso abbia, per la « crescita » del minore, un intervento puramente sporadico dello psicologo: l'evidenziare problematiche e carenze psicopedagogiche e didattiche, l'offrire agli insegnanti stimoli all'approfondimento e all'uso di tecniche e metodi diversi e nuovi, avrebbe ben poco significato se non si garantisse il necessario aiuto per la loro giusta comprensione e corretta applicazione.

Da questo punto di vista, ci si domanda che valore abbia l'indicazione di un determinato orientamento professionale se non la si precede con una

azione attenta, stimolante e maturante da parte degli insegnanti.

c) Conseguentemente è necessaria una grande disponibilità da parte dello psicologo per tutti i membri della comunità scolastica.

d) Se la presenza dello psicologo nella scuola viene intesa in termini di servizio, e non di potere, ne consegue anche che egli deve evitare di imporre i suoi personali punti di vista e presentare come assolute le sue interpretazioni ed orientamenti, legati magari ad una determinata teoria psicologica od a specifiche ideologie socio-politiche. Mi rendo conto che si tratta qui di una questione molto delicata e di dare l'impressione che lo psicologo debba essere uno che non ha idee e posizioni personali. Tutt'altro! Come accennato in precedenza, sarebbe ridicolo il pretenderlo.

Si vuole qui solo sottolineare la necessità di rispettare le idee e le posizioni degli insegnanti e genitori e di instaurare con loro quel dialogo cordiale ed aperto che permetta di suggerire, senza creare fratture, modi ed interpretazioni atti a superare o a correggere eventuali posizioni e opinioni superate o distorte, per interpretare correttamente fatti ed avvenimenti apparentemente devianti.

e) Benché inutile, ritengo ugualmente opportuno sottolineare che l'adeguata preparazione culturale, formazione e maturità personali, sono requisiti indispensabili per rendere efficace la propria azione psicopedagogica e per ridare prestigio e credibilità all'intervento dello psicologo nella scuola e per offrire le indicazioni più rispondenti alle esigenze del soggetto.

Il servizio psicomedico-pedagogico nella scuola: riflessioni su un'esperienza

Ho diretto in questi ultimi anni il servizio psicomedico-pedagogico scolastico e sociale presso due scuole statali, di cui una con alcune classi speciali.

Le due scuole, pur con caratteristiche proprie, legate alla diversa geografia sociale e a diverse dinamiche strutturali, presentano problemi e orientamenti comuni. Riflettendo sull'esperienza fatta, mi soffermerò solo su un problema che ritengo importante e di grande attualità: *l'inserimento degli « handicappati » nelle classi « normali »*.

Il problema principale che si è dovuto affrontare fin dall'inizio è stato quello degli handicappati fisici e psichici. Il problema per noi si presentava in questi termini: i soggetti che si trovano in classe speciale, presentano delle possibilità di passaggio immediato alla classe normale? Hanno doti sufficienti da far prevedere in seguito il loro inserimento nella classe normale se adeguatamente aiutati e seguiti? Che cosa si può fare di più e di meglio per aiutare questi soggetti ad attuare le loro potenzialità?

Tutto ciò comportava una revisione non solo della didattica, ma anche di tutte quelle attività che venivano fatte ad integrazione di quelle più tradizionalmente scolastiche. Nell'operare questa revisione, abbiamo avuto modo di incontrare soggetti in possesso di doti tali da consentire, previa preparazione, il loro inserimento in classe « normale ». Per alcuni, purtroppo, dato che frequentavano l'ultimo anno, non è stato possibile fare altro che intensificare l'azione di ricupero e maturazione intellettiva; per altri si pensò al graduale inserimento, verificando prima quali insegnanti erano disponibili ad accoglierli nella loro classe.

Cominciò così, già alcuni anni fa, quell'esperienza di inserimento degli handicappati nelle classi normali, di cui oggi tanto si parla, e che è diventata ormai, in linea generale, scelta operativa per tutti i nuovi ragazzi handicappati aventi diritto di frequenza.

L'esperienza di questi anni ci ha fatto prendere coscienza che il discorso « inserimento degli handicappati » in « classi normali » costituisce oggi un grosso problema non solo sociale, ma anche e soprattutto psicopedagogico e didattico con connesse serie difficoltà di soluzione.

Emerge anzitutto un problema di non facile soluzione: quali sono le condizioni perché l'inserimento riesca di vantaggio all'handicappato senza danno degli altri alunni? È questo un problema piuttosto complesso! Si tende infatti, da parte di molti, a considerare il problema unicamente dal punto di vista dell'handicappato, dimenticando che esso coinvolge tutta la classe, e non solo dal punto di vista relazionale, ma anche didattico, metodologico e pedagogico. Non tener conto dei diversi aspetti del problema, vuol dire porsi facilmente nella condizione di danneggiare gli altri, in quanto non vengono aiutati e stimolati a sviluppare, in termini di crescita e di apertura, le loro capacità e di danneggiare lo stesso « inserito » in quanto si può non tenere nel dovuto conto le sue esigenze di insegnamento individualizzato, secondo i princìpi della didattica differenziale, con conseguente pericolo di formare personalità apatiche e negativamente reattive nei meglio dotati, e degli emarginati nei meno dotati.

Una seconda serie di difficoltà emerge dalla necessità di individuare bene a quali condizioni è possibile operare positivamente l'inserimento, dato che ogni soggetto presenta caratteristiche ed esigenze diverse, e che queste devono essere tenute presenti nonostante il comune denominatore costituito dall'esigenza di individuale appoggio all'interno della classe, di essere inserito in classi poco numerose (15 alunni al massimo) e di ricevere un insegnamento individualizzato, fondato soprattutto sui princìpi della integrità-espansione-gradualità e dell'imparare facendo, completati dalla preoccupazione di operare, soprattutto mediante le attività integrative un massimo di socializzazione ed un minimo di isolamento.

Una terza constatazione che per il principio della realtà debbo accettare, nonostante l'interiore resistenza, è che l'inserimento non è possibile per tutti i soggetti handicappati, indiscriminatamente. Si sono infatti evidenziate situazioni che per la loro connotazione più strettamente medica, anche e soprattutto sotto il profilo terapeutico, trovavano nella scuola risposte assolutamente inadeguate.

Ciò è dovuto solo alla inadeguatezza sclerotizzata delle strutture scolastiche e alla incapacità degli insegnanti? Solo chi vive all'esterno della scuola e teorizza a tavolino o accanto a gabbie di ratti nei laboratori, potrebbe pensare questo. È vero, un qualche risultato si ricava sempre. Ma sarebbe un tacitare troppo facilmente la propria coscienza se ci si accontentasse di questo « qualche cosa », quando in istituzioni più specializzate ed attrezzate il soggetto potrebbe avere migliori risultati anche sul piano psicologico, nonostante la momentanea separazione degli altri o la non totale integrazione nel collettivo « classe normale ».

Ci sono poi altre due serie difficoltà che hanno origine, a mio avviso, nella scuola e nella famiglia. Le difficoltà originate dalla scuola paiono principalmente legate a questi fattori: mancanza di adeguate strutture, e attrezzature, e di personale veramente specializzato non solo per l'insegnamento differenziato, ma soprattutto per le diverse attività integrative (es.: pittura, drammatizzazione, attività tecnico-pratiche di laboratorio, ecc.) e per le attività terapeutiche (logopedia, fisioterapia, psicomotricità, ecc.).

La inadeguata preparazione o peggio la mancanza assoluta di suddetto personale, costituisce un grave impedimento alla riuscita sia dell'inserimento che dell'educazione integrale del soggetto in difficoltà.

Tralascio il discorso degli atteggiamenti interiori dell'insegnante (accettazione autentica, capacità di comprensione empatica, ecc.), che ritengo presupposti indispensabili per instaurare col minore un rapporto efficace dal punto di vista pedagogico. Il discorso, ripeto, lo do per scontato, anche se non lo è, e le difficoltà di apprendimento e di inserimento legate al cattivo rapporto con l'insegnante, non sono poi tanto rare.

Come ultimo nucleo di fattori ostacolanti l'efficace inserimento del soggetto handicappato, vorrei accennare a quelli provenienti dalle famiglie degli altri ragazzi. In un incontro con genitori, uno di essi così affermò: « È impossibile che le famiglie dei bambini così detti normali, costituiscano una difficoltà all'inserimento, perché sarebbe mostruoso che un genitore rifiuti un fanciullo handicappato nella classe di suo figlio ». La risposta a questa ottimistica affermazione, venne non da me, ma da altri genitori presenti all'incontro, già vittime di un atteggiamento subdolamente discriminante nei confronti dei loro figli.

È vero, in questi ultimi anni si è fatto un lungo cammino per superare inveterati pregiudizi, veramente brutali nei loro effetti, ma rimane ancora da percorrere tanta strada in tal senso, cercando soprattutto di smascherare i sottili ed ipocriti rifiuti propri di chi nella filantropica e sociale denuncia delle inevitabili, a volte, disuguaglianze, fomenta in sé e nei figli un pericoloso ed inopportuno egoismo discriminatorio.

Una ipotesi: se l'inserimento degli handicappati, soprattutto con grave deficit intellettivo, non può avvenire in modo integralmente positivo, se non a certe condizioni, vorrei prospettare una ipotesi di soluzione tendente al superamento, sia pure parziale, delle difficoltà sopra ricordate e la eliminazione, come struttura, della classe speciale.

L'ipotesi sul piano operativo, comporterebbe i seguenti orientamenti:

a) Graduale abolizione delle classi speciali e obbligo ad ogni Direzione didattica di accogliere tutti i bambini in difficoltà della propria circoscrizione (per i bambini molto gravi e che necessitano di ospedalizzazione e di attrezzature speciali, il discorso è naturalmente un altro).

b) Inserimento degli handicappati, non più di due per classe ed in classi poco numerose (di 15 alunni).

c) Offrire all'insegnante un aiuto specializzato soprattutto per le attività scolastiche e terapeutiche. Qualora questo non possa avvenire all'interno di ogni classe, si potrebbero radunare i bambini dello stesso livello in piccoli gruppi per offrire loro quell'insegnamento specializzato ed individualizzato di cui hanno bisogno per lo sviluppo intellettivo, appartenendo però sempre alla loro classe di iscrizione. Compiute infatti le attività scolastiche o terapeutiche, ritornerebbero nella loro classe per tutte le altre attività. Ciò pare consentire una più facile integrazione socio-affettiva, maggior espansione vitale e l'adeguato aiuto sia per la maturazione intellettiva che per il superamento delle individuali difficoltà di ordine fisico o psichico. Ciò pare consentire anche una migliore maturazione della personalità degli altri alunni, considerata in tutti i suoi aspetti: far scoprire ai ragazzi che nessuno è così povero da non aver nulla da dare agli altri o così ricco da non aver nulla da ricevere, è certo non poca cosa sul piano pedagogico!

Tutto ciò, e me ne rendo conto, può essere criticabile sul piano dei princìpi e in teoria, ma sul piano pratico l'attuazione di queste indicazioni potrebbe rivelarsi non solo utile ed economica per la scuola, ma anche e soprattutto per il fanciullo, che è e rimane sempre l'unico obiettivo verso cui è diretta l'azione pedagogica della scuola, o meglio, della comunità educativa scolastica.

Conclusione

Lo spazio consentitomi, non mi permette di addentrarmi in altre problematiche pure di grande at-

tualità ed interesse, quali la scuola a tempo pieno e a tempo integrato, importanza pedagogica della presenza dei genitori nella gestione della scuola e pericolo di una loro eccessiva politicizzazione e strumentalizzazione.

Dalle riflessioni sopra esposte, penso che una conclusione risulti molto chiara al lettore: la psicologia come scienza a servizio dell'uomo è una cosa molto seria ma anche molto pericolosa. È facile infatti ridurla a puro strumento di guadagno da parte di chi la usa senza scrupolo, ignorando anche le più elementari leggi della deontologia, oppure ridurla ad una formula magica a cui si ricorre per la soluzione dei propri problemi, per classificare un ragazzo difficile o per avere la formuletta atta a facilitare l'apprendimento da parte di chi è tardo, l'attenzione e l'interesse da parte di chi è ben dotato o ancora per tranquillizzare e migliorare il comportamento di chi è giudicato troppo irrequieto e reattivo.

