

Volume 10, numero 2  
Novembre 2022

ISSN 2282-7994



RIVISTA ITALIANA DI  
**COSTRUTTIVISMO**

---



ICP Editore

**Direttore Responsabile**

MASSIMO GILIBERTO

*Institute of Constructivist Psychology, Padova*

**Direttore Scientifico**

LUCA PEZZULLO

*Università di Padova*

**Direttore Esecutivo**

CHIARA LUI

*Institute of Constructivist Psychology, Padova*

**Capo Redattore**

Lila Vatteroni

*Institute of Constructivist Psychology, Padova*

**Segreteria di Redazione**

Alessandro Agresti, Francesca Distaso, Lucrezia Masciadri,  
Elena Rigon, Ambra Signori, Vito Stoppa, Caterina Tornatora  
*Institute of Constructivist Psychology, Padova*

**Redazione**

Lucia Andreatta (ICP Padova, Italy), Luana Andreotti (ICP Padova, Italy), Laura Balzani (ICP Padova, Italy), Marcello Bandiera (ICP Padova, Italy), Eleonora Belloni (ICP Padova, Italy), Gabriele Bendinelli (ICP Padova, Italy), Caterina Bertelli (ICP Padova, Italy), Giordano Bertolazzi (ICP Padova, Italy), Kathleen Bertotti (ICP Padova, Italy), Viviana Bongiorno (ICP Padova, Italy), Elena Bordin (ICP Padova, Italy), Virginia Calabria (Torino, Italy), Sara Candotti (ICP Padova, Italy), Eloisa Cavallini (Padova, Italy), Elena Colbacchin (ICP Padova, Italy), Sara Colognesi (Rovigo, Italy), Erica Costantini (ICP Padova, Italy), Jessica Dagani (Brescia, Italy), Francesca Del Rizzo (ICP Padova, Italy), Laura Di Vita (Torino, Italy), Alessia Faccio (ICP Padova, Italy), Silvia Frattini (ICP Padova, Italy), Elisa Gabbi (Bologna, Italy), Claudia Ghitti (ICP Padova, Italy), Carlo Guerra (ICP Padova, Italy), Ludovica Inserra (Torino, Italy), Elisa Messina (ICP Padova, Italy), Valentina Michelizza (ICP Padova, Italy), Francesca Minotto (Tampere, Finland), Valentina Moroni (Udine, Italy), Cecilia Pagliardini (Milano, Italy), Maria Giulia Panetta (ICP Padova, Italy), Francesca Passera (ICP Padova, Italy), Barbara Penolazzi (Università di Trieste, Italy), Elisabetta Petitbon (Irish Constructivist Psychotherapy Association, Ireland), Elisa Petteni (ICP Padova, Italy), Silvia Poesi (ICP Padova, Italy), Laura Pomicino (Trieste, Italy), Alessandra Pruneddu (ICP Padova, Italy), Marco Ranieri (ICP Padova, Italy), Alice Riccardi (Clinica neurologica Azienda Ospedaliera di Padova, Italy), Marianna Riello (Università di Verona, Italy), Alice Rizzini (ICP Padova, Italy), Elena Saggiocco (ICP Padova, Italy), Federica Sandi (ICP Padova, Italy), Giulia Sandri (ICP Padova, Italy), Alessia Sassano (Trieste, Italy), Davide Scapin (ICP Padova, Italy), Giovanni Stella (Società Costruttivista Italiana, Italy), Giulia Tortorelli (ICP Padova, Italy), Simona Vitalini (Helsinki, Finland)

**Comitato Scientifico**

Renzo Beltrame (CNR, Pisa, Italy), Dorota Bourne (University of Reading, United Kingdom), Vivien Burr (University of Huddersfield, United Kingdom), Alessandro Busi (ICP Padova, Italy), Trevor Butt (University of Huddersfield, United Kingdom; 1947 - 2015), Anna Carletti (Milano, Italy), Marco Casarotti (Padova, Italy), Simone Cheli (Università di Firenze, Italy), Peter Cummins (Coventry, United Kingdom), Carmen Dell'Aversano (Università di Pisa, Italy), Francesca Del Rizzo (ICP Padova, Italy), Gilberto Di Petta (Napoli, Italy), Franz Epting (University of Florida, United States), Guillem Feixas (Universitat de Barcelona, Spain), Mary Frances (Coventry, United Kingdom), Marco Gemignani (Duchesne University, United States), Massimo Giliberto (ICP Padova, Italy), David Green (Yorkshire, United Kingdom), Alex Iantaffi (University of Minnesota, United States), Marco Inghilleri (Padova, Italy), Shenaz Kelly-Rawat (Dublin, Ireland), Silvio Lenzi (Università di Siena, Italy), Gianclaudio Lopez (Istituto di Stato per La Cinematografia "Rossellini", Roma, Italy), Gianmarco Manfrida (CSAPR, Prato, Italy), Assaad Marhaba (Università di Padova, Italy), Spencer McWilliams (California State University San Marcos, United States), Giuseppe Mininni (Università di Bari, Italy), Andrea Mosconi (CPTF Padova, Italy), Giovanni Narbone (ICP Padova, Italy), Robert Neimeyer (University of Memphis, United States), Massimo Nucci (Università di Padova, Italy), Ivana Padoan (Università Ca' Foscari, Venezia, Italy), Luca Pezzullo (Università di Padova, Italy), Piero Porcelli (Bari, Italy), Harry Procter (University of Hertfordshire, United Kingdom), Jonathan Raskin (State University of New York, United States), Diego Romaioli (Università di Padova, Italy), Vincenzo Romania (Università di Padova, Italy), Elena Saggiocco (ICP Padova, Italy), Jörn Scheer (University of Giessen, Germany), Alessandra Simonelli (Università di Padova, Italy), Dušan Stojnov (University of Belgrade, Serbia), Deborah Trunekova (University of Wollongong, Australia), Valeria Ugazio (Università di Bergamo, Italy), Andrea Varani (Milano, Italy), Francesco Velicogna (ICP Padova, Italy), Guido Veronese (Università degli Studi di Milano Bicocca, Italy), Beverly Walker (University of Wollongong, Australia), David Winter (University of Hertfordshire, United Kingdom), Adriano Zamperini (Università di Padova, Italy), Gastone Zotto (Scuola Operativa Italiana, Italy)

**Editore:**

Institute of Constructivist Psychology  
Via Martiri della Libertà 13, Padova  
Tel./fax +39 049 8751669  
icp@icp-italia.it - www.icp-italia.it

**Sito Internet**

[www.rivistacostruttivismo.it](http://www.rivistacostruttivismo.it)

**E-mail**

[info@rivistacostruttivismo.it](mailto:info@rivistacostruttivismo.it)

## SOMMARIO

### Editoriale

di *Chiara Lui*.....5

### ARTICOLI

**Viaggio nel lutto ai tempi del Covid-19. Un'ardua prova di creatività**  
di *Monica Venturi*.....8

**Impiego della Perceiver Element Grid (PEG) per elicitare costrutti intrafamiliari a seguito di Lesione Cerebrale Acquisita genitoriale**  
di *Clare Coppock, David Winter, Scott Ferguson e Anna Green*.....20

**Articolare i costrutti pedagogici dell'educatore Māori: un caso di studio co-costruito**  
di *Willfred Greyling e Kiri Waitai*.....37

### INTERVISTE

**Imparare a navigare l'imponderabile: intervista a Massimo Giliberto**  
a cura di *Miriam Martinello, Giulia Piovan e Francesca Pistonesi*.....57

### ESPERIENZE

**Atti creativi: dialoghi tra PCP e Improvvisazione teatrale**  
di *Claudia Scalise*.....63

RECENSIONI

*"Della gentilezza e del coraggio. Breviario di politica e altre cose"*

di Gianrico Carofiglio

di Francesca Distaso.....80

GLOSSARIO

*Dilemmi implicativi*.....83

## Editoriale

### Dieci anni di Rivista Italiana di Costruttivismo

di  
Chiara Lui  
Direttore Esecutivo

Nel settembre 2013 vedeva la luce il primo numero della *Rivista Italiana di Costruttivismo*. L'uscita era stata preceduta da quasi un anno di incubazione e di lavoro dedicato a un progetto indubbiamente creativo e audace, di quell'audacia che diventa quasi follia. Così ne parlava Massimo Giliberto nel primo editoriale:

"Era chiaro che un progetto del genere non avrebbe mai visto la luce se ad appassionarvi non fosse stato un gruppo di folli, un manipolo di sognatori per i quali il costruttivismo non rappresentasse qualcosa da infilare alla prima occasione nei discorsi o, peggio, un dogma, ma un modo di vivere e di pensare, un modo di agire nelle relazioni e nella professione. Solo chi avesse avuto questa concezione del costruttivismo avrebbe potuto impegnarsi a fondo nel progetto di una rivista in cui questo approccio apparisse in tutta la sua ortodossa impurezza, esprimendo tutta la sua sorprendente euristica. Un crocevia di idee e temi diversi articolato nei vari campi del sapere, aperto al contributo di tutti coloro che trovano nell'idea di una *realtà costruita* una radice comune. Una rivista in italiano, infine, per permettere a chi pensa e sente in questa lingua madre di fruire con maggiore facilità e più pienezza dei temi e dei pensieri proposti dagli autori, contribuendo ad una maggiore diffusione del costruttivismo in Italia" (Giliberto, 2013).

Questi gli inizi, la visione e gli intenti alla base del progetto. Aggiungeva poi il direttore: "Cosa la Rivista sia e potrà essere, a questo punto, dipende anche da chi la legge, dall'uso che ne fa. Come tutti gli eventi della vita, essa non prescinde dalle persone che ne fanno esperienza e le danno un senso" (*ibidem*).

Oggi, a dieci anni di distanza, possiamo senz'altro affermare che – fin qui – ciò che allora era possibile solo intravedere ed augurarci ha trovato ampie conferme, sviluppandosi in più direzioni. Grazie a una redazione giovane e in continua espansione, la Rivista è molto viva e seguita attraverso i canali entro cui scorre la divulgazione culturale e scientifica oggi. La pratica dell'alternativismo costruttivo e dell'autoriflessività – ben lungi dal tenere confinati tali presupposti entro sicure zone di *comfort* soltanto teoriche – ha dato vita alla pubblicazione di contributi audaci e coraggiosi, al passo con l'esperienza, dandoci strumenti per leggerla e provare a comprenderla, attraverso la lente del costruttivismo. Non solo: partecipare alla costruzione della Rivista significa contribuire in modo attivo, personalmente e professionalmente, al *fare cultura*. Significa esercitare l'attitudine a "porre e porsi le più scomode domande", per dirla con le parole di Francesca Distaso nella recensione presente in questo numero. Significa mantenere lo sguardo aperto, contrastare l'illusione di certezza e coraggiosamente prendere il largo, andare incontro al futuro contribuendo a costruirlo.

Auguri dunque - e grazie! - alla *Rivista Italiana di Costruttivismo* e a tutte le persone che in ogni modo ne mantengono viva l'esperienza. Ci auguriamo sia così per molti anni ancora.

Buona lettura!

## Bibliografia

Giliberto, M. (2013). Editoriale. *Rivista Italiana di Costruttivismo*, 1(1), 4-5.

## Viaggio nel lutto ai tempi del Covid-19. Un'ardua prova di creatività

di

Monica Venturi

Institute of Constructivist Psychology

**Abstract:** Questo lavoro mira a creare uno spazio di riflessione su ciò che può accadere a chi vive o ha vissuto la perdita di persone care per Coronavirus, cercando di portare alla luce le differenze che caratterizzano questa peculiare tipologia di lutto rispetto ad altre forme di perdita. L'obiettivo diventa quello di osservare, costruire e riconoscere possibili vissuti di lutto che la recente pandemia ha generato e, conseguentemente, articolare alcuni punti e strumenti fondamentali da tenere in considerazione all'interno dell'attività clinica psicologica di fronte a queste esperienze di vita.

