

CENTRO STUDI PSICOLOGIA APPLICATA - ISTITUTO DI FORMAZIONE E RICERCA SCIENTIFICA

Direttore Scientifico: Prof. Antonino Iaria
Presidente: Dr. Paolo Capri Vice Presidente: Anita Lanotte

Appunti di Psicologia, Psicopatologia e Psicodiagnostica

Sommario:**PSICOLOGIA CLINICA***A proposito del concetto di paranoia* di Stefano Mariani 1*Il linguaggio della seduzione nell'isteria* di Rosanna Mansueto 3**PSICOLOGIA SCOLASTICA E DELL'EDUCAZIONE***La consulenza e l'uso di prove testologiche* di Roberto Giorgi 5**NOTIZIE DALL'ISTITUTO, RECENSIONI** 8

PSICOLOGIA CLINICA

A PROPOSITO DEL CONCETTO DI PARANOIA

di
Stefano Mariani

*Psicologo Psicoterapeuta
Responsabile Settore Clinico, Istituto CEIPA
Membro Associato AERPSY*

Attraverso alcune brevi riflessioni cercheremo di dare vita ad uno spunto per una riflessione psicodinamica riguardante una categoria diagnostica che non sempre trova una collocazione concettuale chiara all'interno dell'inquadramento diagnostico: la paranoia.

Due brevi situazioni cliniche introdurranno la nostra analisi. La prima.

Alberto è un uomo di 50 anni, impiegato nel campo della ristorazione, che giunge alla consultazione in seguito ad una serie di problemi relazionali con il figlio di 9 anni che, da qualche tempo, fa molta fatica ad "aprirsi con lui", opponendo compatte resistenze alla comunicazione.

Inoltre, riferisce di una serie di "rifiuti" che il figlio abbandona puntualmente quando il padre "pazientemente" lo istruisce su una serie di comportamenti che sarebbe opportuno tenere in certi casi.

Sin dall'inizio del primo colloquio Alberto dichiara di sapere perfettamente quale è l'origine del problema: la moglie non fa abbastanza per assumere il proprio ruolo genitoriale, accusandola di operare una resistenza passiva rispetto tutte quelle indicazioni che lui le fornirebbe sulla maniera migliore di "comportarsi con il figlio". Quando la madre, al contrario, si comporta come lui propone, lamenta il fatto che questa lo fa "caricaturando" l'atteggiamento del padre e che, allo stesso tempo, il figlio comincia a rispondere "in modo imitativo" alle richieste che gli vengono avanzate. Alberto si descrive come un "pianificatore", spesso apprezzato nel suo contesto lavorativo per le sue "intuizioni organizzative", rigido assertore dell'ordine e delle regole, unica possibilità di dare equilibrio e compostezza alle cose.

Proprio rispetto la questione delle regole, nel senso della "maniera migliore di fare le cose", ritiene di essere dotato al punto che chiunque si rivolga a lui per avere un consiglio di qualche tipo, anche se sul momento non è d'accordo rispetto alle sue indicazioni, certamente tornerà nel tempo a dargli ragione.

Senza dilungarci in considerazioni di tipo strettamente clinico, quanto esposto appare sufficiente per formulare una chiara diagnosi di funzionamento paranoico. Passiamo alla seconda situazione.

Ernesta, una donna di 65 anni, pensionata, accede ad una visita medico-legale in relazione al rilascio di un certificato di "idoneità psicologica" finalizzato

all'ottenimento di un permesso per poter custodire, presso la propria abitazione, una pistola.

Racconta di aver lavorato per parecchi anni in un ufficio "molto importante" dove, per tutto il tempo, ha avuto a che fare con notizie particolarmente riservate e che presupponevano la massima discrezione. Sulla sua scrivania giacevano, quindi, "segreti di una certa importanza".

Dopo tanti anni di questa vita, alla fine è arrivata per lei l'opportunità di andare in pensione, condizione che accetta di buon grado.

In questo periodo riporta la preoccupazione che l'ha spinto a richiedere il porto d'armi. Dice che se in casa avesse una pistola vivrebbe più tranquilla visto che in ufficio, poco prima che lei andasse in pensione, si sono verificate una serie di cose "strane", per lei poco chiare.

Racconta, qualche volta, di aver trovato la sua scrivania in disordine, "come se qualcuno avesse frugato tra le sue cose" e che ricorda molto bene di aver lasciato degli oggetti in una posizione che la mattina successiva non era più la stessa.

Il sospetto che qualcuno si stesse anche interessando alla sua vita privata, a suo dire per qualche motivo legato al suo lavoro, si è rafforzato quando una persona ha cominciato a citofonarle di notte senza dire chi fosse. In questo momento, quindi, riteneva importante poter avere con se in casa una pistola per proteggersi.

Termina la valutazione e Ernesta viene rimandata alla decisione della commissione Medico Legale. Dopo qualche tempo ricontatta infuriata il medico facendogli presente che la sua domanda è stata rifiutata. Dice urlando che se volesse uccidere qualcuno non avrebbe bisogno necessariamente della pistola, ma che potrebbe farlo benissimo con un coltello. Sostiene che tornerà da lui con un enorme baule nel quale custodisce tutte le sue cose e dimostrerà che quello che stava sostenendo era esattamente la verità.

Anche in questo caso la diagnosi non sembra mostrare dubbi: la componente strutturale paranoidea occupa un ruolo centrale nell'organizzazione del mondo oggettuale di Ernesta.

In entrambi i casi, quindi, abbiamo a che fare con la "paranoia" intesa nel senso più lato del termine. Ma quali elementi differenziano queste due situazioni profondamente difformi?

In relazione ad un approccio diagnostico non rappresentativo delle dinamiche coinvolte nel funzionamento psichico, potremmo seguire la tendenza istintiva a distinguere le due situazioni attraverso l'esistenza di un maggiore o minore compenso. Se al contrario cerchiamo di dare una forma ad alcuni dettagli relativi la maniera di trattare gli oggetti che popolano la realtà oggettuale dei due soggetti, scopriamo alcune profonde discordanze che collocano i due soggetti in altrettanto differenti registri patologici.