Più volte, in passato, in circostanze diverse e un po' scherzosamente, usai questa espressione: la psicologia per qualcuno può essere uno strumento molto pericoloso per sé e per gli altri. Devo dire, purtroppo, che in qualche caso fui, senza volerlo, profeta.

Benché l'esperienza e il rapporto con colleghi che operano con molta serietà nel campo della psicologia in generale e della consulenza in particolare, mi inducano ad essere ottimista sul futuro della psicologia nella scuola, mi sento ugualmente in dovere di invitare i cari allievi ed exallievi del Centro a mettersi, come psicologi, collaboratori-psicologi e orientatori, a servizio dell'uomo, per renderlo, motivatamente, più libero, più « essere », più se stesso, evitando e lottando con tutte le forze affinché questa scienza, nata per conoscere e servire meglio l'uomo, nostro fratello, non ci riduca a fattucchieri della psiche e a plagiatori di chi è psichicamente debole o immaturo.

L'uso professionale della psicologia da parte di chi ne è competente, non può essere fine a se stesso, ma deve tendere a rendere l'uomo ontologicamente più uomo, psicologicamente più libero, dinamicamente più consapevole del proprio valore, teso al continuo superamento delle proprie esistenziali dicotomie per arrivare a quella armonica e diveniente globale maturità che fanno di lui un essere autenticamente realizzato e sicuro, nonostante la necessità del continuo revisionarsi in vista di ulteriori traguardi ed attualizzazioni.

D. Gianfranco Cavicchiolo

a proposito di educazione permanente

Quando, dieci anni fa, con un gruppo di studenti dei « Corsi di Psicologia » discutevo su alcune esperienze di formazione permanente, attuate in ambienti di lavoro con adulti di età compresa fra i venticinque ed i quarantacinque anni, la maggior parte degli interlocutori esprimeva aperto scetticismo. Non si dava credito a proposte che parevano utopistiche, « troppo lontane dalla realtà italiana », avversate da più parti per contrapposti pregiudizi.

Come sempre il tempo è stato galantuomo e nel breve volgere di pochi anni ha premiato coloro che, « nonostante tutto », hanno avuto fiducia nell'uomo e si sono impegnati in questo servizio alla comunità con entusiasmo e con speranza. La disponibilità e l'impegno di alcuni fra gli stessi « scettici » hanno vinto il pessimismo e le difficoltà che inizialmente sembravano troppo gravi e condizionanti. La strada da percorrere è ancora lunga: siamo solo ai primi passi, ma l'itinerario è tracciato, molte barriere sono cadute, l'opinione pubblica è sensibilizzata. I « mass-media », pur con molti limiti, hanno dato un contributo, portando un po' dovunque un atteggiamento nuovo, incentivando il desiderio di apprendere in tutti gli strati sociali, interessando molti ai problemi educativi, che diventano finalmente una « cosa » di tutti e non solo di pochi « addetti ai lavori », un fatto sociale che richiede cure ed attenzioni particolari perché è un « bene comune ». Come la scuola prepara alla vita, così la vita continua la scuola, dando ai singoli ed ai gruppi nuove conoscenze e verifiche.

Affinché questa azione acquisti efficacia occorre offrire soprattutto ai giovani motivazioni adeguate che inducano successivi processi di autoeducazione. Senza questo presupposto sono destinate a rimanere sterili le varie iniziative che tendono a moltiplicare i corsi post-scolastici ed i seminari che vanno di moda oggi un po' in tutti gli ambienti. Le tecniche di animazione e di insegnamento più « attive » e sofisticate rimangono fine a se stesse quando vengono utilizzate senza un'adeguata preparazione e sensibilizzazione dei destinatari. Una seduta di *T-Group* o l'applicazione del *brainstorming* potrebbero in tal caso ridursi ad occasioni di esibizionismo o a superficiali esperienze tecnicistiche, senza un significato intrinseco, vuote di ogni contenuto. Il momento storico che viviamo, il sistema di vita e di organizzazione nel quale svolgiamo la nostra attività privilegia alcuni rispetto ad altri, specie per quanto riguarda l'azione educativa: i giovani rispetto agli adulti, gli uomini rispetto alle donne, i gruppi già più favoriti rispetto a quelli da sempre svantaggiati. Non c'è un'attività educativa adeguata ai bisogni reali e questi stessi bisogni sono spesso ignorati: è indispensabile ed indilazionabile che ogni persona ed ogni gruppo vengano messi in grado di poter crescere e realizzarsi meglio.

Accanto agli enti pubblici e privati che operano nel territorio, anche l'azienda ha un ruolo formativo da svolgere: si tratta di un compito sussidiario, non istituzionale, che tuttavia acquista sempre maggior rilievo con l'affermarsi della funzione sociale dell'azienda stessa. Tale attività di formazione dev'essere in grado di individuare, arricchire e concretizzare le motivazioni dei lavoratori e di migliorare le strutture organizzative nelle quali operano. Nella prospettiva di una valorizzazione dei singoli uomini nel lavoro essa deve sviluppare il loro spirito di iniziativa e la loro capacità di affrontare i cambiamenti, potenziarne la « professionalità » e rafforzare le possibilità di lavorare in équipe.

La dinamica dei rapporti interpersonali acquista ogni giorno più rilevanza: il vivere e lavorare in azienda è oggi soprattutto « vivere con... », « lavorare con... ». In questa ottica la formazione deve agire per educare e responsabilizzare al lavoro di gruppo. L'attuazione delle potenzialità dei singoli non può realizzarsi che nel rapporto con gli altri, sottraendo il singolo alle tendenze individualistiche ed egocentriche presenti spesso con una notevole carica di aggressività.

L'educazione permanente mira soprattutto a favorire lo sviluppo mentale e ad arricchire la personalità dei soggetti in un clima incentivante. Senza stimoli non c'è progresso e non si vince la resistenza al cambiamento che, in modo più o meno accentuato, rientra fra gli atteggiamenti « di difesa » di ogni uomo e risponde a quel principio « di conservazione » che è diversamente presente in ciascuno.

La formazione si attua in mille modi, ma ha i suoi « momenti » privilegiati nei « corsi »: questi hanno prevalentemente lo scopo di suscitare cambiamenti in grado di modificare, direttamente o indirettamente, gli atteggiamenti mentali ed il comportamento dei partecipanti, di arricchirli, di aiutarli a trovare in se stessi le possibilità per risolvere le tensioni ed i problemi che li assillano, di prepararli

a saper affrontare i rischi e le incertezze di cambiamenti futuri.

Invogliare al cambiamento non vuol dire invitare a rifiutare i valori posseduti, ma acquisire valori più alti con spirito critico e in una prospettiva di elevazione personale e sociale. È mettersi in grado di riconoscere le caratteristiche ed i motivi del cambiamento, di consentire o dissentire in proposito in modo cosciente, non passivo, e di accettare le responsabilità che da esso scaturiscono.

Ogni azione formativa deve suscitare altre attività di formazione e fare dei « formati » nuovi potenziali « formatori » per allargare la sfera di influenza, estendere ad altri i benefici, rendere più durevole l'efficacia della formazione.

Può sorgere il dubbio che si venga a costituire così un gruppo di élite, un « clan » chiuso. Di fronte a questa situazione Kurt Lewin parla di *in-group* (« gruppo nel gruppo »), che però « non ha nulla della società segreta: al contrario è per tutti un esempio ed un richiamo e deve estendersi a poco a poco agli altri membri del gruppo più vasto, nel tono e nella misura della loro adesione ai nuovi valori ».

Il metodo *non-direttivo* enunciato e sperimentato da Carl Rogers è oggi attuato in molte aziende nell'ambito delle attività formative rivolte agli adulti. Il principio dell'auto-direzione favorisce una presa di coscienza della responsabilità attiva dei partecipanti ai « corsi », che intervengono a proporre i fini da raggiungere ed i mezzi attraverso i quali conseguirli e si sentono responsabili di fronte a se stessi, agli altri membri del corso ed a tutti i componenti l'azienda.

Così la formazione opera in una prospettiva psicosociale: nel lavoro in gruppo, infatti, ciascuno porta tutto se stesso, le proprie conoscenze ed i propri modi di pensare e di agire, la propria sensibilità e socialità. Essa deve aiutare il singolo a comprendere il proprio ruolo ed a metterlo in relazione con quello altrui, a migliorarlo ed adeguarlo all'evolversi della propria personalità ed alle nuove dinamiche scaturenti dal gruppo.

SILVIO MARENGO

orientamento alla vocazione religiosa

1. La psicologia scientifica dinanzi alla vocazione sacra

Lo sviluppo delle scienze psicologiche in questi ultimi decenni e il loro inserimento, attraverso alle varie forme della psicologia applicata, nella vita umana e nelle sue molteplici manifestazioni e attività, hanno fatto sentire l'istanza di una possibilità di valorizzare le ricerche psicologiche e i loro risultati anche per lo studio dei problemi connessi con la vocazione religiosa e sacerdotale, considerata nelle sue componenti umane, psicologiche e sociologiche, con lo scopo di una miglior comprensione del fenomeno umano nella vocazione sacra e specialmente per illuminare e rendere sempre più efficaci gli sforzi pastorali nel campo del reclutamento delle vocazioni e del loro discernimento, determinando il contesto psicologico e sociologico, in cui abitualmente fiorisce e si sviluppa la grazia della vocazione.[1]

Questo movimento di studio sulle vocazioni si è iniziato circa un cinquantennio fa negli Stati Uniti e poi si è esteso rapidamente in Europa, specialmente in Belgio, in Francia e in questi ultimi decenni in Italia. Sono numerose le pubblicazioni uscite sul problema vocazionale studiato con metodi psicologici e visto sotto vari aspetti.[2]

A titolo di esemplificazione e di sintesi della complessità e vastità del lavoro compiuto, possiamo distinguere due orientamenti generali come caratterizzanti l'impegno dello studio psicologico delle vocazioni: le ricerche compiute negli Stati Uniti d'America e quelle eseguite nei paesi europei, specialmente in Francia e in Belgio.

Negli Stati Uniti la preoccupazione principale avuta nelle indagini è stata quella di esaminare la personalità dei seminaristi (con questo nome vengono indicati genericamente i candidati alla vita religiosa e alla vita sacerdotale) per mezzo di questionari di personalità e psicodiagnostici per confrontarla con quella di altri gruppi di laici (per es., studenti universitari) cercando, per mezzo di questo studio comparativo, di mettere in evidenza i tratti comuni e le discordanze, e di giungere così a delineare come un profilo psicologico tipico del seminarista.

Ricordiamo tra questi studiosi P. Thomas Werner Moore, benedettino, professore dell'Università Cattolica di Washington, che è considerato come un pioniere in questi studi,[3] T. I. McCarthy,[4] W. C. Bier,[5] C. A. Curran,[6] F. D. Duffey,[7] V. V. Herr,[8] S. J., ecc.

In Francia e nel Belgio le ricerche si sono orientate prevalentemente nell'indagine di quei fattori, che possono essere considerati quali elementi psicologici costitutivi della vocazione, come la motivazione, le attitudini, i tratti temperamentali e caratterologici e si è cercato, con lo studio psicoclinico della struttura della personalità, di mettere in evidenza le controindicazioni, sotto l'aspetto psicologico, alla idoneità per la vita religiosa e sacerdotale. La maggior parte di questi studi è stata pubblicata nelle riviste: « Supplement à la Vie Spirituelle », « Nouvelle Revue

[1] Cfr. per un'esposizione sintetica delle ricerche e inchieste psicosociali compiute recentemente sul problema della vocazioni, N. Galli, *Ricerche e studi positivi sulle vocazioni ecclesiastiche,* in Orientamenti Pedagogici, IX (1962) 5, p. 848-861.

[2] Il volume di rassegna bibliografica di R. J. Menges and J. Dittes, *Psychological Studies of Clergymen: Abstracts of Research,* New York, Th. Nelson and Sons, 1965, presentando una breve rassegna di quasi tutti gli studi compiuti nel mondo sulle vocazioni fino alla data (1965) della pubblicazione, enumera oltre 700 studi, classificati in varie categorie. Un supplemento è stato pubblicato per l'aggiornamento sino al 1967 in « Ministry Studies ».