**Parole chiave:** lutto, morte, Coronavirus, psicoterapia, trauma.

### *Journey into bereavement at the time of Covid-19. An arduous test of creativity*

**Abstract:** *This work aims to create a space for reflection on what can happen to those who live or have experienced the loss of loved ones due to the Coronavirus, trying to bring to light the differences that characterize this peculiar type of bereavement compared to other forms of loss. The aim of this work is observing, constructing and recognizing possible experiences of grief that the recent pandemic has generated and, consequently, articulating some fundamental points and tools to be taken into consideration within the psychological clinical activity in front of these life experiences.*

**Key words:** *bereavement, death, Coronavirus, psychotherapy, trauma.*



## 1. Introduzione

Vivere un lutto può prendere le forme di uno spartiacque nella vita tra ciò che era prima e ciò che sarà dopo. Un compagno di viaggio ci lascia e noi siamo costretti a continuare il cammino senza quella presenza che davamo quasi per scontata e che da questo momento non potremo più vedere accanto a noi, ascoltare o accarezzare. Inizia così un nuovo viaggio, con nuovi compagni e nuove mete. Come si prospetta tale viaggio di ri-significazione per coloro che hanno perduto una persona cara per Coronavirus? Quale dopo possiamo immaginare per gli individui che vivono un lutto in questo tempo di pandemia universale?

Lo scopo delle prossime pagine vuole essere quello di una maggiore consapevolezza di cosa affronteremo come psicologi nei prossimi anni e quali nuove carte si sono aggiunte a un evento tanto naturale e umano come la morte. Sono venuti a crearsi elementi e significati completamente nuovi che accompagnano il processo del lutto: pensiamo alla lontananza negli ultimi istanti di vita del caro morente, il conseguente senso di abbandono e di impotenza, così come il senso di colpa tipico "dell'untore", colui che porta il virus e si sente responsabile della morte del familiare, o ancora la solitudine nella propria sofferenza perché isolati dal resto della comunità, senza quei riti millenari che aiutano i sopravvissuti a dare un degno e adeguato saluto al defunto (La Rosa & Onofri, 2015).

## 2. Contesto sanitario

Dal 2019 stiamo facendo i conti con un nuovo virus che ha scosso le fondamenta di un mondo tecnologicamente avanzato come il nostro, facendo vacillare la sicurezza e le certezze che la scienza nei secoli era riuscita a far entrare nelle nostre vite.

Nel corso della storia gli uomini hanno assistito a diverse pandemie che hanno portato con sé morte, paura e anche nuove speranze. Il termine pandemia deriva dal greco e significa "tutto il popolo", un significato interessante che riporta a un concetto di uguaglianza e allo stesso tempo di umanità: tutti possiamo esserne colpiti, tutti come essere umani siamo vulnerabili senza distinzioni.

Allo stesso tempo l'individualità scompare nel "noi" quando i morti diventano i numeri che sentiamo al telegiornale o leggiamo sui quotidiani ogni giorno, tristi sfilate di furgoni diretti ai forni crematori.

Le singole biografie e storie che colorano ogni vita vengono soffiate via. Eppure, ognuno di questi corpi morti è stato generato, è stato amato, ha amato, forse ha generato (Salonia, 2020, p.36). Affrontiamo un grande esperimento di mortalità in un mondo, soprattutto il nostro occidentale, in cui viviamo un'epoca carica di illusione di immortalità, in cui la morte resta lontana dalle nostre porte, blindate con il progresso della medicina. In questa nuova pandemia vengono meno i riti di saluto tipici di ogni forma umana. I funerali sono stati posticipati o avvengono senza la presenza di coloro che hanno profondamente amato il defunto. Viene negato l'addio e l'accompagnamento durante gli ultimi momenti di vita della persona amata che si accinge a lasciare questo mondo. Talvolta è possibile qualche forma di saluto tramite una chiamata telefonica, ma chi è a casa riattacca senza sapere se sentirà nuovamente quella stanca e flebile voce. Questi e altri fattori, che analizzerò in seguito, possono portare a forme di lutto complicato (Lee & Neimeyer, 2022), considerando che già in epoca pre-Covid l'impossibilità di dare l'ultimo saluto a un proprio caro morente su un letto ospedaliero è stata considerata un elemento rilevante nel prolungamento del lutto (Wallace et al., 2020). A questo si aggiunge il substrato di angosce e paure andato sviluppandosi durante mesi di incertezze verso il futuro che influenzeranno anche il modo di affrontare la perdita di una persona cara.

## 3. Il lutto: comunanze di un evento universale

Partendo dal presupposto che secondo la Teoria dei Costrutti Personali di George Kelly ogni individuo differisce dall'altro nella propria costruzione degli eventi, come esplicitato nel *Corollario dell'Individualità* (Kelly, 1955, p.55), ogni persona vive un'esperienza universale come il lutto in maniera diversa poiché il proprio sistema di costrutti personali validato negli anni la porta a leggere con le proprie lenti ciò che le accade. Pertanto, i lutti possono differire molto l'uno dall'altro, ma possiamo intravedere un sottofondo comune negli elementi che li caratterizzano. Come espresso nel titolo di questo paragrafo, per comunanze

si fa riferimento a un altro corollario della Teoria dei Costrutti Personali di Kelly, ovvero il *Corollario della Comunanza*, secondo il quale una persona impiegando una costruzione dell'esperienza, in questo caso di lutto, simile a quella impiegata da un'altra persona, mostri processi psicologicamente simili a quelli dell'altra persona (*ibidem*, p.20). Mi soffermerò su quelle caratteristiche e quelle reazioni che possono accomunare il lutto durante la pandemia attuale con altre modalità di lutto. Le teorie che ci parlano del lutto sono molteplici e la prima descrizione dei sintomi legati al lutto e i suoi cosiddetti stadi tipici risalgono al 1944 con Lindemann (La Rosa & Onofri, 2015). Sarà Elisabeth Kübler-Ross nel 1969 a sviluppare una delle più note teorie sul lutto. Tale teoria comprende cinque fasi più comunemente osservate che accompagnano il dolore per una perdita: diniego, rabbia, contrattazione, depressione e, infine, accettazione (Kübler-Ross, 1969). Si parte dalla negazione dell'evento a seguito di un forte *shock*, passando poi alla rabbia per quanto accaduto che viene vissuto come ingiusto, si cerca invano di ritornare alla situazione precedente tramite false speranze e quando poi la perdita diviene reale, insieme alla sua irreversibilità, la persona attraversa un grande sconforto, l'umore è basso e predomina la tristezza; infine, l'ultima fase comprende il venire a patti con la perdita, integrandola nella vita quotidiana che riprende il proprio ritmo. In quanto fasi e non stadi, la stessa autrice indicherà che non sono necessariamente lineari, possono invece alternarsi e presentarsi più volte nel corso del tempo (Kübler-Ross, 1976). Anche John Bowlby (1980) ha sviluppato il tema del lutto a partire dalla propria Teoria dell'Attaccamento. Egli parla del lutto come dell'assenza di una figura di attaccamento che attiva e spinge gli individui alla ricerca della persona di cui percepiscono l'assenza, ma pur facendo qualunque cosa possibile per riottenere la vicinanza, gli sforzi falliscono e il sopravvissuto esperisce una profonda tristezza, assieme a un sentimento di disperazione. Successivamente, la persona che ha subito la perdita cerca di riorganizzare le proprie rappresentazioni del mondo, ritorna alle sue attività abituali, cerca e crea nuove relazioni (La Rosa & Onofri, 2015). In termini costruttivisti possiamo parlare di lutto come processo in cui la persona muta e cambia il proprio modo di leggere e vivere l'esperienza della perdita, utilizzando le parole di Robert Neimeyer (2016), che afferma come il lutto implichi come processo centrale il tentativo di riaffermare o ricostruire un intero mondo di significati che è stato sfidato e messo alla prova attraverso la perdita di una persona significativa (p.212). È una caratteristica umana quella di cercare un significato agli eventi della vita, e il lutto spesso ci priva di un senso, di un ruolo attraverso il quale entravamo in relazione con il defunto, ad esempio il ruolo di figlio, di fratello o genitore. Così nel tempo dovremo iniziare a riformulare una nuova narrazione di noi stessi che ci consenta di trovare un senso, un posto nella vita. Un lutto però non sempre segue un processo lineare, infatti esistono i cosiddetti lutti complicati, largamente correlati a modalità di morti tragiche o improvvise, cariche di sofferenza e di imprevedibilità (*ibidem*). Le persone possono affrontare un ampio spettro di *outcome* negativi tra i quali vengono indicati depressione, ansia, disturbo post traumatico da stress (DPTS), rischio di suicidio, disturbi organici (Stroebe, Schut, & Stroebe, 2007). La ricerca ci dice che un lutto complicato può derivare dal fallimento di integrazione della morte nella propria memoria autobiografica (Neimeyer, 2016, p.213). Appare comune denominatore allo sviluppo di tali complicanze nella gestione del lutto l'incapacità di accettare, "portare dentro", la realtà della perdita (*ibidem*). Riveste un potenziale fattore di rischio il tipo di relazione con la persona deceduta, ovvero il livello di dipendenza<sup>1</sup> in termini costruttivisti riversato su chi ci ha lasciato, se la persona venuta a mancare è una figura fondamentale sulla quale il sopravvissuto contava per soddisfare la maggior parte dei propri bisogni fisiologici, economici e affettivi, e attraverso la quale sentiva validata la propria identità, ridistribuire tali bisogni su altre persone risulterà particolarmente complesso (Neimeyer, Bottomley, & Bellet, 2018). D'altro canto, anche il ruolo giocato nella relazione con il congiunto si somma ai fattori di rischio, in quanto non è tanto il virus a determinare il timore di contagiare, quanto piuttosto il ruolo che la persona riveste nei confronti del proprio caro che concorre alla costruzione di quello stesso timore e responsabilità di contagio. È proprio in questa categoria di lutti complicati che possiamo assimilare i lutti per Coronavirus: morti spesso repentine, non anticipate, una violenza insita nella lontananza dalle figure di riferimento che non hanno più modo di vedere e salutare, mancanza di riti funebri. Ricerche recenti mostrano che il lutto per morte causata da Coronavirus appare più severo e prolungato rispetto al lutto per morte dovuta a cause naturali (Breen, Lee, & Neimeyer, 2021). Neimeyer e colleghi hanno sviluppato e proposto recentemente uno strumento di *screening*, il *Pandemic Grief Scale* (PGS), che aiuti i professionisti della salute a individuare casi di lutto complicato e disfunzionale dovuto a morte per Coronavirus. Questo strumento è il primo pubblicato per

<sup>1</sup> Dal punto di vista kelliano, la dipendenza verso le altre persone è parte integrante del nostro vivere in società, dal momento che esistiamo all'interno di una rete di relazioni che coinvolgono delle interdipendenze, che aumentano crescendo (Maher, 1969).

lutto legato alla pandemia e potrebbe essere una guida per il terapeuta nell'individuare il possibile decorso del lutto (Lee & Neimeyer, 2022). Sembra che reazioni acute di dolore nei primi mesi possano essere un fattore di rischio per lutti prolungati (*ibidem*, 2022).

#### 4. Navigare nelle differenze

Dopo aver esplorato alcune tappe e significati ricorrenti nell'esperienza del lutto, proverò ad addentrarmi nel territorio nuovo e ancora poco battuto di quelle che invece possono dimostrarsi profonde differenze che la morte per Coronavirus può portare nel vissuto di perdita di chi sopravvive.

Si tratta di una situazione nuova, fino a poco più di un anno fa non anticipabile nel nostro sistema di costrutti personali, pertanto fuori dalla nostra conoscenza. Non è strano che molte persone in questo clima di pericolo e lontananza sociale si trovino immerse in transizioni di ansia kelliana, ovvero la consapevolezza che gli eventi che ci troviamo di fronte giacciono per lo più al di fuori del campo di pertinenza del nostro sistema di costrutti (Kelly, 1955, p.495). Di fronte alla scomparsa di un caro per mano del "nemico invisibile" si aggiunge all'ansia che ci accompagna mentre cerchiamo di ristrutturare il nostro mondo personale, una profonda minaccia, ossia la consapevolezza di un imminente e ampio cambiamento nelle nostre strutture nucleari (*ibidem*, p.489).

Accade così che di fronte alla morte durante la pandemia vengano a essere negati alcuni bisogni fondamentali per gli individui, tra i quali la necessità di salutare per l'ultima volta una persona amata, confortarla, semplicemente esserci. La distanza fisica e spesso anche verbale cambia l'esperienza del morire che conosciamo (Lee & Neimeyer, 2022).

Questo tipo di morte spesso improvvisa, rende difficile rinarrare storie sulla morte stessa di chi ci ha lasciato, di comprenderla e accettarne la realtà (Neimeyer, 2019). Penso alla figura di San Tommaso Apostolo, noto per la sua diffidenza a credere a ciò che i suoi occhi non potessero vedere e le sue mani non potessero toccare. Senza addentrarmi in campo religioso, la metafora mi pare calzante: chi perde una persona per Coronavirus "non vede e non tocca" il caro defunto, deve "avere fede". Questo aspetto dev'essere tenuto in considerazione nell'elaborazione del lutto, perché può rendere più complesso accettare un evento di cui non si può essere testimoni.