Nella prima situazione esaminata ci troviamo di fronte ad un funzionamento paranoico che ha dei tratti costitutivi diversi rispetto a quelli che caratterizzano l'assetto della signora Ernesta, dove un funzionamento psicotico inteso nel senso stretto del termine fa vedere tratti solo sovrastrutturali di tipo paranoideo. Ernesta può essere, quindi, definita strutturalmente una psicotica che tenta,

nell'ideazione paranoidea, un migliore adattamento alla realtà: avremmo in altre parole a che fare con una diagnosi di schizofrenia paranoide.

Sappiamo, infatti, che nella scala dell'evoluzione psichica, la paranoia occupa una posizione più evoluta rispetto alla schizofrenia e che per questa ragione può rappresentare per uno schizofrenico una manovra attraverso la quale ottenere un migliore adeguamento alla realtà rispetto le risorse strutturali a sua disposizione.

E' infatti frequente notare come alcune strutturazioni psichiche utilizzino tratti caratteriali appartenenti ad altre strutture od organizzazioni per ricercare un certo equilibrio interno ed esterno. In casi di questo genere potremmo trovarci, per esempio, di fronte a delle condotte ossessive che non staranno ad indicare un disturbo nevrotico specificamente inteso, ma che identificano tratti di carattere che al livello sovrastrutturale "compensano" una struttura che potrebbe essere psicotica o prepsicotica.

Rispetto la situazione di Alberto, al contrario, ci accorgiamo che tra le due è la più complessa da analizzare se, come detto, non possiamo accettare, a livello diagnostico, il fatto di trovarci semplicemente di fronte ad un maggiore "compenso" del suo funzionamento psichico.

Per avere quindi una rappresentazione esaustiva di quello che accade dobbiamo partire dalla maniera di Alberto di trattare, come detto, gli "oggetti" delle sue relazioni, con particolare riferimento alle rappresentazioni che questo ha del maschile-paterno.

Nelle dinamiche che il soggetto riporta, non è individuabile la negazione della realtà paterna ordinatrice, presente negli psicotici. Piuttosto potremmo individuare una realtà oggettuale "scissa", dove cioè esiste una percezione del padre, accompagnata però da una negazione della sua funzione. Alberto non vive nel caos, in un mondo senza regole, proprio come farebbe uno psicotico. Vive piuttosto in un mondo di regole "separate" dalla loro "origine".

Abbiamo quindi a che fare con una percezione ed un rifiuto allo stesso tempo. La conseguenza di questo meccanismo porta ad un'eccitazione che poggia, appunto, su un oggetto scisso, tipico delle organizzazioni perverse.

La conseguenza più immediata, come abbiamo constatato, è quella che Alberto non può far altro che regolare le sue relazioni sul un continuo "rapporto di forza", tipico di quello che accade con i pazienti perversi.

D'altronde è immediatamente visibile il tipo di "lotta" che qualifica costantemente tanto il rapporto con la moglie, quanto quello col figlio che, a sua volta, tenta di difendersi come può da vissuti fortemente persecutori.

Alberto appartiene a quella categoria di pazienti che Racamier definisce i "perversi logici", categoria che lo stesso autore colloca accanto alla paranoia¹.

E' proprio Racamier, per primo, a porre in collegamento la categoria della paranoia, intesa nel senso stretto del termine, accanto all'organizzazione perversa e, come abbiamo visto, appare possibile identificare alcune differenze che segnano una effettiva distanza tra la psicosi e la stessa paranoia intesa come un funzionamento collocabile accanto all' "organizzazione perversa".

¹ Paul-Claude Racamier; Simona Taccani: "Il lavoro incerto. Ovvero la psicodinamica del processo di crisi" Edizioni del Cerro, Pisa 1986 (p. 109)

Questo vuol dire che associare automaticamente paranoia e psicosi non rappresenta un accostamento autenticamente esaustivo dal punto di vista della comprensione del funzionamento psichico: parleremo piuttosto di psicosi da una parte e di struttura perversa paranoica dall'altra.

Lo schema che segue sintetizza quanto esposto, ed in particolare rispetto alla differente maniera di trattare l'oggetto in relazione e diverse strutturazioni di personalità.

Struttura Psicotica	Struttura Perversa Paranoica	Funzionamento Normale
Negazione della realtà	Realtà scissa	Adeguate percezione della realtà
Negazione della figura paterna	Percezione del padre ma non riconoscimento della "funzione paterna"	Adeguate riconoscimento dei ruoli
Mondo senza regole	Mondo regolato da "rapporti di forza"	Mondo organizzato da adeguate differenze di sesso e Generazionali

Chiaramente da una differenziazione diagnostica di questo tipo ne deriva una ipotesi trattamentale completamente differente. Ma visto che quando parliamo di trattamento, e quindi di psicoterapia, parliamo ancora una volta della relazione che viene a crearsi tra paziente e terapeuta, appare imprescindibile ragionare in questi termini già a partire dalla diagnosi, dalla modalità, cioè, attraverso la quale il paziente cerca di stabilire con l'esterno un certo tipo di legame piuttosto che un altro. Ed è proprio a partire dalla valutazione di questo aspetto, infatti, che è stato possibile individuare due tipi di organizzazione e di funzionamento psichico, solo apparentemente simili, o unicamente distinte dalle possibilità di "compenso".

Queste considerazioni ci spingono a concludere che le definizioni più limitative da un punto di vista dinamico, sono quelle che rischiano di essere erroneamente giudicate come capaci di fare una maggiore chiarezza dal punto di vista teorico, correndo il rischio che, nella necessità di semplificare un quadro reso complesso dalle molteplici dinamiche psichiche in gioco, si operino fusioni arbitrarie ed imprecise ipotesi trattamentali.