Per altre informazioni cfr. anche: N. Galli, *Ricerche e studi positivi sulle vocazioni ecclesiastiche,* in Orientamenti Pedagogici, IX (1962), p. 848-861 (presenta un'esposizione sintetica delle ricerche psicosociali compiute specialmente con inchieste sui problemi vocazionali). P. Formoso, *Tecnicas sicologicas en la selección de Candidados,* in Seminarios, 1961, n. 14, p. 7-25. G. Trudo, *Estudios sobra la Sicologia de la Vocación en Estados Unidos, Francia, Belgica e Italia,* in Seminarios, 1963, p. 135-175.

[3] Th. W. Moore, *Insanity in Priests and Religious,* in Ecclesiastical Review, 95 (1936), p. 485-498 e 601-613.

[4] Th. I. McCarthy, *Personality Traits of Seminarians,* Washington, Cathol. Univ. Amer. Press, 1942. - *Evaluation scientifique des aptitudes psychologiques à la vocation religeuse,* in Suppl. Vie Spirit., 45 (1958), p. 188-196 - *L'investigation psychologique de la personnalité dans l'examen des vocations religeuses,* in Supplem. Vie Spirituelle, 54 (1960), p. 340-350.

[5] W. C. Bier, *A comparative study of Seminary Group and four other Groups on the Minnesota Multiphasic Personality Inventory,* Washington, Cath. Univ. Amer. Press, 1948. W. C. Bier and Coll., *Psychological Testing for Ministerial Selection,* New York, Fordham University Press, 1970.

[6] C. A. Curran, *Counseling in Catholic Life and Education,* New York, MacMillan, 1952.

[7] F. D. Duffey, *Testing in the Spirit,* St. Louis, 1949.

[8] V. V. Herr, *Mental Health Training in Catholic Seminaries,* in Journ. of Religion and Health, 1962, p. 127-152. V. V. Herr, M. G. Arnold, C. A. Weisgerber, P. F. D'Arcy, *Screening Candidates for the Priesthood and Religious Life,* Chicago, The Loyola University Press, 1964. V. V. Heer, *The personality of Seminarians,* New York, Alba House, 1970.

Théologique », « Vocations Sacerdotales et Réligeuses », « Etudes Carmelitaines ». Oltre i numerosi articoli pubblicati specialmente in dette riviste si sono avuti preziosi contributi attraverso varie pubblicazioni come quelle di J. Geraud,[9] R. Biot-B. Galimard,[10] J. Nuttin e A. Benkö,[11] A. Plé,[12] R. Hostie,[13] ecc.

In Spagna sono apparsi numerosi e interessanti studi sulla rivista « Seminarios ».

In Italia sono stati compiuti parecchi studi, per es. da A. Gemelli,[14] R. Zavalloni,[15] N. Giordani,[16] M. Panciera,[17] A. Riva,[18] ecc.

In questi ultimi anni lo studio psicologico dei problemi vocazionali è stato coltivato in Italia, con intento di ricerca, in modo particolare presso la Facoltà di Pedagogia dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. In un'ampia serie di studi, pubblicati sulla rivista « Orientamenti Pedagogici », si è cercato di mettere a punto tecniche psicodiagnostiche valide, richiamandosi in genere alle esperienze americane e belghe; sono state compiute ricerche sulla personalità dei candidati alla vita religiosa e sacerdotale, sono stati esaminati gli aspetti motivazionali e affettivi della vocazione sacra.[19]

2. I limiti dell'intervento psicologico

Il contributo della psicologia ha però dei limiti e parecchi aspetti della vocazione non possono essere debitamente studiati e chiariti psicologicamente. Lo psicologo deve perciò procedere con prudenza e con moderazione, poiché un abuso della psicologia può essere più nocivo che non il trascurarla. Sono vari questi limiti.

Un primo limite scaturisce dalla natura stessa della vocazione sacra, che si presenta come una realtà molto complessa. In essa vi sono elementi soprannaturali, quali la chiamata divina e l'azione della Grazia. Ora i metodi di studio e le indagini della psicologia, come scienza positiva basata sull'osservazione dei fatti naturali, non possono cogliere la vocazione di un candidato in ciò che vi è di soprannaturale: è un elemento che trascende le possibilità di una scienza positiva di osservazione; costituisce invece oggetto di studio della S. Teologia. Perciò lo psicologo non può direttamente affermare che vi è o non vi è la vocazione in un candidato.

Tuttavia la vocazione matura nella natura umana; e come per una pianta la natura del terreno e la sua coltivazione esercitano il loro influsso sullo sviluppo del seme, così anche la struttura della persona umana, nell'insieme dei suoi fattori, la sua formazione e l'educazione possono influire in vario modo sulla vocazione. La Grazia divina eleva la natura umana, ma non la elimina.

La chiamata divina presuppone una serie di elementi naturali, i quali possono essere studiati dallo psicologo, dal medico specialista, dal sociologo. Perciò, pur ammettendo la parzialità e la inadeguatezza dell'intervento della psicologia, si deve però ammettere l'opportunità e l'utilità di questo intervento per quanto riguarda lo studio e la chiarificazione di tali elementi naturali, che sono segnalati anche dai documenti ecclesiastici, come, per es., la valutazione delle attitudini, delle capacità e doti, il tipo e l'autenticità della motivazione, il grado di normalità nella maturazione e nella strutturazione della personalità umana del candidato, ecc.[20]

Si tratta inoltre di studiare l'azione combinatrice e complessa dei fattori esterni, che possono favorire o ostacolare la « chiamata divina », dal momento che la libera risposta del candidato a tale chiamata è condizionata, per una parte larga e osservabile, da circostanze di natura psicologica e socio-ambientale.

Anche nello studio dell'aspetto naturale della vocazione vi sono notevoli limiti, i quali scaturiscono dalla situazione attuale della psicologia. Parecchie delle tecniche metodologiche, specialmente quelle usate nello studio dei problemi vocazionali, sono ancora incerte nella loro validità. « Va tenuto presente — notano Benkö e Nuttin — che ogni campo della

[9] J. Geraud, *Contre-indications médicales à l'orientation vers le Clergé,* Lyon, Vitte, 1947 (trad. it.: *Medicina e Vocazione,* Roma, Ediz. Paoline, 1956). *Itinéraire médico-psychologique de la vocation,* Le Puys, Edit. Mappus, 1958 (trad. it.: *Itinerario medico-psicologico della vocazione,* Roma, Ediz. Paoline, 1960).

[10] R. Biot-B. Galimard, *Guide médicale des vocations sacerdotales et réligeuses,* Paris, Edit. Spes, 1952 (2ª ed.) (trad. it.: *Guida medica delle vocazioni sacerdotali e religiose.* Milano, Edit. Vita e Pensiero, 1952).

[11] J. Nuttin et A. Benkö, *Examen de la personnalité chez les candidats à la prêtrise,* Louvain, Publications de l'Université, 1956.

[12] A. Plé et Coll., *Le Discerniment des Vocations,* Paris, Edit. du Cerf, 1950 (trad. it.: *La scelta delle vocazioni,* Alba, Ediz. Paoline, 1961).

[13] R. Hostie, S. J., *Le discerniment des vocations,* Bruges, Desclée de Brouwer, 1961, (trad. it.: *Il discernimento delle vocazioni,* Torino, Borla, 1964).

[14] A. Gemelli, *La Psicologia a servizio del discernimento delle vocazioni e della direzione spirituale dei Seminaristi,* in Enciclopedia del Sacerdozio, Firenze, Libr. Edit. Fiorentina, 1957, p. (77)-(116).

[15] R. Zavalloni, *Studi psico-pedagogici sulla vocazione,* Brescia, La Scuola, 1961 (ed altri studi recentemente usciti su riviste italiane ed estere).

[16] N. Giordani, *La Psicologia a servizio della vocazione,* Grottaferrata, Ediz. Giovinezza, 1964.

[17] M. Panciera, *La selezione dei candidati al Sacerdozio,* in Analecta Dehoniana, n. 3, Roma, 1963.

[18] A. Riva, *Sulla psicodinamica della vocazione religiosa.* Milano, Edit. Vita e Pensiero, 1969.

[19] Per un'esposizione del vasto lavoro svolto presso la Facoltà di Pedagogia, cfr. Ferrante B., *La Psicologia nell'orientamento e nella formazione dei candidati al Sacerdozio e alla vita religiosa. Studi e ricerche realizzati nell'Istituto Superiore di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano,* Roma, P.A.S., 1970 (tesi non pubblicata).

[20] Per un'ampia documentazione e precisazione dei compiti della Psicologia, secondo il pensiero della Chiesa, nello studio vocazionale, cfr. G. Dho, *L'esame delle vocazioni,* in AA. VV., *Il decreto sulla formazione sacerdotale,* Torino, L.D.C., 1967, p. 215-243; M. M. Gutierrez, *Il contributo psicologico nell'orientamento vocazionale alla luce dell'Enciclica « Sacerdotalis Caelibatus »,* in Orientamenti Pedagogici, XV (1968), p. 68-83.

psicologia applicata presenta i suoi problemi speciali, che esigono l'elaborazione e la messa a punto di metodi propri ».

Lo si è osservato praticamente, per es., presso parecchi psicologi americani, i quali sono stati come pionieri in questo campo ed hanno dato un valido contributo con numerosi studi psicologici: essi però spesso manifestano una esitazione e una ritrosia nel pronunciare una decisione sulla vocazione di qualche candidato in base soltanto ai risultati ottenuti con gli esami psicologici.

Il contributo, che la psicologia può dare al problema vocazionale, è stato concepito in diverse forme dagli psicologi e dai responsabili della cura delle vocazioni.

Per parecchi è stato identificato, quasi esclusivamente, con un *intervento psichiatrico,* cioè con un procedimento di diagnosi di anormalità della personalità o turbe psichiche, le quali siano tali da costituire psicologicamente una controindicazione, cioè un impedimento alla vita religiosa o sacerdotale. Di conseguenza, l'intervento dello psicologo sarebbe richiesto soltanto per i casi dubbi o per candidati che presentano qualche anormalità psichica.

Questa concezione ci sembra che non si possa ammettere. L'opera della psicologia si presenta a raggio più vasto e con maggior efficienza e utilità; essa deve mirare cioè ad offrire una migliore conoscenza del candidato ai responsabili della cura della sua vocazione e al candidato stesso; conoscenza, la quale prospetterà maggiori possibilità per un'azione formativa ed orientativa.

3. Lo psicologo vocazionale

Lo psicologo, che si presta all'opera dello studio e della consulenza di un candidato alla vocazione religiosa o sacerdotale, deve avere, oltre la preparazione psicologica generale, una speciale competenza, la quale comprenda almeno questi due aspetti:

1. Una accurata preparazione e formazione scientifica e professionale, sia teorica che pratica e tecnica per l'esercizio della professione, sia nel campo della diagnosi come in quello della valutazione psicologica clinica.

2. Una conoscenza adeguata e profonda delle esigenze della vita sacerdotale e religiosa. Non è necessario che questa conoscenza sia diretta, cioè derivata dalla propria vita sacerdotale o religiosa. È però di molto preferibile la situazione in cui lo psicologo vocazionale sia anche sacerdote o religioso. Ben preparato in psicologia, e specialmente in psicologia clinica, egli, per quelle conoscenze dottrinali e per quella formazione, che ha come sacerdote o religioso, e per la sua esperienza personale di vita, ha una mentalità più idonea per comprendere e valutare la personalità umana in rapporto alle particolari esigenze e attività della vita ecclesiastica e religiosa.

Inoltre lo psicologo sacerdote, di fronte a certe difficoltà vocazionali, o anche ad anomalie psichiche del candidato, è più facilmente e adeguatamente in grado di valutare e giudicare l'incidenza di tali difficoltà o anomalie sulla vita religiosa e sacerdotale; si aggiunga che anche l'informazione, che egli dovrà dare al candidato o anche al suo superiore responsabile, riuscirà più oggettiva.