C'è poi un altro fattore da tenere presente: l'alta contagiosità del virus. Un po' come nella peste descritta dal Manzoni in cui si puntava il dito contro gli untori, ora si assiste al senso di colpa del sopravvissuto di essere possibile veicolo di morte per il proprio caro (Salonia, 2020).

Queste differenze nella modalità di morte durante la pandemia possono rivelarsi ostacoli all'elaborazione del lutto che prende la forma di un lutto complicato. Così come diventa complicata anche la risignificazione dell'evento e l'integrazione di quest'ultimo in nuove narrazioni (Neimeyer, 2019).

Mi soffermerò brevemente su ciascuno dei maggiori cambiamenti che il lutto per Covid-19 porta con sé.

##### 4.1 Colpa e responsabilità

"Mi sento in colpa per quando accaduto, potrei aver trasmesso io stesso il virus a mio padre. Sì, a volte penso: sono stato io a ucciderlo".

Non è raro sentire queste parole da coloro che hanno perso una persona amata per Coronavirus. Poco fa accennavo alla metafora manzoniana dell'untore. Cosa canalizza il pensiero di essere possibili portatori del virus e paradossalmente di morte? Ci troviamo di fronte al concetto kelliano di colpa, ovvero quella transizione che nasce quando ci sentiamo consapevoli di una dislocazione del nostro Sé dalla struttura nucleare di ruolo (Kelly, 1955, p.502). Riprendendo la frase di apertura di un figlio che ha perso il padre, egli, dal ruolo nucleare di figlio accidentato che ama il padre e se ne prende cura, si vede gettato in un ruolo tanto lontano e spaventoso, ovvero di figlio assassino. Il pensiero di essere un possibile vettore che ha portato il virus nel corpo di un caro può paralizzare. Il senso di responsabilità può assumere una doppia faccia: responsabilità come protezione che è venuta a mancare e responsabilità come colpevolezza essendo un possibile "responsabile". La novità del Coronavirus è rivelarci che il vero pericolo in questa pandemia non è il Coronavirus, ma siamo noi perché possiamo diventare portatori di morte (Salonia, 2020, p.24). L'eventualità di essere additati come colpevoli dai propri familiari diventa tutt'altro che remota. Perciò, in

un momento in cui si necessita di unione e supporto, si possono venire a creare ulteriori discrepanze e allontanamenti che portano solitudine e amplificano la sensazione di colpa. È bene ricordare, però, che l'esperienza che ognuno di noi fa non è definita dagli eventi (Covid-19) ma dal modo in cui, in maniera circolare e ricorsiva, quegli eventi vengono costruiti dalla persona stessa. Per questo motivo non possiamo escludere che le transizioni in gioco per molti individui siano state altre, possiamo però ipotizzare che certi elementi quali ad esempio la distanza fisica, l'assenza di contatto, il timore di aver contagiato, possano essere stati particolarmente gravosi per persone che esperiscono tali eventi attraverso una transizione di colpa.

#### **4.2 Abbandono e impotenza**

"Non ho più visto mio marito, l'ultimo ricordo sono le porte dell'ambulanza che si chiudono, con i suoi occhi che mi guardano rassegnati. Non ho potuto condividere con lui le paure, i pensieri e le emozioni di quegli ultimi momenti della sua vita. C'è stata una breve videochiamata in dieci giorni di ricovero e poi ci ha lasciati. L'ho lasciato solo nel morire, non c'ero. Si sarà sentito completamente abbandonato e io non potevo farci niente".

Il Coronavirus ci costringe a prendere ordini dall'alto, a seguire regole per il contenimento del virus. Regole che servono a salvaguardare la nostra salute, ma che ci privano del contatto con le persone che amiamo negli ultimi momenti della loro vita. Chi ha perso un caro durante la pandemia può esperire un forte sentimento di rabbia verso queste regole che lo allontanano dalla persona amata nel momento in cui ne avrebbe più bisogno. Sentire per pochi minuti la voce lontana del caro trasmessa dal telefono, senza immaginare se potranno risentirla l'indomani e affidandosi ai medici ogni giorno per conoscere la reale prognosi di cui spesso i malati non sono al corrente, stringere quelle mani o accarezzare quel viso per l'ultima volta diventa fondamentale. Questo bisogno di affetto e vicinanza può sottendere un appagamento della dipendenza, ma anche il recupero di un ruolo personale con il congiunto che si esprime attraverso il contatto come cura, presenza, perdono e comunicazione, ed essendo negato, può portare rabbia ma anche grande impotenza (Lee & Neimeyer, 2022).

Diventa centrale lo sguardo per chi ha la possibilità di una videochiamata. Gli occhi tornano a comunicare con la loro intensità, seppur in limiti temporali assai ristretti (Salonia, 2020, p.14).

Può essere esperito quindi un pungente senso di abbandono da parte dei superstiti che non fanno altro che sentire di non aver fatto abbastanza, di aver perso per sempre gli ultimi momenti della persona a cui sono legati e di non avergli augurato "buon viaggio". Anche in questo caso una transizione possibile è quella della colpa, in quanto chi resta può sentire di non aver assunto il ruolo di persona accudente, ma di colui che abbandona.

#### **4.3 Il saluto finale che manca**

"Mia madre pochi giorni fa è venuta a mancare, mi hanno telefonato dall'ospedale per comunicarmelo. Ho chiesto se potessi vederla, anche solo per un istante. Non è stato possibile. I cadaveri vengono immediatamente avvolti in un lenzuolo disinfettato e rinchiusi in un sacco. Impossibile vederli più. Mi rimarrà sempre un grande vuoto, non riesco nemmeno a comprendere che sia morta davvero, senza aver visto nulla...".

"Mio padre ci ha lasciati per Covid-19 mentre io, mio marito e i suoi adorati nipoti eravamo chiusi in casa, positivi. Nessuno di noi era presente al funerale, nessuno. Nemmeno i suoi fratelli sono potuti andare venendo da fuori regione. Non l'ho più visto da quando è entrato in ospedale e non ho potuto onorarlo nel rito di saluto".

A partire da queste testimonianze si apre un tema importante: salutare in maniera individuale e collettiva coloro che hanno terminato il loro viaggio: quindi, da una parte un primo tipo di saluto, personale, che i cari porgono al defunto durante la veglia del corpo, vedendolo per l'ultima volta; dall'altra il rito del funerale, tanto diverso per ogni cultura, ma sempre presente fin dall'antichità, che consente a quanti hanno conosciuto la persona che è venuta a mancare di onorarla e ricordarla insieme, come gruppo. I riti funebri prevedono azioni simboliche riconosciute e diffuse che permettono di esprimere sentimenti, condividere

credenze e servono ai superstiti per affrontare la realtà della perdita e poter iniziare il processo del lutto (Oliveira-Cardoso et al., 2020).

Per salutare in maniera individuale il proprio caro la vista assume un ruolo importante nel rendere reale un evento come la morte. In maniera diversa, ma per certi versi simile, i morti per Coronavirus assumono le vesti dei dispersi in guerra (Salonia, 2020). Non vengono visti. Restiamo in una sorta di nebbia immaginifica di come saranno, desolati dal fatto che neppure il vestimento del corpo è concesso. Il nostro caro diventa solo un infetto da rinchiudere in un sacco. Questo "solo un infetto" toglie la caratteristica di persona. Depersonalizza una biografia, rendendola un veicolo infettante come tanti altri. Pone una visione prelativa del singolo, che assurge ora a un unico ruolo di "untore" agli occhi della società, privato dei suoi ruoli nucleari di padre, madre, fratello, sorella, figlio, figlia, amico, ecc. Questa caratteristica di un lutto durante la pandemia può rendere molto più complesso il processo di accettazione della morte, lasciando ai superstiti un velo di incertezza (Fernández & González-González, 2020).

Dall'altra parte il saluto collettivo che avviene durante il rito funebre può essere posticipato a date future incerte, o svolto in presenza di pochissimi familiari. Anche l'organizzazione può assumere forme differenti, virtuali quando i parenti stessi sono in isolamento o lontani. Durante questi riti una parte fondamentale risiede nei ricordi condivisi con il defunto: renderlo vivo nella memoria e nel fondamentale contatto umano e supporto reciproco che ci si infonde a vicenda. Questi aspetti, venendo a mancare, stravolgono le nostre abitudini create nel tempo per aiutarci a significare un trapasso e accettarlo. Al di là, infatti, del credo religioso, una funzione diviene simbolo di riconoscimento della persona che non c'è più e testimonianza del suo passaggio sulla terra (La Rosa & Onofri, 2015). La mancanza del rito funebre tradizionale porta la sensazione di un cerchio non chiuso (Oliveira-Cardoso et al., 2020).

#### **4.4 Solitudine**

"Non poter abbracciare mia cugina, starle vicino durante la perdita di entrambi i genitori è stata una forma di violenza. In momenti così dolorosi l'amore della famiglia e di chi ci vuole bene è fondamentale. Saperla a casa da sola in queste settimane mi preoccupa".

Da queste testimonianze emerge un altro tassello che si aggiunge alle differenze di un lutto durante la pandemia: un lutto da vivere in solitudine. Oltre alla quantità ridotta di contatti si aggiunge l'impossibilità di abbracci, carezze e l'utilizzo costante di una mascherina che nasconde parte della nostra espressività e nega al contempo la forma tanto umana del bacio. Gestì che si dissolvono, presenze che spariscono, lasciando chi piange il suo caro solo e fragile. Le relazioni ci nutrono e ci costituiscono, ci permettono di identificarci e giocare ruoli vitali nella comunità che danno senso e significato alla nostra esistenza (Neimeyer, Klass, & Dennis, 2014). Nel lutto, non di meno, esse possono svolgere un'azione importante di aiuto e di sostegno.

#### **4.5 Ri-narrare e inventare per colmare un vuoto**

"In famiglia ci troviamo a ripercorrere e ripetere ogni istante relativo al rapido decorso degli eventi che hanno portato alla morte i nonni. Ci rendiamo conto che non conosciamo cosa sia realmente accaduto all'ospedale, lontano dai nostri occhi. Chissà come stavano e cosa facevano i nonni in quei giorni. Non lo sappiamo e lo immaginiamo, non ci resta che questo dei loro ultimi giorni: immaginare".

Da queste parole si fa strada un aspetto delicato che contraddistingue la perdita per Coronavirus. Ai superstiti manca una fetta di vita dei loro cari, non sanno cosa sia accaduto nelle giornate trascorse in ospedale. Ma cosa ha fatto, cos'ha pensato la loro madre, il loro padre, il loro nonno, la loro nonna in quegli ultimi momenti? Soffriva? Ha capito che stava per morire? Nelle poche telefonate, spesso, questo aspetto non viene indagato, si cerca piuttosto di infondere parole d'amore e di speranza, di voglia di rivedersi; ma poi, dopo che la persona cara non ce l'ha fatta, cosa rimane di quel periodo fatale a chi resta? Appare, perciò, interessante dal punto di vista clinico la tendenza che riportano i sopravvissuti di cercare di ripercorrere i pochi eventi che hanno a disposizione: i giorni precedenti l'ospedalizzazione, la chiamata dei soccorsi, il saluto in ambulanza. Tali pezzi mancanti vengono sostituiti con un'ampia moltitudine di ipotesi, ipotesi che nascono da un continuo scambio tra i familiari stessi, cercando di sovrapporre e ordinarle.

## 5. Quali strade percorribili nel lavoro terapeutico?

Dopo aver preso in considerazione a uno a uno gli elementi che accomunano e quelli che differenziano il lutto legato al Coronavirus, mi soffermerò su quelle che possono essere alcune ipotesi e possibili spunti nel lavoro clinico. Ricordo una frase di Karen Blixen (1957) che mi è spesso stata da guida nella vita e nella professione: "Tutti i dolori sono sopportabili se li si fa entrare in una storia, o se si può raccontare una storia su di essi".