IL LINGUAGGIO DELLA SEDUZIONE NELL'ISTERIA

di
Rosanna Mansueto

Psicologa Psicoterapeuta

Nelle varie culture, l'isteria ha espresso sempre due diversi bisogni: da una parte la moralità manifesta, dall'altra le latenti aspirazioni sessuali proprie dei costumi di quell'epoca.

Così, se a volte l'isterico - uomo o donna - veniva arso al rogo come stregone o come strega, altre volte veniva idealizzato e persino considerato santo.

Fu solo verso la fine del 19° secolo che Charcot diede un nuovo status all'isteria, dandole una connotazione clinica degna di attenzione, in quanto essa poteva essere definita e precisa nei suoi sintomi quanto un' affezione neurologica.

La via seguita da Breuer e Freud (e in una prospettiva diversa Janet) supererà questa concezione nel momento in cui l'attenzione sarà rivolta all'importanza del fattore sessuale.

Ma Freud, senza Breuer, andò oltre, giunse a nuove scoperte, rispettando la resistenza del paziente isterico, così come il suo rifiuto e la sua opposizione a collaborare alla propria cura.

Egli, infatti, aveva affermato che "il non sapere" del paziente isterico è in realtà un "non voler sapere", un non volere che può essere "più o meno cosciente".

In un primo momento Freud aveva attribuito questo "non sapere" a reali episodi di seduzione sessuale accaduti durante l'infanzia: questa teoria suppone che il trauma si concretizzi in due tempi, uno nell'infanzia e l'altro nella pubertà.

"Il primo tempo, quello della seduzione propriamente detta, è caratterizzato da Freud come un evento sessuale presessuale; l'evento sessuale sopravviene dall'esterno ad un soggetto che è ancora incapace di emozione sessuale (assenza delle condizioni somatiche dell'eccitazione, impossibilità di integrare l'esperienza). La scena, nel momento in cui si svolge, non è oggetto di una rimozione. Solo in un secondo tempo un nuovo evento, che di per sé non ha necessariamente un significato sessuale, rievoca per alcuni tratti associativi il ricordo del primo" (Laplace e Pontalis, 1995).

Egli, pertanto, attribuirà una tale importanza alla seduzione da cercare di ritrovare sistematicamente scene di seduzione passiva sia nella nevrosi ossessiva che nell'isteria, sebbene distingua la nevrosi ossessiva dall'isteria in quanto la prima è determinata da esperienze sessuali precoci, vissute attivamente e con piacere.

Ma, in una lettera a Fliess del 21 settembre 1897, Freud scriverà "Voglio subito confidarti il grande segreto che ha incominciato lentamente a chiarirsi in me negli ultimi mesi...Non credo più ai miei *neurotica*" (Freud, Epistolari).

L'autore, infatti, attraverso prove indirette scoprirà che le scene di seduzione sono spesso il prodotto di fantasie e tale scoperta si ricollega alle nuove idee sulla sessualità infantile.

E nel 1908 scriverà ("Fantasie isteriche e loro relazione con la bisessualità") "...vi è una relazione importantissima tra la fantasia inconscia e la vita sessuale del soggetto...il sintomo isterico è la realizzazione di una fantasia inconscia che serve all'appagamento di un desiderio...serve al soddisfacimento sessuale e configura una parte della vita sessuale della persona...sorge come compromesso tra due opposti moti affettivi o pulsionali, uno dei quali si sforza di dare espressione ad una pulsione parziale o a

una componente della costituzione sessuale, mentre l'altro si sforza di reprimerla".

A questa riflessione seguì ben presto la scoperta che queste fantasie sono destinate a mascherare, abbellire e porre su un piano più alto l'attività autoerotica dei primi anni dell'infanzia e dietro alle fantasie apparve, allora, in piena luce la vita sessuale del bambino in tutta la sua estensione (Freud 1914).

Nel 1924 (Autobiografia) riconoscerà che con le fantasie di seduzione si era imbattuto per la prima volta nel complesso edipico; mentre nel 1931 analizzando la sessualità femminile ed, in particolar modo, il legame preedipico con la madre, parlerà di una vera seduzione sessuale da parte della madre, sotto forma di cure corporali date al lattante, seduzione reale che sarebbe il prototipo delle fantasie successive.

Masud R. Khan nel 1983 riprende l'originaria ipotesi di Freud sul ruolo del trauma reale nell'etiologia dell'isteria ed afferma che tale trauma non è di origine sessuale, ma "è dovuto piuttosto all'inadeguatezza della madre nel provvedere ai bisogni dell'Io del bambino".

Secondo l'autore, infatti, l'angoscia suscitata da un ambiente carente rispetto alle esigenze delle varie fasi dello sviluppo, viene affrontata per mezzo di una ipertrofia e di un uso distorto "degli apparati sessuali dell'Io corporeo", producendo una scissione tra esperienza sessuale ed uso creativo delle funzioni dell'Io. In età adulta, l'isterico affronterà l'angoscia per mezzo della sessualità e nelle relazioni oggettuali si servirà di essa al posto delle funzioni dell'Io.

"Ciò spiega la costante ricerca di esperienze sessuali, cui corrisponde un'incapacità altrettanto costante di trovare soddisfazione nelle proprie relazioni affettive e di conservarle" (Masud R. Khan, 1983).

"Ciò che nell'esperienza infantile era una situazione di impotenza dell'Io in sviluppo, che non otteneva adeguato sostegno da coloro che dovevano prendersi cura del bambino, ritorna nella vita adulta in forma proiettiva come rifiuto altrui a riconoscere e soddisfare le proprie esigenze...ogni isterico, sia uomo che donna, crede fermamente che la gratificazione dei suoi desideri ed aspirazioni sessuali lo guarirebbe dalla malattia" (Masud R. Khan, 1983).

Infatti, egli tenderà in età adulta di adattarsi ai nuovi compiti della vita per mezzo di fantasie sessuali ed atteggiamenti sessuali, ma, anche se riesce a realizzare tale obiettivo, esso non durerà a lungo per diversi motivi.