È opportuno dare una precisazione ulteriore sulla posizione dello psicologo vocazionale in rapporto al candidato o ai suoi superiori.

I responsabili della cura delle vocazioni, i quali richiedono la consulenza e la collaborazione dello psicologo (altrettanto si deve dire del medico o del sociologo), devono tenere presenti i limiti della sua competenza; cioè egli non può « direttamente » pronunciarsi sulla esistenza o no di una vera vocazione; essa rappresenta una chiamata divina ed è strutturata anche con elementi soprannaturali.

Però talora avviene che i responsabili (Superiori o Direttori spirituali) ed anche i candidati stessi domandino allo psicologo di pronunciarsi in modo definitivo sulla vocazione, come se a lui spettasse la decisione. Il che lo psicologo non può fare. Si aggiunga che nella valutazione di una vocazione, oltre agli elementi soprannaturali, vi sono tanti altri elementi e aspetti, come, per es., quello morale, ascetico, teologico, ecc., la cui valutazione non è di competenza della psicologia.

Il giudizio formulato dallo psicologo sullo stato vocazionale di un candidato in seguito ad un esame psicologico, richiede un duplice atteggiamento da parte di coloro che sono responsabili di maturare una decisione definitiva, cioè:

1. Lo studio compiuto dallo psicologo porta a denunciare la presenza di gravi controindicazioni, per es. anomalie psichiche (sintomi psicotici, gravi stati nevrotici o psicopatici, ecc.) o motivazioni invalide, ecc., per cui egli giunge ad elaborare un giudizio negativo sulla idoneità del candidato. Tale denuncia ordinariamente deve essere considerata come un segno di mancanza di chiamata divina, specialmente quando le controindicazioni sono tali da rendere il candidato non idoneo a soddisfare alle esigenze del genere di vita rispondente a quella determinata vocazione. Questo giudizio di « mancanza di vocazione » non è che sia formulato, per propria competenza, dalla psicologia, ma è pronunciato dal magistero della Chiesa. Tra i numerosi documenti ecclesiastici, basta citare le parole di Paolo VI, il quale nella Lettera Apostolica *Summi Dei Verbum* (4 novembre 1963) afferma: « Non è pertanto da pensare che Dio chiami al Sacerdozio fanciulli o giovanetti, i quali o per difetto di sufficienti doti di mente e di cuore, o per evidenti tare psichiche, o per gravi difetti organici, non fossero in grado di soddisfare debitamente ai loro diversi uffici e di osservare gli oneri congiunti allo stato ecclesiastico. Altrettanto si deve dire per la vita religiosa. L'idoneità è un segno tanto importante

nella realtà vocazionale da poter costituire un segno certo di vocazione. Dio non rivolge la sua chiamata a chi non è in grado di potergli dare una adeguata risposta ».[21]

Oltre all'accertamento di eventuali controindicazioni, la vocazione deve essere studiata e riconosciuta anche attraverso la presenza di quei requisiti e doti positive, che sono segnalate dalla Chiesa; ed in questo campo la psicologia è ora in grado di dare un valido contributo.

2. Il contributo dello psicologo risulta invece meno risolutivo, quando porta soltanto alla constatazione dell'assenza di controindicazioni. Se la loro presenza può indicare assenza di vocazione, l'assenza invece di controindicazioni non può assolutamente significare la presenza della vocazione. Non basta la normalità psicologica e nemmeno la presenza di qualche attitudine o interesse specifico o di idoneità psicologica alla vita religiosa per giungere all'affermazione dell'esistenza della vocazione. Non basta essere normali ed avere una buona idoneità psicologica; occorre la chiamata divina; in questo caso l'indagine risolutiva spetta ai responsabili ecclesiastici, cioè al direttore spirituale e agli educatori religiosi del candidato, i quali operano in nome e nell'autorità della Chiesa.

[21] Non intendiamo però escludere i casi di una certa polivalenza di idoneità. Alcune anomalie psichiche, pur costituendo in se stesse, nella prassi ordinaria, una controindicazione, non sempre però sono da considerarsi come mancanza di vocazione o impedimento, perché vi possono essere altri elementi e fattori della personalità del candidato, i quali valgono a compensare tali deficienze psicologiche. La storia della Chiesa dimostra, attraverso la figura mirabile di alcuni Santi, che la vita religiosa e sacerdotale è talora compatibile con certe carenze o deficienze psichiche: sono noti i casi delle difficoltà intellettuali per gli studi del Santo Curato d'Ars, la scrupolosità di S. Alfonso dei Liguori...

Il P. R. De Sinety a questo proposito fa notare che la Chiesa ha canonizzato i Santi e non i loro difetti. Anche il P. A. Gemelli, nel suo studio sul valore delle controindicazioni psicologiche, osserva che la Chiesa ha bisogno, per la vita sacerdotale e religiosa, di candidati normali, dotati di una personalità equilibrata, nella quale cioè vi sia il predominio delle funzioni superiori, intelligenza e volontà (e non siano degli « istintivi »), e vi sia equilibrio e serenità nel giudicare e nell'agire; siano consapevoli dei propri doveri, capaci di vivere una morale autentica e non nevrotica. Tuttavia non è richiesto che per essere santi religiosi e sacerdoti si debba essere psichicamente perfetti e normali al cento per cento... È possibile che vi siano delle eccezioni: in questi casi dovrà giudicare chi, per ufficio, ha la responsabilità (Superiore o Direttore Spirituale), tenendo presenti il referto dello psicologo, la natura o gravità delle controindicazioni psicologiche, e le norme severe e impegnative, che ripetutamente ha emesso, in questi ultimi tempi, la Chiesa; prenderà in considerazione anche varie situazioni concrete, riguardanti non solo il candidato, visto nell'insieme delle sue doti, ma anche circostanze ambientali, come, per es., lo spirito o la missione di una determinata famiglia religiosa: la tendenza, per es., all'isolamento e alla vita solitaria può essere una controindicazione per gli Istituti religiosi dediti ad una missione educativa e sociale, e non per un Istituto religioso a vita contemplativa.

Cfr. su questo argomento: J. De Guibert, *Vita di perfezione e anomalie psichiche,* in Vita Cristiana, 1948, p. 59-68; H. Gratton, *Incompatibilités psychiques avec l'état sacerdotal,* in Supplem. Vie Spirituelle, 49 (1959), p. 154-182; M. Marcozzi, *Anomalie psichiche compatibili e incompatibili con la vita sacerdotale,* in AA. VV., *La formazione spirituale del candidato al sacerdozio,* Roma, Poliglotta Vaticana, 1965, p. 360-380.

4. Uno sguardo alla dinamica della vocazione nell'orientamento: la motivazione

Un punto che deve essere considerato della massima importanza nell'indagine della vocazione è costituito dal settore della motivazione.

In parecchi documenti ecclesiastici si richiede con insistenza uno studio sulle motivazioni dei candidati. Pio XI, in una istruzione emessa dalla S. Congregazione dei Religiosi, raccomanda: « Voi dovete cercare di conoscere lo spirito, le intenzioni e i motivi che conducono i candidati ad entrare nella vita religiosa ».[22]

I documenti della Chiesa parlano di retta intenzione; in psicologia si preferisce invece usare la denominazione di « motivazione », poiché ha un significato più vasto, in quanto si estende anche al campo dell'inconscio e dell'elemento istintivo, che talvolta influiscono, come fattori psicologici, su varie situazioni vocazionali; il significato invece del termine « intenzione », sotto l'aspetto psicologico, presenta comunemente un significato più ristretto, limitandosi all'elemento conscio e razionale.

Le motivazioni costituiscono l'elemento dinamico dell'orientamento della vita e rappresentano quelle energie psichiche, che sono dirette verso dei valori; sono come il fondamento dell'inclinazione verso un determinato tipo di vita e delle decisioni che una persona prende. Esse si rendono efficienti gradualmente con il progressivo maturare della personalità umana e con la maturazione intellettuale e affettiva. Si deve perciò richiedere ad ogni età quella completezza e maturità di motivazione che è consentanea con quella determinata età; nei più giovani può essere ancora all'inizio. Perciò quando un ragazzo entra in un Aspirantato o in un Seminario Minore può essere sufficiente il desiderio di studiare e conoscere la propria vocazione e di provare se quella è la forma di vita a cui il Signore lo chiama.

In genere, la maturazione della motivazione si compie attraverso ad una sua progressiva interiorizzazione nella personalità in sviluppo; cioè il motivo, da semplice fattore che agiva dall'esterno, si trasforma in un fattore che anima il giovane nel suo intimo e si integra nella struttura dinamica della personalità tendente all'elaborazione del suo piano di vita.

Per esempio, A. Benkö, riassumendo i risultati di ricerche sperimentali compiute da P. Ernest S. J. e da M. Oraison su numerosi candidati, afferma che si

[22] Si vedano anche, per es., Pio XI, nell'Enciclica *Ad Catholici Sacerdotii* (1936); la Costituzione Apostolica *Sedes Sapientiae;* Paolo VI, nella Lettera Apost. *Summi Dei Verbum* (1963); il Concilio Vaticano II, nel Decreto *Optatam Totius,* n. 6, ecc.

può, per lo più, ritenere che il punto di partenza ordinario di una vocazione è una motivazione naturale e affettiva, che agisce come fattore esterno, per es., l'influsso di una madre pia, di una famiglia religiosa, l'esempio di sacerdoti o religiosi fervorosi e buoni, la lettura di vite di santi, o vicende eroiche missionarie, ecc.[23]

Ora la psicologia moderna, secondo il Benkö, analizzando il dinamismo personale, è in condizione di poter segnalare il grado di maturità raggiunto dal candidato, ed anche di chiarire se, nella scelta, che la vocazione richiede, usa un giudizio maturo, basato su motivazioni valide e autentiche. Trattandosi di vocazione religiosa e sacerdotale non si può naturalmente trascurare l'influsso dei valori spirituali e soprannaturali.

Una indicazione del rapporto esistente tra i problemi della personalità e i problemi della motivazione è così espressa da P. D'Arcy: « meno una personalità è matura, meno stabile è la motivazione della sua vocazione ».[24]

Lo studio delle motivazioni che orientano un candidato verso la vita religiosa o sacerdotale è attualmente giudicato tra i più importanti e impegnativi per poter valutare l'autenticità di una vocazione.

Gli studi recenti della psicologia della motivazione portano a distinguere due forme fondamentali, cioè le motivazioni conscie e quelle inconscie.

1. Le *motivazioni conscie* orientano l'individuo verso una meta chiaramente conosciuta, voluta e adeguata alle sue aspirazioni e possibilità.

Nel suo studio sulle motivazioni, in rapporto specialmente alla vocazione, R. Hostie[25] distingue nelle motivazioni coscienti le seguenti forme:

a) *La motivazione valida* (che deve essere anche autentica). Spetta al Magistero della Chiesa indicare quale motivazione possa essere giudicata come valida, perché possa determinare il sorgere e lo svilupparsi di una vera vocazione. Lo psicologo potrà soltanto constatare se essa esiste effettivamente nel candidato e in quale situazione.

Ora « la Chiesa ha sempre sostenuto — riferisce R. Hostie, sintetizzando le espressioni di parecchi documenti ecclesiastici —, che soltanto l'amore totale e il servizio esclusivo di Dio sono il fondamento di ogni vocazione. E poiché il secondo comandamento non differisce dal primo, è chiaro che la volontà di appartenere interamente a Dio deve andare di pari passo con la carità verso il prossimo. Secondo i casi, la consacrazione personale rivestirà forme dette contemplative o attive. Ma contemplazione o unione a Dio, ed azione, o irraggiamento di questo amore, non devono mai essere concepiti come atteggiamenti esclusivi. L'uno non può stare senza l'altro. L'amore totale di Dio e del prossimo in Dio è perciò l'essenza di ogni vocazione ».