Ebbene, penso che questo possa rivelarsi un buon punto di partenza e uno scopo del lavoro con una persona in lutto: *narrare e raccontare il proprio dolore per cercare di darvi un senso*. Un punto chiave del lavoro con i sopravvissuti potrebbe rivelarsi in questa direzione un buon utilizzo del ciclo della creatività. Esso permette di creare nuovi significati attraverso una prima fase di allentamento in cui la persona prende in esame e fa entrare nel proprio sistema costruzioni variabili, testandole e provandole (Kelly, 1955, p.565) per poi giungere alla fine a un restringimento che le consenta di scegliere ciò che per lei è più significativo e utile e creare così nuovi costrutti con cui leggere gli eventi, in questo caso la perdita per Coronavirus della persona amata. Credo possa sembrare strano parlare di creatività davanti ad un lutto, ma ritengo altresì che chi lo sperimenta in questo contesto pandemico possa uscirne arricchito di una nuova forza creativa. Il paziente che immagina cosa avrà provato la madre durante l'ospedalizzazione, come passava le giornate, quali emozioni la sorreggevano, sta cercando un senso. Si tratta di anticipazioni che non potranno mai andare a verifica nel ciclo dell'esperienza, ma il validatore e l'invalidatore diventa il paziente stesso. Può creare frustrazione o rabbia l'impossibilità di verifica, di certezza, di "verità". È allora che il terapeuta può aiutare il paziente in un atto di revisione finale che mira più al significato e al senso che ha per il paziente una particolare ricostruzione della storia mancante, anziché ad una conferma dall'esterno (Neimeyer, 2012). La bramosa ricerca di senso nella perdita, si concentra secondo Neimeyer, in due momenti: uno riguarda proprio il ripercorrere passo dopo passo l'evento-storia della morte e delle sue implicazioni sulla vita di chi resta; l'altro momento riguarda l'accesso alla nostra storia passata con la persona perduta, attraverso modalità che consentano di ritrovare una forma di attaccamento sicuro (Thompson & Neimeyer, 2014). In quella che viene chiamata "*restorative retelling*", che possiamo tradurre come ri-narrazione riparativa, Rynearson (2001) indica l'importanza di stabilire una relazione terapeutica che faccia da contenitore in cui far entrare i dettagli della storia di morte, e permetta al paziente di sentirsi sicuro e non minacciato, così da poter iniziare la ricostruzione della storia che, come nel caso delle morti violente, è spesso immaginata. È come camminare attraverso uno *slow-motion* negli eventi, ripetendo il processo in una varietà di possibilità, con diversi dettagli, prendendo a poco a poco padronanza della narrazione carica di dolore (Neimeyer, 2016, p. 214). L'obiettivo diventa quindi quello di aiutare il paziente ad integrare la storia della morte della persona amata in presenza di un testimone che in questo caso diventa il ruolo giocato dal terapeuta. In questa direzione cito il film del 2003 di Tim Burton "*Big Fish*", nel quale il protagonista Edward Bloom, che ha sempre arricchito le proprie esperienze di vita quotidiana attraverso mirabolanti storie spesso bizzarre, lascia al figlio "scettico e realista" che lo assiste sul letto di morte il compito di raccontare per lui la storia della sua uscita di scena. Il figlio trasformerà così la morte del padre in un freddo letto d'ospedale, in un coraggioso viaggio verso un fiume dove Edward verrà salutato da tutte le persone che ne hanno colorato la vita. Si contrappongono realtà e immaginazione, antica lotta tra ciò che è vero e ciò che è finzione, facendo nascere la possibilità di superare questa dicotomia sterile creando una storia che si ponga in maniera ortogonale, una nuova narrazione che è vera e utile per chi la costruisce, legittimando l'alternativismo costruttivo kelliano che dona parità a ogni individuo nel modo peculiare di vedere e scrivere il mondo (Kelly, 1955). Pertanto, la ricostruzione dei fatti del paziente in lutto non ha bisogno di ricercare il Vero, quanto piuttosto di creare un senso.

Narrazioni che consentono a questi pazienti di ritrovare una conoscenza di sé stessi e ricostruire il loro ruolo nella relazione con il defunto, possono far nascere un senso di crescita e forza nel sopravvissuto. Non è sempre così, ma specialmente se accompagnate nell'integrazione di un'esperienza di lutto traumatico, le persone possono riscoprire forze e capacità che non anticipavano di possedere ma che nel tempo vengono loro validate. Il più ampiamente validato e studiato costrutto usato per definire questo fenomeno di profonda crescita viene chiamato *posttraumatic growth* (PTG), ovvero crescita post-traumatica. Si tratta di un cambiamento ampio nella vita di un individuo che subisce un lutto traumatico che va al di là del semplice ritorno alla vita di prima (Tedeschi & Calhoun, 2008). Tra le caratteristiche di questa forma di cambiamento

vengono elencate - tra le altre - un maggior apprezzamento per la vita e per il presente, avendo assaporato amaramente l'incertezza verso il domani; forza personale; relazioni più profonde con le persone e interruzione di relazioni poco appaganti se non nocive; la realizzazione di nuove possibilità e cambiamenti nello stile di vita (Tedeschi & Calhoun, 1996; Neimeyer et al., 2018, p.97). "Ho imparato dalla mia esperienza di lutto che ti piaccia oppure no, una crescita personale sgorgherà da momenti terribili. Nasce dall'affrontare cose che non avresti mai pensato di essere forte abbastanza per affrontare, o attraversare, e comunque di starci dentro..." (Neimeyer et al., 2018, p.100). Una domanda interessante da tenere a mente diventa: come questa dolorosa perdita darà forma alla sua vita, e quale significato le piacerebbe che assumesse nel lungo termine?

Nella stanza della terapia può essere utile lavorare anche nella ricerca di *nuove forme di saluto*, diverse modalità di accomiarsi dal proprio caro quando le più arcaiche e tradizionali vengono meno. In ogni lutto è importante cercare di trovare una modalità di saluto appropriata da dare al proprio caro defunto, ne sono esempio funerali, spargimento delle ceneri, feste in casa (Neimeyer, 2012). Ora che tali rituali di saluto decadono, gli individui sperimentano una forte privazione. Il rischio, oltre al perdurare di un sentimento di rabbia per un saluto negato, è quello che la persona strutturi il saluto, rendendolo una costruzione stretta<sup>2</sup> e prelativa. Un lavoro efficace in terapia potrebbe rivelarsi la dilatazione, ossia l'introduzione di nuovi elementi nel campo percettivo del paziente allo scopo di riorganizzarlo ad un livello più comprensivo (Kelly, 1955, p.532) e la permeabilizzazione del costruito di *saluto dopo la morte*, attraverso un ciclo creativo che porti a galla, o meglio crei, nuove forme di addio che possano dare significato al sopravvissuto, rendano onore e rispetto al defunto e consentano di ritrovare una sorta di "normalità nell'addio". In questi mesi si è assistito alla proposta di messe commemorative alla stregua di un funerale, che avvengono a distanza di mesi dalla morte consentendo, se l'emergenza sanitaria lo permette, anche ai parenti e agli amici assenti al funerale di partecipare e rendere omaggio collettivamente alla persona amata. Anche piantare un albero, bruciare una lettera al cielo, dipingere un saluto, scrivere un libro o comporre una melodia possono essere considerate forme di saluto. In questo processo il terapeuta si fa palestra per tale ricerca.

La relazione con il caro venuto a mancare cambia, assume nuove forme, ma non sparisce, si tratta di una maniera diversa di relazionarsi a cui non si è abituati (Neimeyer, 2012). Questo diventa un punto fondamentale in terapia che ci consente di lavorare *sulla ricostruzione e sulla ridefinizione della relazione* apparentemente recisa, che il paziente porterà avanti negli anni modificandola e riscrivendola attraverso la memoria, la narrazione e i gesti imparati quando la persona scomparsa era ancora in vita. Un'eredità transgenerazionale che non scompare. In terapia assistiamo e accompagniamo questa trasformazione alla cui base troviamo domande quali "Come potrò ristabilire una connessione con il mio amato padre che sopravvivrà alla sua morte? Quali ricordi mi faranno male e mi renderanno triste? Quali invece porteranno gioia e sorrisi? Cosa potrebbe vedere mio marito in me che lo renderebbe fiero della mia capacità di superare questo duro colpo?" (Thompson & Neimeyer, 2014). Anche l'analisi dei ricordi assieme al terapeuta, la decisione di prenderne in considerazione alcuni in determinati momenti e la libertà di costringere su altri quando diventano troppo dolorosi, assume una funzione di ricollocazione e di presa di consapevolezza. Quindi, piuttosto della metafora dominante del "dire addio", l'obiettivo potrebbe tradursi in terapia nel "*say hallo again*", nell'accezione di ristabilire una comunicazione (Neimeyer, 2016, p.217). Neimeyer parla di una sorta di corrispondenza scritta con la persona perduta, una forma di diario personale per il paziente in cui continuare la relazione e rendere espliciti gli insegnamenti che questa morte ha portato (Lichtenthal & Neimeyer, 2012). Ipotizzo che anche i sogni possano rivelarsi terreno fertile per l'allentamento nella terapia con persone in lutto per Coronavirus, poiché queste ultime possono ritrovarsi nella situazione di sognare i propri cari defunti. Indagare se si tratti di incubi, monitorarne l'evoluzione, le transizioni associate, potrebbe far spuntare elementi già presenti nel sistema di costrutti del paziente, magari a livello preverbale, che magari si riveleranno utili per creare nuove forme di relazione e di saluto. Neimeyer suggerisce inoltre la tecnica della sedia ("*chair work*"), in cui il cliente viene incoraggiato a far sedere simbolicamente la persona cara defunta su una sedia vuota di fronte a sé, e a comunicare le preoccupazioni nella loro relazione sia in prima, sia in seconda persona, seguendo il tempo presente. Dopodiché le sedie vengono invertite, il paziente prende il posto del defunto e gli dà voce, immaginando cosa direbbe la persona amata a sé stesso (Neimeyer, 2016, p.217-18). Questa tecnica calata nel contesto del lutto per Coronavirus potrebbe aiutare ad elaborare

<sup>2</sup> Kelly definisce stretto un costrutto che conduce a previsioni invariabili (Kelly, 1955, p.565)

l'insidiosa transizione di colpa nell'aver veicolato il virus verso il proprio caro, rielaborando il concetto di responsabilità e di controllo su un virus pandemico, e sottolineando la prevalenza del tentativo di protezione rispetto al contagio.

È importante lavorare anche sul *senso di impotenza* ("Non possiamo fare niente, siamo bloccati lontani dai nostri genitori che stanno morendo"). La mancanza di controllo può portare a sensazioni di rabbia per bisogni fondamentali negati e colpa per non essere "bravi" figli/genitori/amici/fratelli. Il classico "avrei potuto fare di più" ha bisogno di essere riformulato nella terapia con questo tipo di pazienti: leggere le azioni che hanno potuto compiere come le scelte migliori che potessero fare nei limiti in cui si trovavano, cercando di riportare un senso di amore ed efficacia. I pazienti in lutto attraversano e, spesso, superano traguardi inizialmente senza vederli; penso che un buon compito del terapeuta sia proprio quello di far sì che queste persone vedano le fatiche che hanno attraversato e cosa sono riusciti a superare. Guardare insieme al paziente tutto ciò è stato fatto rispetto a ciò che non hanno potuto fare può ridare un *senso di efficacia* alla persona, distanziandosi da passività e impotenza. Noi terapeuti stessi non dobbiamo rischiare di strutturare il paziente nel ruolo di vittima sfortunata che ha subito un lutto traumatico, perché potremmo ridurre le sue possibilità di movimento, condannandolo a un ruolo improduttivo.

I sopravvissuti a un lutto complicato non di rado cercano un contesto e un ambiente che fornisca loro conforto e comprensione, poiché poter parlare e rivivere ricordi della persona perduta può essere difficile nella vita quotidiana, ancor di più in contesto di pandemia (Neimeyer, 2012). Per tale motivo la ricerca di persone che abbiano condiviso esperienze di lutto simili diventa quel contesto ricercato e quasi salvifico, che dona senso di appartenenza e libertà di raccontare. Potrebbe rivelarsi un utile punto di partenza se si pensa a un lavoro di psicoterapia di gruppo per rispondere al bisogno di chi ha vissuto la morte per Coronavirus in cui possa confrontarsi con chi è stato toccato dal medesimo lutto. Il gruppo consente di portare proposizionalità e dilatazione nel costruire il processo di lutto, ogni voce può portare con sé sistemi di costruzione della perdita che portano sfumature e letture diverse (*ibidem*). L'esperienza di gruppo, così come quella individuale, potrebbe porsi lo scopo di aiutare il paziente a rileggere le proprie relazioni, mappando l'ambiente che lo circonda e individuando le persone sulle quali distribuire specifiche forme di dipendenza utili nell'affrontare il lutto. I legami diradati a seguito delle restrizioni sanitarie rendono arduo il processo di ri-narrare la storia di morte, mancando le persone con cui poterlo fare. In questo tempo di restrizioni anche lo sviluppo di contesti gruppali *online* può trasformarsi in una valida alternativa che fa ritrovare un senso di rete e supporto ai parenti e agli amici rimasti.