Innanzitutto, questa fantasia genitale è sovraccarica di impulsi e fantasie genitali, inoltre in tutti i rapporti oggettuali dell'isterico c'è una costante: l'oggetto interpreta il suo comportamento come espressione di desideri sessuali e cerca di soddisfarli in quanto tali, mentre in realtà si tratta di bisogni arcaici di affetto e protezione. Groddeck, nel suo saggio "Il linguaggio dell'Es" a proposito dell'attrazione che riconduce al discorso della seduzione, fa un'analisi etimo-simbolica del termine legandolo proprio alla funzione della vista. L'autore, infatti, nel sottolineare l'importanza del simbolo nell'analisi dei vari processi psicologici, soprattutto nel sogno, spiega come il ripercorrere la storia di una parola ed il recuperare il suo contenuto simbolico che è stato rimosso dalla cultura, significa risalire all'autentico e "nascosto significato affettivo" della parola stessa.

L'etimo consente alla parola di non tradire l'inconscio ed il desiderio, mentre il simbolo può esprimere la sua ambivalenza, il suo riferimento ad un contenuto rimosso e la sua capacità di mobilitare investimenti e reazioni affettive. Sedurre deriva dal latino "seducete", composto da "se" separazione e "ducere" guidare, dalla radice indoeuropea "deuk". Infatti, in latino "dux, ducis" è il condottiero, il capo e "ducere" ha molteplici significati tra cui tirare, trarre, trascinare; in senso traslato diviene attirare, condurre, comandare, sedurre. Attualmente in tedesco per sedurre si usa il termine "verlocken" e per attirare, attrarre in senso figurato, si usa "locken". Riguardo all'occhio, l'autore afferma che "ci deve essere stato un tempo in cui questo elemento simbolico-femminile dell'occhio era noto all'umanità ed alla scienza dell'uomo, infatti l'espressione "pupilla" (radice pove-puh; da cui derivano il greco pais "fanciullo" e pauros=paulus "piccolo")² significa bambina piccola, perché il bambino guardando l'occhio altrui vi vede riflessa un'immagine rimpicciolita e, in base al suo pensiero infantile, conclude di trovarsi di fronte ad una reale gravidanza dell'occhio. Ne risulterebbe che, per il pensiero infantile, l'occhio non assomiglia ad una madre, ma lo è realmente...Il bambino pensa e vede per simboli e non per oggetti" (Groddeck, 1964).

L'autore prosegue la sua analisi dell'occhio come simbolo materno, aggiungendo che esso è anche simbolo virile. Infatti, per i greci e per i romani l'occhio è di sesso maschile come nella lingua tedesca (ne è esempio l'espressione "traffiggere qualcuno con gli occhi").

Infatti, "se si osserva la funzione dell'occhio, il processo visivo avviene in questo modo: l'oggetto manda i suoi raggi nell'occhio, la retina viene fecondata e così adempie al compito di simbolo materno, questo simbolo materno si trasforma nel simbolo del padre procreatore che feconda il cervello tramite i nervi ottici. Il cervello gravido si trasforma in simbolo paterno generatore di attività; ma, per poter vedere, il cervello gravido deve in qualità di padre fecondare l'occhio; ora l'occhio, simbolo paterno, manda i suoi raggi nel mondo esterno e qui nasce un bambino" (Groddeck, 1964).

Ed ancora, continua l'autore, singolare è l'espressione "ophthalmos" (occhio) formato dalle parole "op" e "thalmos"; la radice "op" è in relazione con parole indicanti la vista, mentre "thalmos" è la stanza, la camera nuziale, quindi "ophthalmos" sarebbe "la camera nuziale della vista", il luogo dove l'elemento femminile e maschile si conoscono e generano l'elemento infantile. "Questa ipotesi dell'occhio come camera nuziale della vista ci riporta alle riflessioni sulla bisessualità dell'occhio e della vista. Vedere diventa generare e partorire" (Groddeck, 1964). La bisessualità era già stata scoperta da Freud a proposito delle fantasie isteriche, infatti egli scriveva "un sintomo isterico è l'espressione, da un lato, di una fantasia sessuale inconscia maschile e, dall'altro, di una femminile...il significato bisessuale di certi sintomi isterici è certamente un'interessante conferma della tesi da me avanzata: essere la supposta disposizione bisessuale dell'uomo riconducibile con particolare chiarezza, mediante psicoanalisi, negli psicone-

² Infatti, secondo l'autore dalla stessa radice derivano i due termini in greco e latino

vrotici” (Freud S., “Fantasie isteriche e loro relazione con la bisessualità”, 1908).

Riferimenti bibliografici

Breuer e Freud “Studi sull’isteria”. Capitolo 2 Casi Clinici (1892-95), Freud Opere Volume 1, Bollati Boringhieri 1995
Freud “Le mie opinioni sul ruolo della sessualità nell’etiologia delle nevrosi” (1905), Freud Opere Volume 5, Bollati Boringhieri 1995
Freud “Fantasie isteriche e loro relazione con la bisessualità” (1908), Freud Opere Volume 5, Bollati Boringhieri, 1995
Freud “Autobiografia” (1924), Freud Opere Volume 10, Bollati Boringhieri, 1995
Freud “Sessualità femminile” (1931), Freud Opere Volume 11, Bollati Boringhieri, 1995
Freud “Lettera a Wilhelm Fliess”, 1887-1904, in “Epistolari”, Bollati Boringhieri, 1995
Groddeck G.(1964), “Il linguaggio dell’Es”, Arnoldo Mondadori Editore, 1975
Laplace e Pontalis “Enciclopedia della psicoanalisi”, Economica Laterza, 1995
Masud M. Khan (1983), “I sé nascosti”, Bollati Boringhieri, 1990