Tale deve essere, sotto una forma o sotto l'altra, la motivazione veramente valida e adeguata. Il desiderio di donarsi a particolari attività come per es., apostoliche (nelle loro varie forme) o pedagogiche o missionarie, ecc., debbono sempre essere vivificate da questa motivazione fondamentale. Naturalmente in un primo tempo essa può essere molto imperfetta e nei candidati molto giovani potrà essere velata da attrattive umane (amicizia per una persona consacrata, desiderio di certe attività apostoliche, ecc.). Sarà compito dell'educatore eliminare gradualmente o rettificare tali sovrastrutture e mettere in evidenza la vera motivazione valida che deve animare il giovane candidato verso l'autentica realizzazione della sua vocazione.

b) *Le motivazioni inadeguate.* Sono quelle che sono suscitate da motivi religiosi, buoni ed anche caritatevoli o filantropici, ma non sono rispondenti al vero fine della vocazione; per es., se un giovane vuol farsi religioso per ottenere la conversione di un suo parente, oppure come espiazione di colpe commesse, cercando così di superare il sentimento di colpa, o per aiutare i popoli depressi, ecc. È da notare che il Signore talora si può servire di simili situazioni per orientare un giovane verso la consacrazione della sua vita; ma bisogna però che, oltre il motivo immediato e legato a situazioni affettive o esterne, il candidato, integrando e convalidando (rettificando) tale motivazione, cerchi di orientarsi verso l'unico vero motivo valido, cioè quello di donarsi totalmente a Dio per amore di Lui e al bene delle anime per amore di Dio.

c) *Le motivazioni insufficienti.* Sono quelle che, per loro natura, non bastano a giustificare il desiderio di donarsi a Dio, in quanto tendono direttamente a vantaggi personali, sia di ordine materiale, come, per es., il benessere, o una vita senza preoccupazioni economiche, ecc., sia anche di ordine più elevato e spirituale, come il desiderio dello sviluppo e della

[23] « Si può affermare — riferisce il Benkö — che la via normale di una vocazione si inizia sovente con una motivazione affettiva e naturale: l'affetto per una madre pia, l'amicizia con un sacerdote, ecc. E siccome pare che sia questa la via normale, non è né falsa né nevrotica all'età di circa 12 anni. È semplicemente naturale. Ma affinché questa diventi una vera vocazione ed affinché si abbia una motivazione autentica e matura, è necessario che venga superato questo stadio: che la vocazione sia un impegno crescente con l'età, che avanzando nella vita, avanzi nella libertà e nell'impegno personale. Man mano che il candidato diventa "adulto" (cioè "maturo"), la sua vocazione deve approfondirsi come una offerta personale a Cristo ».

A. Benkö, *Examen de la motivation,* in Supplem. Vie Spirituelle, 29 (1954), p. 156.

[24] P. D'Arcy, *Pratique du discernement des vocations aux Etats Units,* in Mariage et Celibat, Paris, Edit. du Cerf, 1965, p. 243.

[25] P. R. Hostie, S. J., *Il discernimento delle vocazioni,* Torino, Borla, 1964, p. 82-100.

[26] P. R. Hostie, *Il discernimento delle vocazioni,* Torino, Borla, 1964, p. 84. Cfr. anche: M. E. Gutierrez, *Motivazioni insufficienti per la vita sacerdotale e religiosa,* in Orientam. Pedagog., 13 (1966), p. 786-793.

realizzazione della propria personalità e delle proprie doti, oppure il desiderio di rifugio e di fuga di fronte alle difficoltà e ai pericoli della vita, ecc. « Non sono necessariamente — osserva R. Hostie — motivi cattivi in se stessi. Tutti hanno il diritto di assicurarsi una onesta sistemazione economica, ed è anche lodevole che si desideri istruirsi e far carriera. Ma chi fa dello stato sacerdotale o religioso semplicemente un mezzo di vantaggio o elevazione personale, commette un grave errore. Invece di impegnarsi al servizio di Dio, vorrebbe impegnare il Signore a servizio proprio. È semplicemente un capovolgimento delle cose » (*l. cit.*).

La motivazione insufficiente, qualora non vi sia fondata speranza che il candidato riesca a trasformarla profondamente, rendendola valida, costituisce una grave controindicazione o impedimento alla vita sacerdotale e religiosa. Effettivamente anche l'esperienza odierna delle crisi e dei crolli di molte vocazioni sacerdotali e religiose dimostra che, basandosi soltanto su motivazioni insufficienti (per es., la cosiddetta realizzazione della propria personalità), l'individuo difficilmente riesce a perseverare con intima soddisfazione di un pieno adattamento psicologico nella vita sacerdotale o religiosa.

L'osservazione, compiuta negli esami psicologici di consulenza vocazionale, ha manifestato queste caratteristiche della motivazione insufficiente, che riferiamo piuttosto ampiamente, perché sono state riscontrate spesso e notevolmente significative. L'individuo si presenta, per lo più, sicuro della propria vocazione, alla quale però è giunto attraverso ad un processo negativo, cioè dopo aver provato insoddisfazione o insuccessi per altre forme di vita. È tenacemente attaccato alle proprie idee e non è facilmente disposto a cedere. Critica aspramente le deficienze, reali o presunte, che riscontra nella vita religiosa o sacerdotale; è facilmente in disaccordo con il modo ordinario con cui tale vita si svolge, e in disaccordo anche con i superiori e con i confratelli, specialmente con i più osservanti.

Questo atteggiamento è significativo dell'errore motivazionale: per il candidato la vocazione religiosa o sacerdotale è considerata come un completamento di se stesso, una realizzazione di certi ideali personalmente concepiti e non come una donazione a Dio e al bene degli altri, vivendo secondo le regole dello stato religioso o sacerdotale a cui aspira.

L'individuo, sotto l'aspetto psicologico, appare con capacità intellettuali per lo più buone, talora anche superiori alla media; però il suo contatto con la realtà è perturbato; la visione del mondo è personale, originale e talora anche un po' bizzarra. Si trova poco inserito nel modo comune di pensare e di valutare la realtà, o i princìpi dottrinali, a cui si ispira il pensiero dell'ambiente in cui si trova. Presenta spesso sintomi di tensione interiore e di ansietà. I rapporti umani sono facilmente perturbati e impostati in modo egocentrico e captativo; le possibilità oblative sono minime, nonostante l'apparente e talora anche sincera generosità.

Il superiore religioso trova in questo candidato per lo più delle buone qualità, ma lo esperimenta difficile ad accettare le osservazioni che gli vengono fatte per il suo miglioramento, desideroso di seguire una propria impostazione e visione della vita religiosa o sacerdotale, la quale, alle volte, può essere teoricamente giusta, ma non adeguata alle situazioni, perché l'individuo non riesce a comprendere i limiti, che le circostanze ambientali o personali pongono agli ideali, anche più giusti e belli.

2. Le *motivazioni incoscienti*. Sono rappresentate da forze istintive, che spingono l'individuo a soddisfare bisogni profondi del suo animo; non orientano verso una meta conosciuta, ma attirano l'individuo alla realizzazione di comportamenti o di piani di vita, che siano in grado di soddisfare tali tendenze o inclinazioni profonde.

Alcuni studiosi hanno affrontato il problema se si possono dare delle motivazioni incoscienti per la vocazione religiosa e sacerdotale.[27]

Effettivamente talora le motivazioni, percepite dal candidato, non sono quelle motivazioni che veramente lo inducono all'azione, o l'orientano nel formulare il piano della sua vita; ma esse sono semplicemente dei sostituti, delle maschere di altre vere motivazioni, che il candidato, per un procedimento di rimozione inconscia, non riconosce o non percepisce.

Il P. R. Matignon, sacerdote e medico, ha studiato per parecchi anni gli stati psichici anormali o anche patologici osservati in persone consacrate, e indagando sulle motivazioni inadeguate ed inconscie, parla delle « attrattive equivoche », che si possono riscontrare talora nei giovani che mirano ad entrare nella vita religiosa e sacerdotale; afferma che i principali « settori », nei quali si verificano tali attrattive, possono essere:

a) il « desiderio di vita segregata », poiché essa consente una certa garanzia di sicurezza materiale, un'assenza di responsabilità e di iniziativa. In questo caso si ha una « vocazione-rifugio », ed è caratteristica dei tipi insicuri, che hanno mancanza di maturità e paura del mondo e un desiderio di « vita tranquilla ».

b) Il desiderio di vita « trascorsa in comunità »: anche in questo caso, analogo al precedente, vi è una ricerca di garanzia e di sicurezza da parte di chi ha paura di affrontare da solo le responsabilità della vita; oppure tale genere di vita rappresenta la situazione, in cui l'individuo pensa di ritrovare la forma di vita della famiglia, che ha lasciato, o di quella che avrebbe potuto costituire.

c) « L'attrattiva per un ideale elevato ed eccezionale » può corrispondere al bisogno che l'individuo

[27] Cfr. per es. A. Plé, *Possono darsi attrattive incoscienti verso la vita religiosa?*, in Specialisti, *La scelta delle vocazioni religiose*, Alba, Ediz. Paoline, 1961, p. 170-186.

sente di valorizzare se stesso, oppure può servire per compensare un sentimento di inferiorità e acquistare un senso di sicurezza esteriore, che valga a supplire lo stato di insicurezza interiore.

d) Il bisogno di « abbandonarsi in Dio » può talora essere il sintomo di un bisogno di trovare sicurezza e protezione, ed è caratteristico di individui che sono psichicamente infantili.

e) Il desiderio di « una vita umile e nascosta » o di « una vita di espiazione », condotta tra umiliazioni e sofferenze, può essere connesso con un sentimento di inferiorità, o con un bisogno di autopunizione, suscitato da un sentimento patologico di colpa, o da una colpabilità nevrotica.

f) Il desiderio di « vita contemplativa » può, in certi candidati, essere suscitato da una disposizione caratterologica verso la passività, o anche verso una vita solitaria e di isolamento per l'incapacità psichica di adattarsi alla vita sociale nell'ambiente ordinario.

g) Il desiderio di « vita attiva » può, in alcuni casi, essere significativo di un bisogno di evasione, per dimenticare o superare stati di angoscia interiore, o anche di un bisogno di affermare se stesso, superando un sentimento di inferiorità e di insicurezza.

h) Il desiderio di consacrare la propria vita « alla cura e all'educazione dei bambini e dei giovanetti » può in qualche individuo essere collegato con uno stato di immaturità psichica, con una forma di infantilismo affettivo, con un senso di paura nell'affrontare il mondo degli adulti, oppure anche con il bisogno istintivo di cercare una posizione, in cui sia possibile, con una certa facilità, avere un dominio e una superiorità sopra gli altri.[28]

È compito dello psicologo l'effettuare la diagnosi di queste motivazioni inadeguate e inconscie per il loro camuffamento sotto la maschera di altre motivazioni soltanto apparenti. Egli potrà interessarsi anche per una eventuale psicoterapia, che porti il candidato a superare le sue situazioni psichiche, in modo da impostare un piano di vita, che sia rispondente alle vere istanze della sua personalità, e da superare le difficoltà, per lo più di natura nevrotica, che egli incontra e infine in modo da orientare la sua vita secondo motivazioni autentiche e adeguate con piena libertà e consapevolezza. Questo lavoro deve essere fatto in stretta collaborazione con gli educatori e con coloro che dirigono spiritualmente il candidato e che sono i responsabili della conclusione definitiva sull'autenticità di una vocazione, come chiamata divina, e del conseguente orientamento verso la vita religiosa e sacerdotale.

GIACOMO LORENZINI

[28] R. Matignon, *Motivation de la vocation,* in Supplem. Vie Spirituelle, 56 (1961), p. 60-74. Ripubblicato in AA. VV., *Vocation: eveil et formation,* Paris, Edit. du Cerf, 1965.

Cfr. anche: A Benkö, *Examen de la motivation,* in Supplem. Vie Spirituelle, 1964, p. 152-164; F. Marchand, *Etude psychologique des motivations d'une vocation,* in Supplem. Vie Spirituelle, 1965, p. 77-100.

condizionamento biomesologico della personalità

Intendiamo proporre e dimostrare una tesi, che sottende studi e ricerche da tempo, e che abbisogna di approfondimento per anni ancora.

La persona umana, come si affaccia alla vita, è assai sprovvista di mezzi propri per sopravvivere. I biologi la dicono inetta, e la contrappongono a prole di animali (per es. i pulcini) che provvede a se stessa subito appena nata, e che definiscono atta.