## 6. Conclusione

Queste pagine sono state scritte a partire da un'esperienza personale che ho voluto trasformare in possibilità. Possibilità per tutti i colleghi che si troveranno ad affrontare questo genere di lutti, e possibilità di rendere omaggio a due meravigliose persone, che mi hanno resa chi sono e che mi hanno sempre insegnato la forza della gentilezza.

Ritengo che coloro che stanno affrontando, o hanno affrontato, la perdita di persone care affette da Coronavirus serbino in loro una potente forza costruttiva che si contrappone alla forza distruttiva del Covid-19. Per vivere e convivere con le amare sensazioni di abbandono, colpa e rabbia, i sopravvissuti si mettono in gioco in un continuo processo di ricerca di senso e significato. Penso a un ruolo importante che essi ricoprono, quello di testimoni. Il ruolo di testimone di una morte pandemica potrebbe diventare utile per ritrovare un senso in un periodo di incertezza. Cosa vorrei lasciare in eredità agli altri della mia perdita? Di nuovo la risposta genera creatività, idee e progetti. Ogni forma artistica può essere veicolo di testimonianza, Shakespeare suggeriva nella tragedia Macbeth "Date parole al vostro dolore altrimenti il vostro cuore si spezza". Un grande progetto di eredità e di insegnamento che custodisca le storie di chi se n'è andato per Coronavirus, così che la loro storia, da desolanti numeri trasmessi alla televisione, possa riappropriarsi di nomi, affetto, amore e vita. Con queste parole mi piace pensare a un inno al coraggio verso la scoperta della "*bellezza collaterale*" che si nasconde dietro gli eventi più cupi della nostra vita.

La grande sfida che questo tempo di pandemia ci invita a raccogliere è forse quella di ricordare. Ricordare per affrontare in modo nuovo la vita di cui abbiamo sentito il limite. Penso alla tecnica del "*Kintsugi*", arte giapponese della ricostruzione di vasi ormai rotti tramite l'unione dei frammenti grazie all'oro fuso:



scegliendo il più prezioso dei materiali i “nuovi” vasi acquistano un aspetto ancor più bello e affascinante. I lunghi fiumi dorati che li costellano assomigliano a profonde cicatrici, che non vengono nascoste o camuffate, vengono invece mostrate. Sul corpo, le cicatrici invisibili del lutto diventano i ricordi dei baci donati alla persona amata, delle carezze, degli abbracci avvolgenti, degli sguardi e delle parole che ci hanno fatto crescere. La forza della memoria è racchiusa dentro di noi. Anche nel momento della morte è il rimembrare che fa compagnia, perché il ricordare riporta al cuore quel che sostiene il vivere e il morire, il morire e il rivivere (Salonia, 2020, p.37).

## Bibliografia

- Blixen, K., Mohn, B. (1957). *Talk With Isak Dinesen*. The New York Times Book Review, (3 novembre 1957), p. 284.
- Bowlby, J. (1980). *Attaccamento e Perdita* (vol.3). Bollati Boringhieri: Torino.
- Breen, L. J., Lee, S. A., & Neimeyer, R. A. (2021). Psychological risk factors of functional impairment after COVID-19 deaths. *Journal of Pain and Symptom Management*, 61(4), e1-e4. doi: 10.1016/j.jpainsymman.2021.01.006
- Fernández, Ó., & González-González, M. (2020) The dead with no wake, grieving with no closure: Illness and death in the days of Coronavirus in Spain. *Journal of Religion and Health*, 61, 703-721. doi: 10.1007/s10943-020-01078-5
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (vol. 1-2). New York, NY: Norton.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York, NY: Macmillan.
- Kübler-Ross, E. (1976). *La morte e il morire*. Assisi: Cittadella Editrice.
- La Rosa, C., & Onofri, A., (2015). *Il Lutto. Psicoterapia cognitivo evolutiva e EMDR*. Roma: Giovanni Fioriti Editore.
- Lee, S. A., & Neimeyer, R. A. (2022). Pandemic Grief Scale: A screening tool for dysfunctional grief due to a COVID-19 loss. *Death Studies*, 46(1), 14-24. doi: 10.1080/07481187.2020.1853885
- Lichtenthal, W. G., & Neimeyer, R. A. (2012). Directed journaling to facilitate meaning making. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Techniques of grief therapy* (pp. 161-164). New York, NY: Routledge.
- Maher, B. (1969). *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Neimeyer, R. A. (2012). *Techniques of grief therapy. Creative practices for counseling the bereaved*. New York e London: Routledge.
- Neimeyer, R. A., Klass, D., & Dennis, M. R. (2014) A social constructionist account of grief: Loss and the narration of meaning. *Death Studies*, 38(8), 485-98. doi: 10.1080/07481187.2014.913454
- Neimeyer, R. A. (2016). Helping clients find meaning in grief and loss. In M. Cooper & W. Dryden (Eds.), *The handbook of pluralistic counseling and psychotherapy* (pp. 211-222). Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- Neimeyer, R. A., Bottomley J. S., & Bellet B. W. (2018). Growing Through Grief. In K. Doka & A. Tucci (Eds.), *When grief is complicated* (pp. 95-111). Washington, DC: Hospice Foundation of America.
- Neimeyer, R. A. (2019). Meaning reconstruction in bereavement: Development of a research program. *Death Studies*, 43(2), 79-91. doi: 10.1080/07481187.2018.1456620
- Oliveira-Cardoso, E. A., Silva, B. C. A., Santos, J. H., Lotério, L. S., Accoroni, A. G., & Santos, M. A. (2020). The effect of suppressing funeral rituals during the COVID-19 pandemic on bereaved families. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 28, e3361. doi: 10.1590/1518-8345.4519.3361
- Ryneckson, E. K. (2001). *Retelling Violent Death*. New York, NY: Routledge.

Salonia, G. (2020). *Abitare i corpi, abbracciare la terra*. Roma: Istituto Gestalt Therapy Kairos Editore.

Stroebe, M., Schut, H., & Stroebe, W. (2007). Health outcomes of bereavement. *The Lancet*, 370, 1960–1973. doi: 10.1016/S0140-6736(07)61816-9

Tedeschi, R., & Calhoun, L. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455-471. doi: 10.1007/BF02103658

Tedeschi, R., & Calhoun, L. (2008). Beyond the concept of recovery: Growth and the experience of loss. *Death Studies*, 32(1), 27-39. doi: 10.1080/07481180701741251

Thompson, B. E., & Neimeyer, R. A. (2014). *Grief and the expressive arts: Practices for creating meaning*. New York, NY: Routledge.

Wallace, C. L., Stephanie, C., Wladkowski, P., Gibson, C. A., & White P. (2020). Grief during the COVID-19 pandemic: Considerations for palliative care providers. *Journal of Pain and Symptom Management*, 60(1), 70-76. doi: 10.1016/j.jpainsymman.2020.04.012

## **Filmografia**

Zanuck, R. D., Cohen, B. & Jinks, D. (Produttori). (2003). *Big Fish* [Film]. Stati Uniti d'America: Columbia Pictures.

## **Note sull'autrice**

Monica Venturi  
*Institute of Constructivist Psychology*  
monicaventuriog@gmail.com

Psicologa Psicoterapeuta specializzata presso l'Institute of Constructivist Psychology. Lavora come Psicoterapeuta all'interno del progetto *Con Te all'Estero*. Esercita la libera professione sul territorio di Verona e in modalità online. Progetta e conduce gruppi di sostegno psicologico per pazienti oncologici e per i loro caregivers. Il focus di interesse nel suo lavoro riguarda la psicosomatica, la convivenza con patologie invalidanti e il fine vita.

## Impiego della Perceiver Element Grid (PEG) per elicitarne costrutti intrafamiliari a seguito di Lesione Cerebrale Acquisita genitoriale<sup>3</sup>

Clare Coppock\*, David Winter\*, Scott Ferguson\*\* & Anna Green\*\*

\*University of Hertfordshire, UK

\*\* South Essex Partnership University Foundation Trust, UK

Traduzione a cura di  
Chiara Lui e Elena Rigon

**Abstract:** I sistemi costruttivi sono soggetti a riorganizzazione in momenti di transizione e l'adattamento alla Lesione Cerebrale Acquisita genitoriale non fa eccezione. Questo *paper* presenta un'analisi dei processi di costruzione di tre famiglie colpite da Lesione Cerebrale Acquisita genitoriale. In particolare, vengono esplorati aspetti di somiglianza, comunanza e socialità percepite. I risultati evidenziano alcune delle difficoltà incontrate da queste famiglie e i modi in cui possono essere perpetuati i processi di interazione. Le famiglie colpite possono beneficiare di approcci sistemici al supporto psicologico, mentre ulteriori ricerche offriranno una maggior comprensione delle relazioni interpersonali, dei processi costruttivi familiari durante il percorso di recupero e dei cambiamenti nei costrutti post-Lesione Cerebrale Acquisita.

**Parole chiave:** *Perceiver Element Grid* (PEG), Lesione Cerebrale Acquisita, adattamento dei giovani alla Lesione Cerebrale Acquisita nei genitori.

### ***Using the Perceiver Element Grid (PEG) to elicit intrafamily construal following parental Acquired Brain Injury***

**Abstract:** *Construct systems are subject to reorganisation at points of transition, and adjusting to parental ABI is no exception. This paper presents an analysis of the construal processes of three families affected by parental ABI. In particular, aspects of perceived similarity, commonality, and sociality are explored. The findings highlight some of the difficulties faced by these families and the way in which interactional processes may be perpetuated. Affected families may benefit from systemic approaches to psychological support, whilst further research will offer further understanding of interpersonal relationships, families' construal throughout the recovery pathway, and changes to construal post-ABI.*

**Keywords:** *Perceiver Element Grid (PEG), Acquired Brain Injury (ABI), young people's adjustment to parental ABI.*

---

<sup>3</sup> Ringraziamo gli editori della rivista *Personal Construct Theory & Practice* e gli autori per aver gentilmente concesso la traduzione dell'articolo. L'originale è disponibile al link <http://www.pcp-net.org/journal/pctp17/coppock17a.html>. Coppock, C., Winter, D., Ferguson, S., & Green, A. (2017). Using the Perceiver Element Grid (PEG) to elicit intrafamily construal following parental Acquired Brain Injury. *Personal Construct Theory & Practice*, 14, 25-39.

## 1. Introduzione

La Lesione Cerebrale Acquisita (ABI)<sup>4</sup> descrive qualsiasi lesione cerebrale post-natale non correlata a patologie congenite o degenerative (Royal College of Physicians and British Society of Rehabilitation Medicine [RCP & BSRM], 2003). Nel Regno Unito si stima che ci siano più di 300.000 ricoveri ospedalieri per ABI all'anno, con un aumento del 10% dal 2005 (Headway, 2015). Le conseguenze dell'ABI sono diverse e variano in base alla gravità e alla posizione della lesione, e in base al funzionamento pre-morboso. Le complicanze possono coinvolgere i domini cognitivo, fisico e psicologico, i quali impattano sul funzionamento comportamentale, sociale e lavorativo, e sul benessere emotivo (RCP & BSRM, 2003).

La ricerca che ha finora studiato l'impatto dell'ABI sulle persone significative si è in gran parte concentrata sulle esperienze dei coniugi di individui con lesione cerebrale e dei genitori di bambini con lesione cerebrale (Verhaeghe, Defloor, & Grypdonck, 2005). I cambiamenti nelle attività sociali e occupazionali, e i comportamenti negativi legati alla salute, inclusi il fumo e l'inattività, stanno mettendo a rischio di ABI un numero crescente di adulti e di giovani adulti con figli a carico (Stroke Association, 2012; Yates, Williams, Harris, Round, & Jenkins, 2006). Data la maggiore prevalenza di problemi di salute mentale in bambini e adolescenti (Green, McGinnity, Meltzer, Ford, & Goodman, 2004) e l'identificazione del benessere dei genitori quale indicatore predittivo di esiti psicosociali nei giovani (Armistead, Klein, & Forehand, 1995; Korneluk & Lee, 1998; Office of the Deputy Prime Minister, 2004), si rende opportuno e pertinente sviluppare una comprensione delle esperienze dei giovani colpiti da ABI dei genitori.