PSICOLOGIA SCOLASTICA E DELL’EDUCAZIONE

LA CONSULENZA E L’USO DI PROVE TESTOLOGICHE NELL’ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE E NEL RI-ORIENTAMENTO

di
Roberto Giorgi

Psicologo

*Resp. Settore Psicologia Scolastica e dell’Educazione
- Istituto di Formazione CEIPA
Centro Psyche – Latina*

Cosa si intende per ‘orientamento?’ Etimologicamente, ‘orientamento’ significa individuare, tra più direzioni percorribili, quella che appare più congrua o più agevole in riferimento alle motivazioni, alle aspettative e alle attitudini di un individuo. Diversi Autori (Viglietti, 1988, Pombeni e D’Angelo, 1994, Pombeni, 1996 e Di Fabio, 1998) evidenziano come “orientare” significa soprattutto *aiutare a scegliere*, fornendo informazioni e strumenti operativi per *giungere ad una decisione*, attivando risorse per il conseguimento degli obiettivi prefissati. Non solo: il termine ‘orientamento’ viene di frequente accostato agli aggettivi ‘scolastico’ e ‘professionale’, con precisi riferimenti, quindi, alla specificità delle azioni e alla scansione diacronica delle modalità di queste ultime. Nell’*orientamento scolastico*, in particolare, vanno incluse tutte quelle attività finalizzate sia all’elaborazione e all’attuazione di una preferenza da parte di giovani per una certa tipologia educativo-formativa, sia alla ‘piena riuscita’ all’interno dell’iter scolastico intrapreso. E’ possibile distinguere, in questo ambito, azioni di orientamento ‘in entrata’, ovvero tutte quelle attività finalizzate all’*accoglienza* e all’inserimento adeguato di studenti da un ciclo di studi al successivo (es. terza media → biennio delle superiori), o di orientamento ‘in uscita’, vale a dire tutte quelle attività finalizzate univocamente

alla *scelta* post-obbligo o post-diploma; queste ultime vengono di frequente indicate come azioni di *orientamento universitario*. Nell’ambito dell’orientamento scolastico, inoltre, possono essere distinte azioni di *ri-orientamento*, vale a dire attività di consulenza specifica per i casi di profitto problematico e per i soggetti a rischio di dispersione scolastica (Rezzara, 1995 e Giorgi et alii, in press). Di contro, nell’*orientamento professionale* vengono inclusi tutti quegli interventi mirati a supportare un soggetto nella fase di *inserimento* nel mondo del lavoro e di adattamento ad esso, come anche nel *cambiamento* di posizione o di professione; la funzione principale dell’orientamento professionale è quella di facilitare l’accesso alle differenti opportunità relative al settore produttivo in un determinato contesto (richieste di personale, assunzioni a tempo determinato o indeterminato, ecc.). In questo ultimo ambito non è raro incontrare attività di formazione e qualificazione per giovani adulti e per adulti; il cosiddetto, appunto, *orientamento degli adulti*. La differenziazione tra orientamento scolastico e orientamento professionale, specie se sostenuta rigidamente, potrebbe tuttavia generare ambiguità e controversie. In realtà, come evidenziato da molti, appare sempre più presente e diffusa la necessità di un *continuum* di azioni ed interventi, tra il piano educativo-formativo e quello professionale; in poche parole, tra lo sviluppo socio-culturale, la preparazione professionale e l’inserimento nel mondo del lavoro. In particolare, Viglietti (1988) ha definito l’orientamento *una modalità educativa permanente*, finalizzata alla crescita e al progresso della persona, una ‘modalità’ in un certo senso ‘centrale’ nell’intero arco di vita di un individuo. Sierra (1999) ha invece evidenziato la necessità di una ‘educazione vocazionale’, con funzione di ‘guida’ nelle scelte professionali come parte integrante della programmazione curricolare scolastica. Il ‘fare orientamento’, in tal senso, si identifica nell’attuazione all’interno dei contesti educativi di un *atteggiamento promozionale* che porta alunni e studenti, progressivamente nel tempo, allo sviluppo di capacità decisionali ed operative autonome, in grado di sostenere scelte, aspirazioni, ambizioni, oltre al potenziamento delle riflessioni personali sulle proprie potenzialità e sulla qualità delle motivazioni. Secondo Di Fabio (1998), invece, l’orientamento costituisce “un processo ampio, complesso, continuativo ed in particolare modo non direttivo”, ovvero centrato sulla persona (Di Fabio, op. cit., p. 7), alla valorizzazione e al potenziamento della dimensione della *progettualità*, la quale, per la sua propria intrinseca natura problematica, necessita di un’efficace e adeguato supporto motivazionale (Lieuery e Fenouillet, 2001). In questo processo, all’interno di questo sistema di azioni, il protagonista principale appare proprio il *soggetto*, un soggetto *attivo* (Pelletier, 1974), anche se manifestante “uno stato di indecisione e confusione” (Quadrio e Zucchi, 1996, p. 256), in riferimento ad un ambito che tende a rivestire un ruolo fondamentale per la propria realizzazione, per il proprio adattamento sociale e interpersonale. Più in generale, quindi, l’orientamento, nella sua accezione dinamica, realizzata per *tappe* (Pelletier, op. cit.), può essere considerato come *sistema di sostegno* alla crescita personale, socio-culturale, professionale, che si realizza in un *outcome*, in una co-costruzione oggettivamente valida, ma scevra dai canoni del *vincolo* e del *giudizio* in senso

stretto. Tale sistema dovrebbe realizzarsi in stretta correlazione con le famiglie degli studenti e con l'apporto di tutti gli insegnanti (Rosnati, 1996).