I. Natura e ambiente

Il neonato umano è provvisto dell'essenziale per sopravvivere, ma normalmente ha bisogno assoluto di chi l'aiuti almeno per l'alimentazione.

Ha una velocità di crescita ponderale e di differenziazione qualitativa esuberante, quale non avrà mai più in seguito: può riferirsi, per paragone, al suo passato, alla vita prenatale, quando nel grembo materno, sollecitato dalla programmazione, all'inizio raddoppia il peso varie volte nel giro di ore, e nel giro di qualche settimana differenzia tessuti e organi essenziali. Là, in quell'ambiente e in quel periodo, — pur risentendo di qualche eccezionale situazione biopsichica materna, — per solito procede sotto la spinta del programma biologico; in qualche caso potrà rallentare il ritmo, — per scarsità alimentare o per ostacolo biochimico (evidentemente esterno ed estraneo alla sua programmazione, nell'ipotesi), — ma sostanzialmente è puntuale alle scadenze ponderali e qualitative segnate dal suo codice genetico. Là, in quell'ambiente e in quel periodo, la *biologia trionfa,* cioè è praticamente tutto.

Alla nascita si verifica un cambiamento radicale. Questo esserino, già *persona* da quando si compì la zigosi, — cioè da quando si fusero le cellule germinali paterna e materna che gli hanno dato il via alla vita, — e destinato a diventare pienamente autonomo, non solo sul piano biologico ma nell'intero ventaglio delle sue qualità (al momento solo potenziali), questo esserino deve fare i conti con un altro fattore che interverrà continuamente ed efficacemente nella sua realizzazione umana, ed è l'ambiente.

Cosa intendiamo per ambiente? Esso è l'insieme degli stimoli estranei al soggetto, — o più precisamente alla sua programmazione biologica, — di natura e portata diversissima (alimentare, fisica, meteorologica, sociale-familiare, civica, religiosa, storico-geografica, ecc.) — che intervengono a modulare le strutture approntate dalla natura. Ciò vuol dire che la natura offre strumenti, emette onde, per intenderci con paragone; ma queste onde vengono increspate e divengono portatrici di messaggi sotto l'azione dell'ambiente che le modula. Occorre dunque l'una e l'altro per la formazione della persona matura.

L'aver scoperto, riconosciuto e appurato questa doppia fonte e il rispettivo apporto nella strutturazione dinamica della personalità, è stato indubbiamente una delle più feconde acquisizioni scientifiche attuali.

Si segnala soprattutto per tre benefici: per la chiarezza dell'impostazione, per l'originalità e ampiezza delle metodologie di ricerca, e per la singolare e molteplice singolarità di sintesi e di interpretazione. Avremo modo di constatarli e valutarli in questa nostra presentazione.

II. Persona e personalità

Prima di addentrarci nell'analisi dei due fattori condizionanti conviene intenderci su persona e personalità. Ogni personalità è persona, ma non ogni persona è personalità.

Persona è qualunque creatura umana, anche solo concepita, o appena nata, o vecchia, o anche permanentemente inconsapevole. Non ha alcuna importanza, per la sua realtà, il valore e la risonanza sociale, né la salute, né il grado di evoluzione (per esempio embrione o infante), né la mancanza di consapevolezza per il limite non raggiunto di sviluppo (prima dell'uso di ragione), o per deficienza strutturale intrinseca (malattie psichiche congenite o sopraggiunte durante il ciclo vitale), o per involuzione psicologica a causa del disfacimento degli strumenti neuroendocrini. Perciò persona è sia la creatura nel grembo materno, sia il bimbo che non sa di essere e di sapere, sia il fanciullo, sia il degente degli ospedali psichiatrici, sia l'anziano atrofizzato nelle sue funzioni superiori, oltre, evidentemente, ogni individuo reputato normale. E come persone meritano e hanno diritto al rispetto e alle cure dovute: *tutti.* Nessuno può essere strumentalizzato e tanto meno eliminato, per il comodo di terzi o della società, o per presunti timori di anomalia. La persona mentre è membro della società, ne è vertice e scopo; e se fosse ridotta a strumento, sarebbe degradata e offesa nel suo essere e nel suo destino.

Gli studi e le ricerche biologiche, mediche, psicologiche e sociologiche mirano a prevedere, e quindi a ridurre e prevenire, le eventuali anomalie della persona; poi, rilevando la situazione biopsichica oggettiva del singolo (o anche del gruppo) per quanto possibile, — in questo campo si è sempre « in fase di accostamento », — si mira a sviluppare *il meglio della persona,* a renderla « personalità ». Ecco, proprio questo è il fine del cumulo di studi, ricerche, discipline ed enti: fare di ogni persona una personalità. Tale scopo non è rifiutato da alcuna ideologia e da alcuna organizzazione; a modo proprio, anzi, esso è proposto da tutti; non si sa quanto chiarito, — le nebulose in proposito si riscontrano davvero abbondanti e dense, — ma proposto certamente sì.

Allora che cosa intendiamo per *personalità?* Essa è garantita da caratteri interni non da risonanze esteriori. È definita sostanzialmente dalla *piena libertà interiore,* ossia dal docile servizio del biologico e dell'intellettivo alle esigenze oggettive dell'amore. Questa libertà interiore più che dono di natura è frutto di conquista. Non è comune: pienamente, matura solo nel cristianesimo vissuto, perché solo il cristianesimo offre le indispensabili condizioni di maturazione, che sono *la conoscenza e la pratica della verità totale.*

Si può però riconoscere la realtà della personalità anche in un fatto più remoto, che coinvolge implicitamente Rivelazione e prassi cristiana, e cioè nella *rettitudine* del soggetto. Con tal principio personalità è colui che modula il suo pensare e il suo agire alla stregua di princìpi che ritiene validi. È chiaro che per questa sua disposizione egli è aperto a ogni sollecitazione al vero e al bene, per cui, se per caso aderisse all'errore, scoprendolo lo rifiuta, e avanza verso la *verità,* la sola capace di totalizzare le attività, di unificare la persona nella libertà e nella pace, e di stimolarla alla donazione, in cui appunto consiste la personalità *autentica.*

Tutto ciò suppone almeno l'uso di ragione, poi l'assidua proposta della verità, e infine la libertà di accettarla e di praticarla. Per cui non si ha « vera » personalità tra gli infanti e tanto meno tra i minorati psichici: nei primi perché non è ancora in atto la consapevolezza di scelta, negli altri perché sono compromessi i meccanismi biologici di base. Però nei primi la personalità può essere « predisposta » con intelletto d'amore da quanti li circondano.

Può la personalità risultare da risonanze estrinseche al soggetto? Per esempio un divo cinematografico, un campione d'atletica, uno scalatore ardito, sono per ciò stesso personalità? *La fama,* per sé *non concorre a costituire* la personalità; può esserne un eventuale appannaggio esterno; non ne è mai un costitutivo effettivo. L'artista, il genio, il santo mietono consensi e gloria, ma non sono personalità per questo; lo sono per il loro valore personale, per la loro capacità e coerenza, per la loro onestà e beneficenza.

La personalità autentica, senza specificazioni, qualificazioni, restrizioni, *si radica nella moralità,* della quale è poi sostanzialmente un frutto. Allora coincide col santo? Indubbiamente il santo è personalità. Si può incontrare anche in un tugurio di montagna, perché prescinde da condizione sociale, censo, ceto, ricchezza, cultura, potere, ambiente, risonanza, e gode il prestigio « dell'umanità migliore », « d'una umanità piena ».

Si presenta come il tipo, il paradigma, l'ideale dell'uomo. Per questo può essere costruita ovunque; e si può incontrare ovunque; e può essere proposta a chiunque; e dovrebbe essere il modello perseguito da tutte le scuole e organizzazioni non solo ecclesiali, ma anche civili. Si tratta infatti di forgiare l'uomo veramente libero, cioè l'uomo che realizza la piena libertà interiore mediante l'esplicita e generosa adesione alla verità e al bene.

III. Il condizionamento biologico

Nel comune ossequio al vero si danno varie personalità. La loro molteplicità va ascritta al diverso assortimento e alla diversa combinazione dei fattori condizionanti biologici o mesologici. I primi, i biologici, arrivano al soggetto attraverso gli ascendenti, in particolare i genitori; e rimangono costanti, cioè non mutano di numero e di rapporti nell'arco della vita. Sono plastici e modulabili, cioè assumono e adattano la loro espressione in armonia con gli stimoli ambientali modulanti.

1. La genetica

È interessante ravvisare e soppesare il contributo « ponderale » dei vari coefficienti alla struttura della personalità. Cominciamo dai plastici. Sono affrontati da una scienza precisa, che conta neppure un secolo — se si parte dalla riscoperta delle leggi mendeliane nel 1903 — e poco più di un secolo se ci si riferisce alla loro formulazione da parte dell'autore, Gregorio Mendel, nel 1865. È la genetica, scienza dell'ereditarietà biologica.

Da secoli si andavano raccogliendo osservazioni sul comportamento delle generazioni: si constatava che gli individui « ereditavano » dai loro genitori caratteri che li facevano somigliare più a loro che ad altri, sia nella fisionomia che nel contegno. Però non si andava al di là di impressioni generiche.

Chi impostò bene, *scientificamente,* la questione fu Gregorio Mendel, il quale, guarda caso, non prese in considerazione l'uomo e neppur gli animali. Studiò piante. E *analizzò*: cioè fermò la sua attenzione e la sua ricerca non su una somiglianza generale e generica ma su caratteri particolari. Scelse i piselli, e attraverso impollinazioni reciproche per varie generazioni, indagò e registrò il comportamento del colore e della forma dei semi. E constatò che un certo colore, il giallo, si impone su un antagonista, il verde, e che una certa

forma, la rotonda, si impone su un'altra, la grinzosa; e definì *dominante* il carattere che si impone, e *recessivo* quello che si occulta. Ma non è questo andamento, questa nomenclatura che ci interessa; ci interessa quanto « sta sotto l'esperimento »: il fatto che dei « caratteri particolari » godono di un supporto materiale proprio e vengono rotolati ai posteri attraverso le cellule gametiche, responsabili dei nuovi individui.

Da allora la genetica ha percorso una marcia trionfale: ha constatato *sperimentalmente*, che i caratteri si trasmettono con le modalità mendeliane in tutti i vegetali e in tutti gli animali e anche nei microorganismi; *per osservazione* ha rilevato che le stesse modalità sono valide per l'uomo.

In un secondo momento, avanzando dalla rilevazione dei dati alla loro interpretazione, — in altre parole, dalle manifestazioni alle cause — scoprì che i latori dei caratteri erano dei piccoli grumi di sostanza del nucleo cellulare chiamati *cromosomi*, e, più intimamente ancora, esigue invisibili porzioni cromosomiche, dette *geni*.

Con queste scoperte aveva aperto un varco scientifico e tecnico nuovo, promettente di vasti orizzonti e di generose mietiture. Dall'effetto, i caratteri, era passata alla causa, i geni: ora non le restava che procedere sulla strada del « sempre più piccolo » per arrivare al « nocciolo condizionante originario ». Vi si lanciò con coraggio, intelligenza, mezzi e tenacia; e tra gli anni '40 e '60 arrivò a definire le « soglie della vita organica », con la scoperta dell'ADN e del codice genetico.

ADN e codice genetico

L'acido desossiribonucleico (ADN) è la più grande molecola che esista: aggira il peso sul miliardo (10^9), e per la mole è scorta al microscopio elettronico. Se ne comprende la relativa « enorme massa » se si raffronta con i pesi di altre sostanze: l'acqua pesa 18, gli aminoacidi (media) 150, i monosaccaridi (media) 200, i nucleotidi (di cui diremo) 350, e i polisaccaridi al massimo 10.000.

Ha sede nel nucleo della cellula e precisamente nei cromosomi.

Impegna cinque elementi: carbonio, idrogeno, ossigeno, azoto e fosforo, elementi tipicamente biogeni.

È costante, in peso, in tutti gli individui di una specie; varia da specie a specie; è di più nelle più differenziate.