I risultati della ricerca indicano che i giovani possono avere problemi psicosociali in seguito all'ABI genitoriale. Questi includono - ma non sono limitati a - stress, depressione e difficoltà comportamentali (Tiar & Dumas, 2015). Kelly (1955) ha descritto le esperienze emotive come risultanti di transizioni nel processo di costruzione. In particolare, l'ansia kelliana descrive la consapevolezza di trovarsi di fronte a eventi difficili da costruire, mentre la minaccia e la paura kelliane descrivono le esperienze del divenire consapevoli di cambiamenti "comprensivi" e "accidentali", rispettivamente, a carico delle strutture nucleari della persona (*ibidem*).

Dal momento che l'ABI è tipicamente inaspettato, il recupero e la prognosi sono spesso imprevedibili e le conseguenze possono essere diverse e di lungo corso, è ipotizzabile che i giovani possano avere difficoltà ad applicare i propri costrutti esistenti alle esperienze di ABI genitoriale. Ciò è coerente con il corollario del campo: "un costrutto è idoneo ad anticipare soltanto un numero finito di eventi" (*ibidem*, p. 68); è probabile che l'incidenza dell'ABI sia al di fuori del campo di pertinenza dei costrutti di una persona giovane. Inoltre, Kelly ha definito il disordine psicologico come "qualsiasi costruzione personale che viene ripetutamente impiegata malgrado una costante invalidazione" (*ibidem*, p. 831). Ciò suggerisce che i giovani possono essere maggiormente a rischio di difficoltà psicosociali se falliscono nel revisionare i loro sistemi di costrutti in base alla propria esperienza di ABI nei genitori. I giovani interessati da ABI genitoriale sono stati identificati come aventi maggiori probabilità di sperimentare disagio emotivo rispetto alle loro controparti colpite da malattie croniche genitoriali (Kieffer-Kristensen, Teasdale, & Bilenberg, 2011). Questa differenza è stata attribuita all'insorgenza improvvisa e alla natura spesso traumatizzante dell'ABI, rispetto alla malattia cronica che è spesso associata a un decorso più prevedibile e a progressivo deterioramento; queste variabili possono offrire ai giovani più tempo per rivedere i propri sistemi di costrutti, e risultare così meno vulnerabili all'invalidazione.

È stato anche documentato il deterioramento delle relazioni genitore-figlio a seguito dell'ABI (Butera-Prinzi & Perlesz, 2004; Charles, Butera-Prinzi, & Perlesz, 2007; Pessar, Coad, Linn, & Willer, 1993). C'è comunanza quando, "nella misura in cui una persona impiega una costruzione dell'esperienza che è simile a quella impiegata da un altro, i suoi processi psicologici sono simili a quelli dell'altra persona" (Kelly, 1955, p. 90), e questo è stato descritto come un processo fondamentale per il mantenimento delle relazioni interpersonali (Duck, 1975, come citato in Dallos, 1991). La soddisfazione relazionale è stata anche associata a un più alto grado di validazione (Neimeyer & Hudson, 1985), e il corollario della socialità afferma che "nella misura in cui una persona interpreta i processi di costruzione di un'altra, può giocare un ruolo in un processo sociale che coinvolge l'altra persona" (Kelly, 1955, p. 95). Complicanze comuni dell'ABI come il deterioramento cognitivo o i cambiamenti della personalità possono rendere più difficile per i giovani anticipare i processi

<sup>4</sup> L'acronimo ABI, dall'inglese *Acquired Brain Injury*, verrà impiegato da qui in avanti al posto di Lesione Cerebrale Acquisita [NdT].

costruttivi del genitore, o per la diade genitore-figlio interpretare gli eventi in modo simile, e tutto questo comporta delle implicazioni per il mantenimento delle relazioni. Inoltre, l'esperienza dell'ABI può dare origine all'invalidazione di una serie di costrutti, con conseguente insoddisfazione relazionale.

Data la portata dei possibili cambiamenti che le famiglie potrebbero dover affrontare in seguito all'ABI dei genitori, si è ipotizzato che i sistemi di costruzione personale degli individui interessati sarebbero stati soggetti a riorganizzazione. L'obiettivo sovraordinato di questa ricerca è stato esplorare la costruzione interpersonale delle famiglie colpite da ABI. Più nello specifico, esplorare i processi costruttivi nel contesto dell'adattamento dei giovani e delle famiglie.

## 2. Metodo

### 2.1 Disegno di ricerca

Questo studio impiega il disegno di ricerca *case study* e costituisce una parte di un più ampio progetto di ricerca trasversale. I temi identificati tra le famiglie, in particolare in relazione alla lettura kelliana delle emozioni, sono riportati altrove (Coppock, 2016).

### 2.2 Partecipanti

Il campionamento mirato è stato utilizzato per identificare potenziali famiglie dai siti del National Health Service (NHS) e dell'Headway (associazione britannica per le lesioni cerebrali). Le famiglie sono state ritenute idonee se un genitore presentava una compromissione funzionale da moderata a grave a seguito di ABI verificatasi almeno 12 mesi prima. Si è ipotizzato che da questo stadio i partecipanti sarebbero stati più stabili dal punto di vista medico, fisico e cognitivo (RCP e BSRM, 2003). Dei rappresentanti provenienti dalle associazioni coinvolte nel reclutamento hanno valutato l'idoneità individuale alla partecipazione, per esempio valutando la capacità di ciascuno di ricordare esperienze, conservare informazioni e comunicare idee (sia verbalmente che non verbalmente). La valutazione formale del funzionamento cognitivo non è stata portata a termine in questo studio; tuttavia, potrebbe rappresentare un utile complemento per ricerche future.

Poiché la ricerca si è focalizzata sull'elicitazione di molteplici prospettive in ogni sistema familiare, era auspicabile che tutti i membri di una famiglia partecipassero. Tuttavia, le famiglie erano incluse nello studio a condizione che un genitore fosse affetto da ABI e almeno un componente di età compresa tra gli 8 e i 16 anni avesse acconsentito a partecipare. Si è scelto di porre un limite ad età inferiori poiché i metodi di ricerca coinvolgono la socialità, che tipicamente si sviluppa a partire dagli otto anni (Selman, 1976, come citato in Mancuso, 2003). È stato posto un limite anche ad età superiori poiché i giovani di età superiore ai 16 anni non sono più considerati dipendenti e possono quindi avere esperienze notevolmente diverse di adattamento all'ABI genitoriale.

### 2.3 Procedura

I membri partecipanti della famiglia hanno completato un'intervista semi-strutturata individuale facilitata da una *Perceiver Element Grid* (PEG; Procter, 2002, 2005). La PEG è uno strumento qualitativo utilizzato per elicitare costrutti personali e facilitare la comprensione delle relazioni interpersonali. È una matrice in cui i percettori sono riportati nella colonna di sinistra e gli elementi nella riga superiore. In questo studio, i membri della famiglia erano sia percettori che elementi; ogni membro della famiglia ha descritto come percepisce se stesso, gli altri membri della famiglia e l'ABI, oltre a descrivere le altre persone della famiglia e come l'ABI le percepirebbe. Ogni sezione della matrice è stata introdotta con una domanda basata sull'autocaratterizzazione di Kelly (1955):

Immagina che qualcuno voglia conoscerti, ma non ti abbia mai incontrato prima. Questa persona vorrebbe conoscere gli aspetti più importanti di te. Usando questo foglio, potresti disegnare

un'immagine di te stesso o scrivere qualcosa per descrivere come sei come persona? (adattato da Kelly [1955]).

I suggerimenti nell'intervista sono stati progettati per aiutare i partecipanti a elaborare i propri processi di costruzione, ad esempio elicitando poli di contrasto e poli preferiti. Includere l'ABI come percettore ha consentito ai partecipanti di personificare la lesione e considerare come interpreterebbe ciascuno degli elementi. Si ritiene che la personificazione dei problemi aiuti le persone ad accedere ai processi costruttivi su questioni che non sono facilmente verbalizzabili (Morris & Appleby, 2012, come citato in Walker, 2016). I partecipanti sono stati in grado di disegnare, scrivere o discutere le loro risposte utilizzando la matrice. È stata riconosciuta l'utilità dei disegni nella comprensione dei processi costruttivi di individui che potrebbero essere meno competenti a livello verbale (Bell & Bell, 2008; Ravenette, 1977). Di conseguenza, la metodologia è stata scelta in quanto accessibile ad individui di età e abilità diverse.

I dati della PEG sono stati confrontati con le misure del funzionamento familiare e del benessere dei giovani. Il funzionamento familiare è stato misurato utilizzando la sottoscala *General Functioning* del *McMaster Family Assessment Device* (FAD-GF; Epstein, Baldwin, & Bishop, 1983), una misura di *screening* in forma abbreviata utilizzata per identificare modelli sani e malsani di funzionamento familiare (Byles, Byrne, Boyle, & Offord, 1988; Ridenour, Daley, & Reich, 2000). Il benessere dei giovani è stato misurato utilizzando lo *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997). L'SDQ misura gli aspetti positivi e negativi del benessere emotivo, inclusi i sintomi emotivi, i problemi di condotta, l'iperattività e la disattenzione, le difficoltà di relazione tra pari e il comportamento prosociale. Le caratteristiche della FAD-GF e dell'SDQ sono riassunte nella Tabella 1.

#### **2.4 Etica**

L'approvazione etica è stata concessa dal comitato etico dell'Università dell'Hertfordshire e dal comitato etico per la ricerca del London Central NHS; le linee guida agli aspetti etici sono state rispettate in ogni fase (British Psychological Society [BPS], 2010). Il consenso informato è stato richiesto a tutti i partecipanti prima della partecipazione ed è stata valutata la capacità di fornire il consenso di tutti i soggetti affetti da ABI. Ai partecipanti sono stati attribuiti pseudonimi, che sono stati utilizzati durante l'analisi dei dati e nella presentazione dei risultati, per garantire il rispetto della riservatezza e dell'anonimato.

#### **2.5 Analisi**

Tutte le interviste sono state trascritte dal primo autore dopo essere state ascoltate almeno due volte. I dati delle PEG individuali e le trascrizioni delle interviste sono stati rivisti contemporaneamente. Le trascrizioni delle interviste sono state esaminate riga per riga, mentre sono stati documentati i costrutti e i processi di interpretazione. Sono state messe a confronto le PEG e le trascrizioni per i membri della stessa famiglia, al fine di identificare individualità e comunanze nel sistema familiare. Sono state, inoltre, documentate somiglianze percepite ed effettive. Infine, le PEG sono state comparate per stabilire se i membri della famiglia avessero predetto accuratamente i processi costruttivi degli altri e se vi fossero o meno evidenze di socialità. A garanzia di qualità, i coautori hanno esaminato parti delle trascrizioni codificate dell'intervista. Dopo un'analisi preliminare, i partecipanti hanno avuto anche l'opportunità di commentare la validità delle interpretazioni. I questionari sono stati valutati e interpretati in relazione ai *cut-off* clinici derivati dai dati normativi. A seguire, si riportano le statistiche descrittive, e si esplorano in chiave PCP le somiglianze e le differenze tra i dati dei questionari e i costrutti emersi all'interno delle famiglie.

Tab. 1: Caratteristiche della FAD-GF e dell'SDQ

	FAD-GF	SDQ
<b>Item</b>	12	25
<b>Scale</b>	Scala Likert a 4 punti	Scala Likert a 3 punti
<b>Punteggi</b>	<p>Punteggio complessivo derivato dalla somma dei punteggi degli <i>item</i> divisi per 12.</p> <p>Punteggio massimo = 4.00</p> <p>Punteggi più alti indicano difficoltà più significative.</p>	<p>Punteggio complessivo derivato dalla somma dei punteggi nelle sottoscale "sintomi emotivi", "problemi di comportamento", "iperattività" e "relazioni tra pari".</p> <p>Punteggio massimo = 40.</p> <p>Punteggi più alti indicano difficoltà più significative.</p> <p>Punteggio del comportamento prosociale derivato dalla somma dei punteggi degli <i>item</i> della sottoscala.</p> <p>Punteggio massimo = 10.</p> <p>Punteggi più bassi indicano difficoltà più significative.</p>
<b>Cut-off clinico</b>	<p>Media della famiglia &gt; 2.00</p> <p>Disaccordo familiare: punteggi individuali con una differenza di <math>\geq 2</math> DS ad ogni lato della media.</p>	<p>Valutazione dei genitori</p> <p><math>\leq 13</math> normale</p> <p>14 - 16 al limite</p> <p><math>\geq 17</math> clinico</p> <p>Autovalutazione</p> <p><math>\leq 15</math> normale</p> <p>16 - 19 al limite</p> <p><math>\geq 20</math> clinico</p>
<b>Soggetti</b>	Singoli individui (12+)	<p>Autovalutazione (11-16 anni)</p> <p>Valutazione dei genitori (3-16 anni)</p>
<b>Affidabilità</b>	Buona*	Buona**
<b>Validità</b>	Buona*	Buona**

\*Byles, Byrne, Boyle, & Offord (1988); Ridenour, Daley, & Reich (2000).