A questo punto, come possono realizzarsi gli interventi, le azioni di orientamento? In letteratura vengono riscontrate le seguenti tipologie (Di Fabio, op. cit. e Castelli e Venini, 1996):

a). Interventi di *informazione*, attraverso i quali vengono forniti ai soggetti tutti quei dati oggettivi e aggiornati sulle caratteristiche peculiari di una data situazione (tipo di scuola, corsi di laurea, profili professionali, ecc.);

b). Azioni di *analisi* o di *monitoraggio* realizzate attraverso l'uso di questionari, test o reattivi in una fase definibile di 'conoscenza' o di 'approfondimento/analisi'; tale fase risulta mirata alla formulazione di un quadro sinottico, sotto forma di 'scheda', 'report' o di 'profilo individuale' del soggetto, stilato, occorre evidenziare, con criteri differenti da quelli scolastici. In tal senso si può parlare di funzione *integrativa* dell'uso dei test e dei questionari nel processo orientativo (cfr. Blanchard et alii, 1999): test e questionari come 'veicoli relazionali' per sostenere il confronto e attivare la riflessione sull'uso adeguato, nello studente, delle proprie abilità e risorse;

c). Attività di *consulenza* o *counseling*, ovvero colloqui o incontri di discussione, a guisa di sostegno di tipo psicologico o individualizzato (Di Fabio, op. cit.) o per piccoli gruppi o gruppi-classe (Pombeni e D'Amico, op. cit.). In questo ambito riveste un particolare ruolo la *restituzione* del report individuale al soggetto, in un clima relazionale rivolto maggiormente all'ascolto attivo e alla relazione d'aiuto, a scapito di un atteggiamento valutativo o investigativo, o percepito come tale (Di Fabio, op. cit.). Mentre la tipologia a) tende a realizzare la funzione/valenza squisitamente '*informativa*' del processo orientativo, le tipologie b) e c) possono essere incluse nella funzione/valenza definita '*formativa*' del processo orientativo. Di conseguenza, un adeguato, valido ed efficace processo orientativo deve tener conto necessariamente della presenza, nonché della reciproca interazione, tra queste due funzioni (Pombeni, op. cit.). L'aspetto di consulenza, di colloquio, inteso sia come 'strumento' del processo orientativo, sia come 'core' delle dinamiche all'interno dello stesso processo orientativo, costituisce una modalità peculiare di relazione, dotata di proprie finalità e di proprie caratteristiche: Scarpellini (1995), ad esempio, sottolinea la dimensione *prospettica* di tale relazione, a differenza della definizione canonica del colloquio come 'atto ristretto' tanto nella dimensione temporale che nelle configurazioni relazionali: "Nella dinamica orientativa ciò non avviene, e non può avvenire, perché il colloquio [orientativo, n.d.r.] è un modo di porsi di colui che è in cerca di un proprio indirizzo esistenziale, un rapporto di decisione con persone diverse: genitori, insegnanti, consiglieri di orientamento, ecc." (Scarpellini, art. cit., p. 313). In quest'ottica, il colloquio di orientamento non può essere paragonato né al colloquio terapeutico, né alla consulenza pedagogica: "[...] è il soggetto stesso che deve raccogliere informazioni su se stesso e sul mondo professionale" (Quadrio e Zucchi, art. cit., p. 256). Differente appare invece il discorso sul ri-orientamento, soprattutto per quanto riguarda sia le finalità dell'uso di prove testologiche, che assumono in questo caso un valore più 'diagnostico', di inquadra-

mento di specifiche aree-problema, sia la valenza e gli obiettivi delle attività di consulenza, che risulta essere mirata in questo caso principalmente al *recupero* della motivazione allo studio, del significato dello studio e della relazione educativa come mediazione (Rezzara, art. cit.). La consulenza come recupero qui va intesa come *empowerment* nelle abilità di *coping*, di fronteggiamento, quindi, di difficoltà scolastiche osservate, tangibili. Non si tratta quindi di sostenere una scelta ma di *ricostruire* una relazione significativa. L'obiettivo primario delle azioni di ri-orientamento appare dunque, in senso temporale, quello di evidenziare e distinguere forme di 'sottorendimento' [underachievement], sottese a specifiche e osservabili difficoltà e/o deficit, da manifestazioni di 'disaffezione' [disaffection], in cui si osservano difficoltà scolastiche in assenza di specifici deficit, spesso associate a problematiche relazionali e comportamentali (Giorgi et alii, in press).

Per quanto riguarda invece l'uso di test e questionari, occorre precisare, con Castelli (1996a), che l'approccio di tipo psicometrico ha in tempi passati monopolizzato l'attenzione di psicologi, psicopedagogisti ed esperti del settore, i quali si muovevano nell'obiettivo principale di giungere ad una conoscenza sempre più rigorosa, valida e sicura [diremmo *predittiva*, n.d.r.] del comportamento umano. *Orientamento* come sinonimo di *test*, quindi, di prove testologiche, nel tentativo di conciliare le esigenze della professione e le peculiarità della persona. Questa prospettiva, nata nell'ambito psicofisiologico e diretta al gruppo e non al singolo, pur avendo contribuito alla costruzione e validazione di differenti prove, ha di fatto coartato l'espressione e la valorizzazione autentica e diretta di bisogni espressi dai giovani, dalle loro famiglie, dal mondo della scuola e da quello professionale-lavorativo. La nuova accezione dell'orientamento come sistema integrato ed articolato di azioni ed interventi ha permesso l'evoluzione dell'approccio psicometrico, su diversi livelli: dall'accezione selettiva e collettiva ad attività integrate per piccoli gruppi in situazioni di counseling, da intervento episodico a strumento di analisi applicabile senza limiti né preferenzialità di tempo, da indagine specifica ad attività permanente per tutto l'arco di vita (cfr. ad es. il *Bilancio di competenze* o il *career counseling*).