Si articola di centinaia e anche di migliaia di blocchi prefabbricati, detti nucleotidi.

Ogni *nucleotide* consta di due *montanti*, formati ciascuno da acido fosforico e da uno zucchero pentoso (con cinque atomi di carbonio), il deossiribosio. Da quest'ultimo si protende verso l'interno una base azotata, che si allaccia con una complementare — protesa dal pentoso frontale e con la quale forma uno scalino — e che dà il nome all'intero nucleotide. Le basi sono quattro: *citosina* e *guanina*, *adenina* e *timina*, e costituiscono lo scalino a paia, come le abbiamo scritte.

In definitiva l'ADN somiglia a una lunga *scala a pioli elicata*, i cui montanti sono formati dall'acido fosforico e dal desossiribosio, e i pioli dalle due basi che si protendono e si saldano all'interno.

Abbiamo esposto la struttura chimica e la distribuzione spaziale dei componenti dell'ADN non per rilevare la bravura interpretativa e tecnica dei premi Nobel che la elaborarono, — cioè che la intuirono e verificarono —, ma perché rappresenta l'estremo limite materiale e chimico della vita organica. E poi perché è un *linguaggio*.

Infatti gli organismi operano con *proteine*, che sono lunghe aggrovigliate catene di *aminoacidi*. All'origine esse non esistono: come a quando allora compaiono e si distribuiscono? È l'ADN il loro quadro di comando. Fu dimostrato infatti che l'ADN agisce come un codice, e, attraverso suoi messaggeri (l'ARN), dispone con ordine apparizione, qualità e quantità delle proteine, necessarie sia allo sviluppo dell'individuo e sia al normale svolgimento delle sue attività fisiologiche. Esso si comporta come un codice, o come una « memoria », si preferirebbe dire oggi, esperti dei calcolatori elettronici. Ed è proprio da essi che è venuta l'idea di questa interpretazione della dinamica genetica. Il che dimostra la mutua influenza e prestazione tra settori anche disparati del progresso scientifico e tecnico.

Finora — siamo in fase di continua scoperta e verifica — risulta questo: l'ADN segnala ciascuno dei 20 aminoacidi naturali che entrano nella struttura delle proteine, mediante una propria tripletta di nucleotidi; con triplette di riserva (ne ha a disposizione 64, secondo l'ipotesi), segnerebbe i ritmi e le scadenze della crescita e delle funzioni.

Si tratta del condizionamento biologico più radicale e remoto, perché opera all'origine dell'individuo, interamente programmato — e dunque previsto —, nel suo essere e nel suo divenire « organico ».

Osservazioni e quesiti

Dalle informazioni precedenti fluiscono ovvi alcuni quesiti e integrazioni.

1. *I « caratteri individuali » di fronte alla genetica classica e alla genetica chimica.* La prima accetta il *fatto* dei caratteri allelomorfi (per es. occhi scuri, bruni, chiari, celesti), e non ne discute la natura e l'origine. Si limita a informare che sono portati singolarmente da geni analoghi in cromosomi analoghi, e che nelle vicende combinatorie della zigosi s'impongono o si occultano, secondo i casi. La biochimica genetica invece si domanda da quali energie essi furono sollecitati, come si affermarono, come si diffusero. E se si tratta di caratteri patologici (di geni « patogenetici »), tenta di individuarne il posto nei cromosomi gametici, e se possibile di intervenire.

Ecco, questo intervento sarà il suo compito futuro.

Sarà compito arduo — specie per l'uomo con 23 cromosomi e un metro di sviluppo del suo ADN cellulare — perché si tratta di operare su porzioni di materia del valore del centomiliardesimo di micron (10^{-14} mm.). Attualmente appare già molto complesso un virus, costituito da un solo filamento (di RNA) lungo un millimetro: si immaginano le difficoltà per l'uomo? Comunque tentativi di intervento correttivo, con tecniche sempre più sofisticate, si moltiplicano incessantemente e alimentano la speranza. Esse si propongono di eliminare « fisicamente, in radice » le malattie ereditarie dell'umanità. Per ora tuttavia ciò è fantasia e utopia.

2. La *personalità*, sotto il profilo biologico, *è* fondamentalmente *un felice assortimento di geni positivi*. Questo assortimento felice del corredo ereditario spiega la vitalità, il benessere, la longevità, la capacità e sta alla base di doti umane quali, per es., il tipo temperamentale. E l'assortimento, per ora, appare del tutto casuale, sia per le possibilità combinatorie di 23 paia di cromosomi (!), sia per gli eventuali scambi fra cromosomi analoghi (*crossing-over*) e sia infine per le eventuali variazioni indotte sui geni.

3. La *programmazione genetica* non sfocia nel *determinismo*? L'obiezione sembra seria. Rispondiamo: no, perché l'ereditarietà biologica è una *norma di reazione*, cioè è sì responsabile delle strutture fondamentali, ma gode di un'ampia gamma di scelte nelle definizioni specifiche individuali. Queste le opera e attua secondo la *sollecitazione* dell'altro polo che concorre a configurare l'individuo: l'ambiente. Se poi si tratta non di un organismo qualunque ma della persona umana, allora c'è da tener conto anche di una terza forza modulante, propria dello « spirito incarnato »: questa forza conduce verso mete superiori di libertà. L'uomo può superarsi proprio perché uomo, cioè perché organismo animato da spirito immortale, che lo rende sintesi e interprete dell'universo creato.

2. L'endocrinologia

Delle molteplici funzioni realizzate dal « programma genetico » e che entrano in azione nell'individuo, prendiamo in considerazione, per la loro più immediata relazione con la personalità, l'attività endocrina e nervosa.

La prima è sostenuta dalle ghiandole *a secrezione interna,* distribuite, in numero di mezza dozzina circa, a paio o singolarmente, lungo l'asse mediale dell'organismo umano. Intervengono chimicamente, in loco o a distanza, a mezzo di sostanze che versano nel sangue, conosciute col nome di *ormoni* (che vuol dire « stimolanti »). Accenniamo, a mo' d'esempio, a tre, con compiti o risonanze progressivamente generali.

Il pancreas elabora, negli isolotti di Langherans, una sostanza detta *insulina*, la quale è responsabile dell'ordinata ossidazione dei carboidrati nell'organismo. Se scarseggia, per ipotrofia dei tessuti elaboratori, insorge il diabete, caratterizzato da eccesso di zucchero nel sangue (iperglicemia: zucchero più dell'1‰). Questa disfunzione non provoca dirette ripercussioni psichiche, ma è causa di tanti malesseri e malattie, e compromette la piena espressione e attività della persona.

La *tiroxina*, prodotta dalla tiroide, si fa risentire assai più acutamente, perché funge da intermediario nell'ossidazione cellulare. Se scarseggia, il soggetto diventa flaccido e torpido, senza ideazione e iniziativa, pur essendo magari dotato di buona intelligenza. È dimostrato dal fatto che quando la disendocrinia viene rimossa — mediante opportuna somministrazione di iodio —, il soggetto prende snellezza e colore, vivacità e intraprendenza, e si inserisce con beneficio e gioia nella società. Questo caso, della tiroxina, è forse il più clamoroso per evidenziare, con concretezza e immediatezza, la realtà del condizionamento biologico nell'espressione della personalità.

Come terzo esempio riferiamo l'azione degli *ormoni sessuali.* Vengono prodotti dalle ghiandole germinali, deputate specificamente e primariamente alla maturazione dei gameti, spermatozoi od ovuli.

Gli ormoni interstiziali (o sessuali) sono maschili e femminili, al pari dei gameti, e sono responsabili della differenziazione somatica che si afferma alla pubertà nei due sessi. Il testosterone, ormone maschile delle cellule di Leydig, stimola l'apparizione e il mantenimento dei caratteri secondari maschili. Compare più o meno precocemente; risente di alimenti, meteorologia, clima sociale. E sostiene lo specifico psichismo dell'età: intensità di fantasia ed azione, funzione logica, nuovi contenuti dell'immaginazione, senso di responsabilità, spirito di iniziativa, amicizia, ideale.

Sarebbe interessante analizzare le molteplici novità condizionate dalla maturazione puberale, e in specie l'avvio alla sistemazione della personalità *definitiva.* Non è lo scopo di queste note, che si propongono solo di segnalare sinteticamente la connessione fra dinamica fisiologica ed espressione personale. Il campo comunque è molto studiato; nonostante lascia ancora vaste aree di ricerca per i ritmi, le tipologie, le risonanze, le applicazioni. Offre anche una prospettiva nuova di interpretazione unitaria; e resta sempre un momento assai opportuno per un intervento educativo solido.

Quanto fu detto del pubere si applica alla coetanea, tenuto conto, evidentemente, della differenziazione — che è notevole — promossa da natura « secondo il programma ».

3. La neurologia

Sul condizionamento della personalità ha da dirci più dell'endocrinologia, perché l'apparato nervoso ha il compito specifico di *segnalare* all'organismo *la* sua *situazione* interna ed ambientale, captando gli stimoli, elaborandoli e infine provvedendo, con la reazione

opportuna, eventualmente addirittura con una correzione di rotta. Indubbiamente del programma genetico rappresenta il vertice di realizzazione: ci si riferisce sempre al sistema nervoso quando sono in gioco valori della persona e della personalità. Stanchezza, esaurimento, neuro- e psicopatie emergono e persistono per anomalie — strutturali o funzionali, congenite o indotte — di questo sistema.

Il quale, sebbene studiatissimo, continua a celare e a svelare segreti strabilianti. Attualmente se ne va intuendo il funzionamento intimo perché viene raffrontato con i computers e con la cibernetica; ma al loro confronto esso resta « incomparabile ». Che cosa è l'apparato nervoso di insetti tipo moscerini dell'aceto (le famose drosofile sfruttate dalla genetica classica)? Una cosina miniaturizzata, eppure con che immediata precisione reagisce a stimoli ambientali (olfattivi, termici, igroscopici, ecc.) « infinitesimali »! E allora che pensare dei miliardi di cellule e connessioni nervose umane, centrali e periferiche?

Lo studio si profila davvero complesso per la mole della materia organica impegnata; e più complesso ancora se si riflette che l'encefalo umano agisce anche *in toto,* quale supporto e strumento delle manifestazioni superiori dello spirito: intelligenza, memoria e volontà. Già si è detto che l'uso di ragione — il saper di essere e di pensare, — appare sui sei anni perché solo allora il sistema nervoso ha pronti gli strumenti necessari all'azione. Esso poi si mantiene in continua sintonia con l'organismo; ma è anche quello — ci riferiamo in particolare al sistema nervoso superiore, — che esige un periodo di riposo nelle 24 ore; e che risente di ogni malèssere organico o psichico: un raffreddore, un'indigestione, un'ubriacatura, una droga, un timore, un dispiacere, ed eccolo compromesso nel suo funzionamento, intorpidito, lento, impreciso. Grandezza e fragilità della persona: sono legate davvero a ben poca cosa!

Come per l'endocrinologia, anche ora ci permettiamo una parola su qualche fatto paradigmatico.

1. *Il quoziente intellettuale.* Già in famiglia si avverte la differenza di intuizione e perspicacia — usiamo questi termini grossi per intenderci — tra bimbi degli stessi genitori. La differenza si accentua all'asilo tra i membri di famiglie diverse, poi nelle elementari, e su nella vita.

È un *corredo di natura* l'intelligenza; e varia di livello e di tipo.

Notiamo solo che se in una persona Dio, attraverso le combinazioni gametico-cromosomiche, volle di sé « più vasta orma stampar », certo non fa un beneficio per il *solo* individuo. Tutte le intelligenze sono per l'umanità, grandi e piccole; ma le grandi hanno responsabilità maggiore perché hanno possibilità maggiori. Un computer offre prestazioni maggiori che una povera calcolatrice meccanica, ma esige anche maggior competenza ed attenzione dall'utente.

2. Da natura deriva anche quella miscela di doti e qualità che per solito raccogliamo sotto la voce *temperamento.* Esso, con l'intelligenza, gioca un ruolo vastissimo nella persona e nella personalità. Non ci addentriamo nell'analisi, che è oggetto proprio della psicologia. Per la nostra tesi basta averlo rilevato. Anche su di esso è chiamato a svolgere la sua azione vigilatrice — a volta a volta disciplinatrice o promotrice — l'educazione, affinché si traduca a servizio della personalità: nativamente infatti è un bene « grezzo ».