\*\* Goodman (2001).

### 3. Risultati

#### 3.1 Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato tre famiglie. I dati demografici e le variabili relative alla malattia sono riportati in Tabella 2.

#### 3.2 Dati dei questionari

I risultati del FAD-GF sono riportati in Tabella 3. Ne emerge che due delle tre famiglie coinvolte sembrano sperimentare *pattern* dannosi di funzionamento familiare e potrebbero essere classificate come tali. Tra tutte le famiglie c'è evidenza di disaccordo familiare solo in un caso; nella Famiglia 3, i punteggi di Susan e James sono scesi ad entrambi gli estremi del *cut-off* clinico e differivano di più di due deviazioni standard.

I risultati dell'SDQ sono presentati in Tabella 4. In riferimento alle autovalutazioni dei quattro giovani che hanno completato il test, uno di loro presenta difficoltà al limite della significatività clinica in base al



punteggio complessivo, mentre il 75% (N= 3) ha riscontrato difficoltà clinicamente significative in almeno una sottoscala. In riferimento alle valutazioni dei genitori, il 60% (N = 3) dei giovani è stato considerato in difficoltà clinicamente significative in base al punteggio complessivo.

Tabella 2. Famiglie partecipanti

	Partecipanti	Età dei giovani	Tipo di ABI	Tempo trascorso dall'ABI	Complicanze
<b>Famiglia 1</b>	Leo* Carina Oliver	16	Ictus ischemico, emisfero sinistro	46	Ipostenia muscolare emisoma destro, afasia, aprassia, difficoltà di memoria a breve termine, impoverimento della motricità fine
<b>Famiglia 2</b>	Joyce* Katie	16	Ictus emisfero destro	18	Debolezza muscolare emisoma sinistro
<b>Famiglia 3</b>	Richard* Susan Mark James Harry	16 12 9	Emorragia subaracnoidea	42	Emianopsia, scarso equilibrio, compromissione memoria a breve termine, ridotta concentrazione, afasia, disfunzioni esecutive

\*Genitori con ABI.

Tabella 3. Risultati del FAD-GF

	Punteggi individuali	Media familiare	DS
<b>Famiglia 1</b>		1.55	0.21
Leo	1.75		
Carina	1.33		
Oliver	1.58		
<b>Famiglia 2</b>		2.11	0.15
Joyce	2.00		
Katie	2.21		
<b>Famiglia 3</b>		2.31	0.38
Richard	2.50		
Susan	2.75		
Mark	2.08		
James	1.92		

Tabella 4. Risultati dell'SDQ

	Oliver		Katie		Mark		James		Harry
	G	A	G	A	G	A	G	A	G
Generali	8	15	18	19	18	14	7	9	18
Sintomi emotivi	3	4	5	4	4	4	1	0	7
Condotta	0	6	4	5	4	4	0	3	2
Iperattività	4	4	5	9	5	6	5	6	5
Relazioni coi pari	1	1	4	1	5	0	1	0	4
Comportamento prosociale	10	10	6	4	7	8	10	7	9

G = valutazione sul genitore; A = autovalutazione.

### 3.3 Dati derivanti dalle PEG

#### Famiglia 1

I membri della famiglia si sono percepiti simili e Carina ha descritto la famiglia come composta da "cinque persone che sembrano come una sola". Oliver e Leo hanno discusso le somiglianze tra le diverse diadi all'interno della famiglia, mentre Carina ha riconosciuto anche le differenze individuali. La somiglianza è in accordo con i dati del FAD-GF, dal quale risultano modelli sani di funzionamento della famiglia costruiti da tutti i suoi componenti.

C'è stata comunanza nella costruzione dei ruoli familiari, in particolare in relazione al genere. Carina ha fatto riferimento a una costruzione costellatoria, affermando "sono l'unica donna in famiglia, lo sai. Sono la mamma e la moglie" e ha descritto il proprio ruolo nei termini di "prendermi cura dei bambini e di [Leo] e cucinare". Carina ha anche anticipato che Leo si sarebbe descritto come un "buon marito e padre... che provvede sempre alla famiglia", sottolineando i tradizionali ruoli di genere che sembrano esistere nel loro sistema familiare.

È emersa comunanza anche nel costruire la dimensione religiosa. Per esempio, "bisogna pregare sempre Dio se le cose non vanno bene" (Oliver), "l'unica cosa che ci ha aiutato è stata la nostra fede" (Carina) e "prego... perché è tutto ciò che posso fare" (Leo). I costrutti relativi alla religione sono apparsi più stretti rispetto ad altri costrutti familiari. Costrutti stretti possono ridurre l'ansia perché favoriscono la prevedibilità nelle famiglie di persone con lesioni cerebrali (Winter, Metcalfe, & Shoeb, 1997); per questa famiglia, una costruzione stretta della dimensione religiosa è sembrata una strategia di *coping* efficace in un periodo in cui l'ABI e il relativo impatto, come eventi, potrebbero essere rimasti al di fuori del campo di pertinenza dei costrutti familiari. Nel confronto, è stato osservato che la famiglia interpreta l'ABI attraverso costrutti più lassi. Ad esempio, "è difficile" ma "ogni giorno è meglio" (Leo). In questo caso, una costruzione più lassa può diluire le invalidazioni e quindi offrire una maggiore propensione al *coping*.

I componenti della famiglia generalmente hanno mostrato socialità. Ciò è congruente con le loro descrizioni del sistema familiare come "siamo questa famiglia aperta, condividiamo tutto insieme, non abbiamo mai segreti" (Carina). Tuttavia, Oliver si è descritto come "sempre preoccupato", eppure nessuno dei suoi genitori lo ha costruito in questo modo o ha anticipato che lui potesse descriversi così.

Queste differenze emergono anche dai dati dell'SDQ; la valutazione dei genitori non ha prodotto risultati significativi mentre l'autovalutazione di Oliver ha rilevato che stesse vivendo difficoltà clinicamente significative. Carina ha riconosciuto che Oliver "ha indossato una maschera"; tuttavia, questo sembrava essere legato al periodo della fase acuta della Lesione Cerebralmente Acquisita. In figura 1, un "bow-tie" (Procter, 1987) illustra come la costruzione di Carina e Oliver possa essere perpetuata dalle loro azioni.

La strategia di Oliver di "tenersi tutto dentro" gli ha permesso di "essere forte" per la sua famiglia. Allo stesso tempo, Carina è stata portata a credere che Oliver se la stesse cavando, soprattutto perché era sicura che si sarebbe confidato con lei se necessario.

Sulla base dei costrutti familiari relativi ai ruoli di genere, Oliver potrebbe aver ritenuto necessario adempiere a un ruolo maschile tradizionale, dal momento che il funzionamento di suo padre risultava compromesso e i suoi fratelli maggiori avevano lasciato la casa di famiglia. Questa ipotesi è stata corroborata dall'interpretazione che Carina ha dato di Oliver nei termini di "voleva fare il macho" e "crescere

in fretta". La certezza da parte di Carina e Leo che Oliver se la stesse cavando potrebbe anche essere stata perpetuata dal comportamento di Oliver, che variava in contesti diversi. Riguardo alla scuola, Oliver ha riferito che "mi piace mettermi nei guai" e ha parlato di avere una "reputazione", ma si è detto anche preoccupato per l'impatto del proprio comportamento: "se continuo a ricevere telefonate mia mamma pensa che non me la stia cavando bene". L'incompatibilità risultante tra "cavarsela" e "mettersi nei guai" sembra esemplificare il corollario della frammentazione di Kelly (1955), suggerendo che Oliver potrebbe costruirsi in modo diverso a seconda del contesto.

Per Leo sembra che l'intervista sia risultata più impegnativa, probabilmente in conseguenza sia delle sue difficoltà di comunicazione verbale, sia dell'emozione che l'intervista ha evocato. Leo tende a costruire le cose come simili l'una all'altra, a volte ha riposto alle domande sulla sua famiglia con "lo stesso". Sebbene ciò possa indicare costrutti stretti, potrebbe anche essere il riflesso di difficoltà di funzionamento cognitivo post-ABI, in particolare per le difficoltà nella ricerca delle parole. Tuttavia, i costrutti di Leo non sono risultati significativamente differenti da quelli degli altri membri della famiglia.

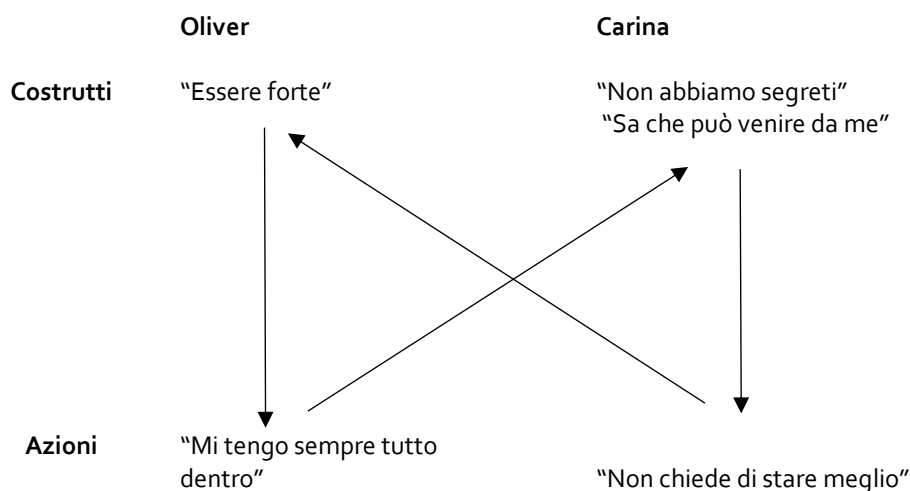


Figura 1. Perpetuarsi della supposizione genitoriale che Oliver se la stia cavando.

### Famiglia 2

Joyce ha percepito se stessa simile agli altri membri della famiglia, mentre Katie si è affrettata a descriversi come diversa, in particolare rispetto a Joyce. È interessante notare che quando a Katie è stato chiesto di elaborare queste differenze percepite, ha iniziato a parlare delle somiglianze. Le somiglianze percepite tendevano a riferirsi a costrutti superficiali, come l'interesse condiviso per la cucina, piuttosto che a interpretazioni di eventi o a processi psicologici. Joyce e Katie hanno mostrato comunanza quando hanno costruito a livello superficiale, ad esempio, le implicazioni fisiche dell'ABI. Tuttavia, a un livello più psicologico, sono state osservate numerose differenze sia nel contenuto dei loro costrutti, sia nei loro *pattern* di costruzione. Ad esempio, Katie ha anticipato che Joyce sarebbe stata percepita dall'ABI come "debole perché non può fare molto", mentre Joyce ha pensato che sarebbe stata costruita come "una che lavora sodo" spiegando che "per me non è uno sforzo, sto facendo del mio meglio".

Differenze nel costruire i processi psicologici si sono evidenziate anche nei dati dell'SDO. Sebbene i punteggi complessivi fossero simili, sono risultate notevoli differenze nelle sottoscale di iperattività e di relazione con i pari. Katie ha riconosciuto che si comporta in modo diverso in contesti diversi, ad esempio la scuola. Ciò potrebbe suggerire che il modo in cui Joyce costruisce Katie sia piuttosto stretto e di conseguenza possa essere difficile per lei anticipare cambiamenti rispetto a come Katie si presenta in relazione al contesto. Sono emerse anche evidenze di individualità nel costruire il temperamento di Joyce. Katie ha riconosciuto che "lei non va presa per il verso sbagliato"; tuttavia, non ha percepito questa come una conseguenza dell'ABI, spiegando che "l'ictus non l'ha cambiata, è solo cambiata nei movimenti e cose del genere". Al contrario, Joyce ha descritto un cambiamento significativo nel suo temperamento dopo l'ictus, affermando "ora mi stanco così facilmente". Joyce ha elaborato i suoi costrutti ed ha espresso che "comincio a urlare a volte, mi

arrabbio, quasi butto tutto per terra” e ha spiegato di aver frequentato una terapia per la gestione della rabbia dopo l’ABI.