Nell'ambito dell'orientamento possono essere distinti cinque ambiti principali, cinque aree di uso delle prove testologiche (Di Fabio, op. cit.): dalla *valutazione degli interessi*. (che prevede l'uso di test come, ad esempio, l'IIP – *Inventario degli interessi professionali* di Kuder, gli Inventari di Viglietti MV70 e MV90, e il recedente *Magellano Corpus* di Soresi, applicabile al triennio delle scuole superiori) alla *valutazione di valori ed atteggiamenti* (che include tra gli altri il SIV – *Survey of Interpersonal Values* di Gordon, il PVA – *Personal Values Abstracts* di Gough, il *Questionario di Attribuzione* di De Beni e Moè e il più recente e attuale SVP – *Scala dei Valori Professionali* di Trentini et alii, traduzione Italiana del WIS – *Work Importance Study*); dalla *verifica delle attitudini* (in cui possono essere utilizzati il DAT – *Differential Aptitude Test*, il GAT – *General Ability Test*, il GATB – *General Ability Test Battery*, la BPA – *Batteria delle Prove Attitudinali* di Castelli et alii, e così via) alla *valutazione della personalità* (che può includere il 16PF di Cattell, il BFQ *Big Five Questionnaire* di

Caprara et alii, il GZTS – *Guilford-Zimmerman Temperament Survey* di Guilford, l'ACL – *Adjective Check List* di Gough, il T.A.T. – *Test di appercezione tematica* o lo Z-Test di Zulliger) alla *struttura dell'intelligenza* (che include, tra gli altri, l'uso delle Matrici di Raven o i *Culture Fair* di Cattell, per quanto riguarda i test di fattore 'g', del TSI – *Test di Struttura dell'Intelligenza* di Amthauer o i cosiddetti Test di Otis: il *Self Administering* e i *Quick Scoring* e). Nell'ambito della fase di analisi/monitoraggio, inoltre, possono essere utilizzati strumenti specifici che evidenziano, ad esempio, l'adeguatezza o meno del metodo di studio e il livello di sviluppo delle abilità di acquisizione e di elaborazione di informazioni, temi, contenuti e concetti, o ancora il livello di influenza di fattori, quali l'autostima, l'autoregolazione, la percezione di competenza o il senso di autoefficacia percepita, sulle attività scolastiche (possono essere citati tra gli altri, il QES – *Questionario sull'Efficienza nello Studio* di Brown e Holtzman, il QSA – *Questionario delle Strategie di Apprendimento* di Pellerrey o il recente Test ACESS – *Analisi degli Indicatori Cognitivo-emozionali del Successo Scolastico* di Vermigli).

Come fa notare Mancinelli (1996) un fattore importante, fondamentale da analizzare risulta essere il fattore *motivazione*, "intesa come risultato di una maturazione e riflessione personale" (Mancinelli, op. cit., p.247). Per quanto riguarda la valutazione dell'assetto motivazionale un valido e semplice strumento utilizzato risulta essere la scala AMS – *Academic Motivation Scale* di Vallerand (1992), nella forma per bambini ed adolescenti (quest'ultima in Tressoldi e Vio, 1996). La scala evidenzia, in particolare, il livello di motivazione *intrinseca*, ovvero il piacere per l'apprendimento e la conoscenza in sé, supportato da un genuino e spontaneo atteggiamento di curiosità e apertura, accanto al livello di motivazione *estrinseca*, ovvero della motivazione maggiormente legata a condizioni, a premi, a critiche, alla percezione e alla valutazione dei rapporti e delle relazioni, sottesa, in un parola, a rinforzi (Lieury e Fenouillet, op. cit.). Il terzo aspetto analizzato dalla scala è quello della *amotivazione*. Il livello di 'amotivazione' rilevato costituisce un segnale importantissimo della presenza/attivazione di meccanismi di difesa o di convinzioni disfunzionali nelle percezioni/valutazioni del soggetto riferite alle attività scolastiche. Più che 'demotivazione', l'amotivazione potrebbe indicare, a seconda del livello raggiunto, un disagio o contenuto o ingestibile del soggetto nel suo rapporto con il contesto scuola. La scala si rende molto utile proprio nelle azioni di ri-orientamento, specie nel biennio delle superiori come prevenzione della dispersione scolastica e del fenomeno 'assenteismo' (*truancy*), identificando situazioni di confusione o disorientamento (se motivazione intrinseca \geq motivazione estrinseca) o di potenziale rischio per insuccessi e fallimenti scolastici (se motivazione intrinseca $<$ motivazione estrinseca \geq amotivazione). L'uso dei test e dei questionari e la strutturazione del counseling nell'orientamento e nel ri-orientamento sollevano un importante interrogativo: l'elemento fondamentale sotteso all'attuazione delle possibili azioni appare, in ultima analisi, quello dell'*operatività* delle azioni stesse; per 'operatività' si intende il valutabile insieme di efficacia, di efficienza e di incisività delle differenti attività intraprese su più li-

velli, ricavato, osservato dal confronto tra esperti del settore, studenti/utenti, insegnanti, famiglie. Il rispetto di un adeguato grado di operatività deve essere messo in relazione ai tre fattori-cardine nella costruzione di un progetto educativo-formativo (Castelli, 1996b): la *temporalità* degli effetti e degli esiti, il riconoscimento della *complessità* del contesto di intervento, il personale *livello di implicazione e di attivazione*, ovvero il livello di motivazione per le attività e di utilizzo attivo di risorse e abilità. La vera sfida del futuro appare, al momento attuale, quella di aumentare il livello di consapevolezza dell'utilità e dell'operatività di un sistema di azioni orientative e/o preventive, in una prospettiva di miglioramento e sviluppo non solo dell'offerta formativa e dell'inserimento nel mondo del lavoro, ma della promozione di una vera e propria *cultura del lavoro e della professionalità*, in cui tanto la motivazione quanto la progettualità rappresentano importanti punti di riferimento per una efficace azione educativa.