3. Rimandiamo alla mesologia il cenno sugli automatismi e sui riflessi condizionati, perché se da una parte son rapportati all'apparato nervoso dall'altra sono « formulati e definiti » dall'ambiente.

4. Il condizionamento mesologico o ambientale

La mesologia si colloca tra l'ecologia e la sociologia.

L'*ecologia* studia l'ambiente naturale, « la casa » dei viventi, che desidera rispettata nella sua « naturalezza » e nel suo equilibrio; oggi richiama interesse, conoscenza, amore alle cose e al posto.

La *sociologia* si occupa della società in quanto tale, o, se si vuole, degli uomini in quanto sociali e in quanto associati; e studia situazioni, condizioni, beni, pericoli e fini dello stare e vivere insieme.

La *mesologia* considera l'ambiente — fisico, geografico, umano — nelle sue incidenze sulle strutture e dinamiche biofisiologiche dell'uomo, sulla sua efficacia modulante degli apparati neuroendocrini, sulla sua edificatività di automatismi e riflessi, in una parola sul suo contributo nella formazione della persona e della personalità. L'ambiente così inteso coinvolge, ai livelli superiori, stimoli e impegni tipicamente umani, non solo perché dall'uomo partono, ma perché dell'uomo portano un contenuto, un « messaggio ». In conclusione, dalla mesologia l'ambiente viene considerato come il secondo elemento essenziale per configurare, insieme col corredo ereditario, il volto della persona e della personalità.

Il tema, pur circoscritto nei limiti segnati, si annuncia vasto, perché può riprendere ecologia, psicologia e sociologia. Anzi, considerando che si tratta della formazione dell'uomo quale vertice del creato visibile — per cui a posto l'uomo è a posto l'universo — coinvolgerebbe l'intero quadro pedagogico secondo l'impostazione paolina (cfr. *Rom.* 8,14-27), che celebra la solidarietà del cosmo coi destini umani.

Intuiti attraverso i molti vincoli della mesologia problematiche e fini, esponiamo ora alcuni argomenti attinenti al rapporto biologia-ambiente-persona. Prendiamo le mosse dalle sollecitazioni ambientali fisiche

e generiche e concluderemo con un rilievo su quelle specificamente umane, assai più importanti ed incisive.

1. *L'habitat fisico*

Stagioni, sole e clima esercitano una palese influenza sugli uomini, plasmandone costumi, folklore e tradizioni. Diversissima è la situazione della Groenlandia e dell'Alaska, per es., rispetto all'Amazzonia o all'Indonesia: per viverci nell'uno o nell'altro ambiente l'europeo deve sottostare a un discreto tirocinio di adattamento al freddo o all'umido, e non sempre ce la fa.

Temperamento e contegno risentono evidentemente della latitudine e dell'altitudine.

2. *Gli alimenti*

Il ricambio materiale ed energetico, che ogni organismo richiede in quanto « macchina biologica », pone problemi di quantità e di qualità; ed oggi è problema mondiale. La denutrizione, che colpisce 3/5 degli abitanti della terra, compromette vitalità e perciò personalità, e addirittura sicurezza e dignità di vita, e quindi la persona. La vita media fra costoro è molto bassa. La depressione è endemica nel Terzo Mondo, ma non è assente in periferie ed angoli delle megalopoli industriali.

Il sito geografico condiziona, negli organismi, lo scambio *fisico*, di energia, col cosmo, sole in ispecie; l'alimentazione lo scambio materiale, *chimico*. Nei due casi è richiamata la profonda *solidarietà dell'uomo con l'universo* (sulla quale amano ricamare considerazioni, alla loro maniera, filosofi e mistici tipo Theilhard de Chardin, caro a tanti moderni).

3. *Gli automatismi*

Dai gruppi accostiamoci alla persona. Appena arriva al mondo essa è costretta ad agire e a reagire. E in questo esercizio avvia la formazione « degli strumenti di vita ». Sono gli automatismi e i riflessi condizionati. Li instaura senza pensarci, senza volerlo, per il solo fatto di vivere, di ripetere delle azioni.

Che cosa sono gli *automatismi*? Sono una catena di riflessi nervosi che s'instaura per la semplice ripetizione della medesima azione. Dal punto di vista istologico (cioè dei tessuti organici interessati), gli automatismi percorrono un arco che li esclude dalla corteccia cerebrale, in cui è elaborato il volontario. All'inizio, invero, ogni atto è volontario, avvertito, consapevole, passa per la corteccia; ma se ripetuto, finisce per attraversare solo il midollo, *quasi* inavvertitamente.

Automatismo è la deambulazione (il camminare): ci mettiamo in cammino volutamente, ma poi non è che ci pensiamo, procediamo sicuri adattando il passato anche al terreno impervio. Automatismo è guidare l'auto, dattilografare, ecc.: viviamo di automatismi. Rappresentano di solito una vera liberazione per la persona, la quale nel contempo può attendere ad altro.

Talora però non sono opportuni. Non lo sono, per es., quando innestano abitudini non buone (donde la necessità di vigilare sulla loro scelta: una personalità vera, libera, è provvista di abitudini positive). Non sono utili gli automatismi quando si tratta di certe attività superiori, per es. delle *formule* delle orazioni. Queste richiedono *attenzione* per restar vera preghiera, preghiera piena, e l'automatismo non favorisce l'attenzione, per sua natura.

Preziosi sono gli automatismi del *linguaggio*: infatti una lingua parlata correntemente non è che automatismi (inizialmente molto legati alla memoria e all'attenzione). I bimbi apprendono e fissano con facilità gli automatismi; se si sapesse profittare delle estreme plasticità della loro base nervosa, apprenderebbero *facilmente*, senza stancarsi, varie lingue fin dai 2-3 anni.

4. *I riflessi condizionati*

Differiscono dagli automatismi per la semplicità dell'arco istologico e soprattutto per lo stimolo che li avvia. Ecco il caso illustrativo, preso da Pavlov. La salivazione viene stimolata in bocca dall'alimento che entra in contatto con le pareti ghiandolari. Se però l'offerta del cibo è accompagnata da un altro *stimolo* per sé estraneo, questo stimolo col tempo provoca stimolazione da solo. Dando della carne a un cane una decina di volte, suonando, qualche secondo prima, un campanello, in seguito basta questo suono da solo per provocargli saliva (l'acquolina in bocca!): è un riflesso *condizionato*.

Nell'individuo umano i riflessi condizionati giocano un ruolo assai ampio, non facilmente analizzabile. È certo però che possono deprimere oppure elevare la persona. Il richiamo di malizia, per es., all'accenno di cose innocenti è un riflesso condizionato oppressore. Purtroppo tanti sono così oggi; ed ecco la personalità compromessa nelle sue strutture e nel suo crescere e dare libero e gioioso.

5. *Le istituzioni educative*

Gli stimoli descritti dianzi si possono definire occasionali, generici, spontanei. Oggi però vengono organizzati momenti e istituzioni in cui l'addestramento (per l'asilo) e l'istruzione sono pensati, *intenzionali*. Sono le società educative: la *famiglia* per natura, la *Chiesa* per istituzione divina e la *scuola* ed enti analoghi organizzati dalla società civile. Si rivolgono espressamente alle intelligenze e ai cuori, per maturarli, per *formarli*. Sono dunque importantissimi, perché dispongono dell'avvenire dell'umanità. Donde traggono le idee? Perché evidentemente debbono dare motivi e mete, debbono convincere. Qui, dolorosamente, si spacca la società.

C'è chi non conosce che la natura, coi suoi istinti e i suoi fini, s'impunta a ignorare la storia. Normal-

mente finisce per cascare in un naturalismo povero e immeschinente. L'uomo infatti non si dimostra perfetto, non porta in sé la saggezza totale, perché assediato dall'immediato, dal materiale, dall'utile. E così la società che ne risulta si constata aggrovigliata e triste, senza forza e risorse, egoista. E induce questa sua pesante tristezza in tutti col suo solo *essere*.

L'umanità però è anche *storia*. E nella storia si è inserito Dio, come Creatore alla sua origine e come Redentore a un certo punto del suo cammino. Essa è in grado di vagliare la fondatezza di tutto. E perciò di accettare con fiducia. E così si fa veicolo di un contenuto *sicuro e nuovo*, originale, che assorbe e illumina il naturale. Dunque nel pluralismo sociale sbandierato abitualmente si deve lasciar lealmente posto ai contenuti, per capire e offrire.

Vogliamo analizzare rapidamente, al riguardo, il problema della psicologia e sociologia *religiosa*. Altro è il giudizio di un poveretto che rifiutò tutto o fu costretto ad iniziare il suo vivere privo di tutto riguardo a Dio; e altra è la condizione di chi vive abitualmente immerso nel divino che avvolge l'universo e l'uomo in particolare. Si avrà stima dell'agnostico onesto (o dell'ateo « suo malgrado » perché non sa, purché « retto »), ma certo non è il caso di accettare come oro la parola dell'orgoglioso che si vanta senza Dio. Costui è volutamente privo di un dato « costituzionale » umano, se l'uomo è universalmente riconosciuto *animal religiosum*. Che cosa possono dare agli altri un Freud o un Marx, esaltati uno come uno scavatore del profondo e l'altro come un sociologo non plus ultra? Che cosa hanno detto e dato che un cristianello semplice e istruito non possedesse e non offrisse assai più e meglio?

Ecco, l'*istanza mesologica intenzionale* riveste importanza capitale per la formazione della personalità autentica. Deve essere aperta *a tutta la verità* e quindi profondamente retta e rispettosa. Se rifiuta questo impegno diventa opprimente, e crea *schiavi e neuropatici*. Cioè non solo non favorisce la nascita e la crescita di personalità — queste possono emergere eccezionalmente in tali società, e allora sono di grande statura — ma compromette addirittura la persona nelle sue aspirazioni naturali a verità e libertà, e perfino nel suo sistema nervoso: popola il mondo di gente infida, agitata, taciturna, diffidente, sleale, perché senza atmosfera, senza sponde, senza meta, anche se ha da bere e da mangiare e può fare il *week-end*: gente che non sa ridere perché nella sua anima non splende il sole della gioia; butta ombra e nuvolo su tutto e su tutti con la sola sua presenza perché — ci riferiamo al caso estremo dell'ateo militante — rifiuta volutamente la Fonte della verità e dell'amore.

La Chiesa, pur conscia di deficienze nel suo cammino fatto di uomini, ancorata nella storia, alfiere di Dio e anima dell'umanità, fortifica gli spiriti e tonifica perfino i corpi con la pazienza e fiducia dei suoi membri e la presenza dei suoi santi.

GEREMIA DALLA NORA

sommario

5 Presentazione

6 La parola del Padre Card. Pellegrino

7 Il Rettor Maggiore Don Luigi Ricceri

9 Ricordando gli inizi...

19 Le attività del centro salesiano di orientamento
A) Il servizio di orientamento, 20 - B) Il servizio di consulenza psicoclinica e vocazionale, 25 - C) Il servizio di consulenza psico-medico-pedagogica, scolastica e sociale, 28 - D) I corsi di psicologia, 35 - E) L'attività ex-allievi, 47

49 Verso il domani

51 Orientamento:
una modalità educativa permanente

57 Una scuola per la persona.
Prospettive per la scuola

61 La psicologia nella scuola

67 A proposito di educazione permanente

69 Orientamento alla vocazione religiosa

77 Condizionamento biomesologico della personalità

Stampato nella
Scuola Grafica Salesiana - Torino
Novembre 1976

IL CENTRO SALESIANO DI ORIENTAMENTO
10155 TORINO – Piazza Rebaudengo 22 – Tel. 26.48.68

Sezioni
Centro di Orientamento – Tel. 26.48.68
Consulenza psicoclinica e vocazionale – Tel. 26.45.26
Consulenza psicomedico pedagogica e sociale
Tel. 26.69.67
Corsi di Psicologia – Tel. 26.44.42