Riferimenti bibliografici

- Blanchard S., Sontag J.C. E Leskow S. (1999) "L'utilisation d'épreuves conatives dans le cadre du bilan de compétences" Inst. CNAM L'orientation scolaire et professionnelle, 28, n° 2;
- Castelli C. (1996a) "L'approccio psicometrico: attitudini, interessi e valori" in Castelli C. e Venini L. (a cura di), pp. 78- 92;
- Castelli C. (1996b) "L'orientamento scolastico e professionale: un modello" in Castelli C. e Venini L. (a cura di), pp. 93-103;
- Castelli C. e Venini L. (a cura di) (1996) *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Milano: Franco Angeli;
- Di Fabio A. (1998) *Psicologia dell'orientamento* Firenze: Giunti;
- Giorgi R., Vallario L., Martorelli M., Cozzi E. e De Filippis A. (in press) "Profitto scolastico problematico, dispersione scolastica ed empowerment della 'Percezione di competenza' : Proposte di intervento nel ri-orientamento di studenti 'a rischio' " Lieury A. e Fenouillet F. (Tr. It. 2001) *Motivazione e successo scolastico* Roma: Edizioni Magi;
- Mancinelli M.R. (1996) "L'uso dei test in orientamento" in Castelli C. e Venini L. (a cura di), pp. 234-251;
- Pelletier D. Noiseux G. e Boujold C. (1974) *Développement vocational et croissance personnelle: approche opératoire* Montréal: McGraw-Hill Canada
- Pombeni M.L. (1996) *Orientamento scolastico e professionale* Bologna: Il Mulino;
- Pombeni M.L. e D'Angelo L. (1994) *L'orientamento di gruppo* Roma: NIS/Carocci;
- Quadrio A. e Zucchi E. (1996) "Il colloquio di orientamento" in Castelli C. e Venini L. (a cura di), pp. 252- 270;
- Rezzara A. (1995) "Successo e insuccesso a scuola: la dimensione affettiva", Quaderni RES, Ottobre 1995, pp. 25-29;
- Rosnati R. (1996) "La famiglia di fronte al futuro scolastico e professionale degli adolescenti" in Castelli C. e Venini L. (a cura di), pp. 122-140;
- Scarpellini C. (1995) "Il colloquio nel rapporto educativo", in Trentini G. (a cura di) *Manuale del colloquio e dell'intervista* Torino: UTET, pp. 312-333;
- Sierra J.F. (1999), "L'orientation professionnelle intégré dans les programmes scolaires: de la socialisation à l'éducation" Inst. CNAM L'orientation scolaire et professionnelle, 28, n° 1;
- Tressoldi P. e Vio C. (1996) "Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico", Trento: Edizioni Erickson;
- Viglietti M. (1988) *Orientamento: una modalità educativa permanente* Torino: SEI

RECENSIONI

Sugeriamo un testo molto importante per la Psicodiagnostica Clinica, in quanto viene sistematizzato in modo chiaro ed esaustivo a livello interpretativo il test di Wartegg.

Manuale del Test di Wartegg – *Alessandro Crisi* – Edizioni Scientifiche Magi, 1998.

“Fino ad oggi il Test di Wartegg, in parte per la sua semplicità strutturale, in parte per le complesse modalità di siglatura e di interpretazione proposte dal suo ideatore, non ha ottenuto il giusto riconoscimento e la dovuta considerazione in campo psicodiagnostico.

Merito dell’Autore del presente manuale è quello di proporre una nuova e originale modalità di utilizzo del Wartegg che lo rende agevole nelle procedure e ne incrementa la capacità e l’efficacia interpretativa.

Sulla base di una vasta esperienza personale (più di 3.000 casi clinici) l’Autore introduce, infatti, contributi del tutto originali sia in ambito tecnico sia in ambito teorico, collocando l’interpretazione del test nel contesto della Psicologia Analitica di C.G. Jung. Da questo punto di vista il contributo più rilevante dell’Autore scaturisce, senza dubbio, dall’aver posto come elemento centrale del processo interpretativo una metodica da lui denominata Analisi della Successione”.

NOTIZIE DALL'ISTITUTO

LABORATORI DI STUDIO

Anno Accademico 2004

Dal **prossimo ottobre** prenderà il via il **Laboratorio in Psicologia Clinica** su *"Il problema della diagnosi tra normalità e patologia"*; avrà una durata di 18 ore, suddivise in 6 incontri di tre ore ciascuno. Gli incontri si terranno presso la sede del CEIPA il lunedì dalle 15,30 alle 18,30; il numero dei partecipanti è limitato ad un massimo di 15.

Ricordiamo che le iscrizioni sono già aperte.

CONVEGNI

Comunichiamo che è stato organizzato il **XVIII Congresso Internazionale sul Rorschach e i Metodi Proiettivi**, che si terrà a Barcellona dal 26 al 30 luglio 2005.

Inoltre, il **25 novembre 2004**, in memoria del presidente onorario Enrico Cattonaro, si terrà a Padova, presso la sala dell’Archivio Antico del Palazzo Centrale dell’Università, un **Convegno Nazionale Rorschach** dal titolo *“Significato diagnostico delle risposte di movimento al test di Rorschach”*.

La partecipazione è gratuita per i soci AIR in regola con le quote.

E’ possibile presentare all’interno del Convegno poster e comunicazioni. Gli atti verranno pubblicati.

CONVOCAZIONE ASSEMBLEA

Il giorno 13 settembre 2004 alle ore 18.30, presso la sede dell’Istituto, si terrà l’Assemblea generale dei Soci CEIPA.

O. d. G.

- Collaborazioni Didattiche
- Newsletter CEIPA
- Risultati Ricerche Scientifiche in corso
- Attivazione nuovi gruppi di Ricerca
- Convegno Internazionale Rorschach
- Convegno Nazionale Rorschach

CEIPA

**ISTITUTO DI FORMAZIONE E
RICERCA SCIENTIFICA**

Comitato di Redazione

Paolo Capri, Anita Lanotte, Stefano Mariani

Via Bisagno, 15 – 00199 Roma

Tel. 06 8606953 - 06 8606949 - Fax 06 86384343

E – mail: ceipa@tiscalinet.it www.ceipa.org

Segreteria: lun. 9 - 13; merc. e ven. 9 - 18,30; sab. 9 - 12.

Stampato in proprio

Finito di stampare 18 giugno 2004