Katie, tuttavia, non ha descritto la portata delle difficoltà di Joyce nel gestire la rabbia. Sebbene queste differenze possano riflettere individualità nel processo di significazione, il minimizzare da parte di Katie potrebbe anche essere una dimostrazione di lealtà familiare. Nonostante queste differenze, Katie e Joyce hanno costruito in modo simile le origini del disaccordo familiare, coerentemente con i loro punteggi nel FAD-GF, che hanno mostrato una costruzione condivisa della disfunzione familiare. Inoltre, entrambe sembrano avere posizioni egocentriche nelle loro relazioni interpersonali, il che può contribuire alla perpetuazione del conflitto familiare, come illustrato dal “*bow-tie*” riportato in Figura 2 (Procter, 1987).

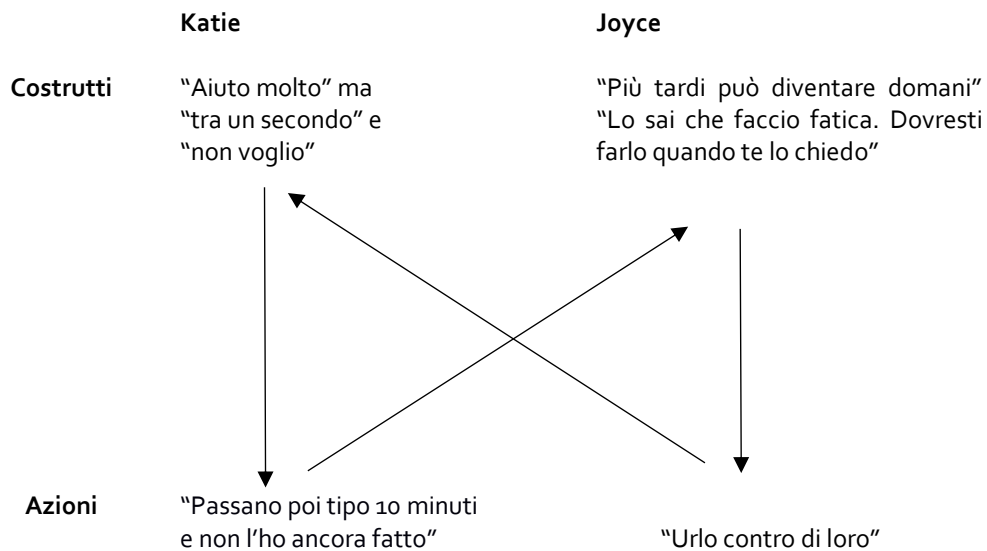


Figura 2. “Bow-tie” che illustra il perpetuarsi del conflitto.

In questo esempio, Joyce si aspettava che i suoi bisogni avessero la priorità, mentre Katie desiderava che fossero i suoi bisogni ad avere la priorità. La risposta ritardata di Katie sembra perpetuare l’interpretazione di Joyce e provocare la sua reazione urlante. Nelle situazioni in cui i suoi bisogni non vengono soddisfatti, Joyce sembra posizionarsi nello sforzo. Kelly (1955) ha descritto lo “*slot-rattling*” come la ricostruzione di un elemento, per esempio se stessi, che va a collocarsi sul polo di contrasto di un costrutto esistente. Questo esempio è dimostrativo del gioco di *slot-rattling* di Joyce tra i poli “fare del mio meglio” e “sforzarsi”, i quali sembrano essere entrambi funzionali in momenti diversi.

Joyce e Katie sono state entrambe in grado di interpretare l’altrui costruzione del sé e dell’ABI, ma hanno mostrato una socialità relativamente scarsa quando si è trattato di prevedere come venivano percepite l’una dall’altra. Ad esempio, Katie ha anticipato che sua madre l’avrebbe descritta come “pigra”, anche se Joyce ha riferito che Katie deve “lavorare sodo, aiutarci, aiutare me”. Allo stesso modo, Joyce ha anticipato che Katie l’avrebbe descritta come “molto severa”, mentre Katie ha effettivamente affermato che “non è poi molto severa”. Nonostante queste differenze, è emersa una certa ambivalenza su come sono state percepite l’una dall’altra. Ad esempio, Joyce ha dichiarato: “oppure lei pensa che io sia severa quando invece sono solo premurosa, ma dipende da lei”.

Durante l’intervista sono state osservate alcune discrepanze tra la comunicazione verbale e quella non verbale di Joyce. Ad esempio, si è descritta come “amichevole, una persona con cui è facile andare d’accordo”, ma il suo tono era piatto e a tratti è parsa disinteressata. Queste discrepanze potrebbero indicare la presenza di un doppio legame (Bateson, 1972); se così fosse, gli altri potrebbero trovare più difficile interpretare i processi di costruzione di Joyce, con conseguenti potenziali difficoltà interpersonali. Tuttavia, riconosciamo che le discrepanze osservate potrebbero essere state semplicemente conseguenza dell’artificiosità dell’intervista e potrebbero non riflettere il suo stile di comunicazione abituale.

Famiglia 3

Per la famiglia 3 la somiglianza percepita è risultata importante. Mark ha descritto Harry "come un fratello gemello, ma in piccolo" e ha costruito Richard e James come "quasi la stessa persona". Harry ha spiegato che quando sei simile agli altri membri della famiglia "semplicemente, non ti senti davvero solo". Mentre James si è percepito simile agli altri, e gli altri hanno costruito James simile a diversi membri della famiglia, nessuno si è esplicitamente descritto come simile a James. È interessante notare che Mark e Harry si descrivono entrambi come i più diversi da James.

Questa differenza percepita sembra riflettere un'effettiva differenza nella significazione, ad esempio come evidenziato dai risultati del FAD-GF. Con l'eccezione di James, tutti i membri della famiglia hanno prodotto punteggi indicativi di *pattern* malsani di funzionamento familiare. La differenza nella percezione di James concorda con le differenze di cui sopra e potrebbe essere indicativa del fatto che James interpreti le cose in modo diverso. In alternativa, dato che Mark lo ha descritto come chi "è sempre lì solo per farti felice" e James stesso ha ammesso di "non voler fare del male a nessuno", egli potrebbe essersi sentito a disagio nel discutere delle difficoltà familiari. Il disaccordo indicato dalla differenza tra i punteggi di Susan e James potrebbe riflettere i loro differenti stati emotivi; Susan è stata descritta come la componente più stressata della famiglia, mentre James è stato descritto come "spensierato".

Per Harry è stato difficile interpretare i processi costruttivi degli altri, ha risposto spesso con "non so". Allo stesso modo, James ha trovato impegnativo in generale anticipare i processi interpretativi degli altri quando non congruenti con le loro azioni. Ad esempio, ha percepito sua madre come una che ama pulire, affermando: "sembra che le piaccia, o qualcosa del genere, perché lo fa sempre". Mark è stato in grado di interpretare accuratamente le percezioni reciproche dei suoi genitori e l'ABI. Ha descritto la preoccupazione per sua madre, affermando: "mi fa pensare a cosa lei stia pensando, ad esempio a come lo sta affrontando". Susan aveva riconosciuto che era stato difficile farcela dopo l'ABI, descrivendo di aver sperimentato agorafobia. L'agorafobia è stata descritta come un processo di costrizione mediante il quale un individuo restringe il proprio campo percettivo per ridurre il rischio che i propri costrutti vengano invalidati (Winter & Gournay, 1987); sembrava che Susan avesse impiegato questa strategia nel tentativo di far fronte all'impatto dell'ABI.

Le valutazioni dei genitori e le autovalutazioni dell'SDQ generalmente hanno prodotto punteggi simili, suggerendo che Susan e Richard siano stati in grado di interpretare i processi psicologici dei loro figli con buona accuratezza. Tuttavia, c'è stata una notevole differenza tra il punteggio di Mark nella sottoscala "relazioni tra pari", rispetto alla percezione dei suoi genitori, che hanno ritenuto avesse difficoltà significative in questo ambito. Date le costruzioni strette riguardo a Mark, può essere che manchino di flessibilità nel prendere in considerazione predizioni variabili su Mark in contesti differenti. Mark ha riferito di avere sbalzi d'umore e di preferire trascorrere del tempo lontano dalla sua famiglia; di conseguenza, i suoi genitori possono ritenere che si comporti allo stesso modo quando è tra amici.

James ha percepito di avere difficoltà nel comportamento, il che non è stato confermato dai suoi genitori. Ha spiegato: "mi arrabbio abbastanza, vado di sopra nella mia camera da letto e gioco con il mio telefono o qualcosa del genere". Ha descritto questo comportamento come diverso da quello degli altri membri della famiglia che "si arrabbiano davvero e iniziano a scalpitare e a urlare", e così si è espresso: "preferisco potermi ritirare perché se scalpito e strepito mi metterò nei guai ancora di più". Data questa differenza, potrebbe essere più difficile per i componenti della famiglia interpretare i processi psicologici di James, soprattutto se le sue risposte emotive non sono accompagnate da un palese cambiamento comportamentale.

Anche se Harry non ha completato l'SDQ a causa della sua età, i dati della valutazione dei genitori possono essere comunque confrontati con i dati della PEG. In contrasto con il punteggio più alto di Susan e Richard nella sottoscala "sintomi emotivi", Harry ha riferito di non essere spesso turbato. Richard e Susan gli hanno attribuito un punteggio alto anche in "iperattività"; sebbene questo non sia stato riportato da Harry di per sé, lui si costruisce come facilmente annoiato e lo si è osservato essere irrequieto e distraibile durante l'intervista.

Nonostante le congruenze tra i dati dell'autovalutazione e quelli della valutazione dei genitori nell'SDQ, la socialità di Richard è risultata variabile. La sua capacità di costruire i diversi membri della famiglia è apparsa limitata alla fase acuta dell'ABI, e non ha descritto alcun cambiamento nella costruzione degli altri in momenti diversi del percorso di recupero. Questo potrebbe essere un riflesso delle difficoltà di funzionamento cognitivo di Richard dopo l'ABI poiché la disfunzione esecutiva potrebbe aver avuto

implicazioni sul suo livello di comprensione; tuttavia, potrebbe anche essere correlato alla sua percezione dell'intervista e agli argomenti che riteneva dovessero essere discussi.

#### 4. Discussione

Questo *paper* ha riassunto alcuni dei processi costruttivi di tre famiglie affette da ABI in un genitore. Il costruire difficoltà psicosociali, e punteggi elevati all'SDQ per la maggior parte dei giovani, è coerente con i risultati secondo cui i giovani colpiti da ABI genitoriale possono essere maggiormente a rischio di sviluppare difficoltà psicosociali (Tiar & Dumas, 2015). Allo stesso modo, punteggi FAD-GF elevati supportano l'ipotesi che il funzionamento familiare possa essere compromesso in seguito all'ABI (Butera-Prinzi & Perlesz, 2004; Charles et al., 2007; Pessar et al., 1993). Entrambi questi risultati possono indicare che gli individui sperimentano ripetutamente invalidazione dei loro costrutti personali a seguito dell'ABI. Tuttavia, in assenza di dati pre-lesione, non possono essere fatte inferenze causali sul benessere dei giovani e sul funzionamento familiare. È stato comunque interessante osservare come l'interpretazione dei genitori lesi non differisse in modo significativo da quella degli altri membri della famiglia. Assumendo che ci possano essere cambiamenti nel funzionamento cognitivo, alcuni costrutti e processi costruttivi potrebbero non esserne influenzati; sarebbero utili ulteriori ricerche che esplorino l'impatto dell'ABI sui processi costruttivi. Sembra sia emersa un'associazione tra comunanza e somiglianza percepita: coloro che hanno costruito le cose in modo simile si sono descritti anche come aventi più cose in comune. Questi risultati sono coerenti con l'idea che la comunanza sia un fattore importante all'interno delle relazioni (Duck, 1975 come citato in Dallos, 1991). Le differenze nella socialità sembrano aver influenzato il funzionamento individuale e familiare, in particolare quando è stato difficile interpretare il benessere emotivo delle altre persone. In generale, le differenze interpretative più significative tra i membri della famiglia sembra fossero collegate a differenze di contesto; questo potrebbe riflettere gli sforzi da parte dei giovani di preservare le proprie famiglie da ulteriori oneri (Butera-Prinzi & Perlesz, 2004), o potrebbe semplicemente riflettere un cambiamento nelle relazioni genitori-figli tipico dell'adolescenza. I risultati di questi casi-studio evidenziano alcune delle complessità all'interno dei sistemi familiari, e sono necessarie ulteriori indagini sull'adattamento dei giovani e delle famiglie all'ABI genitoriale.

##### 4.1 Implicazioni cliniche

Per il sostegno dei giovani e delle famiglie che hanno difficoltà ad adattarsi all'ABI genitoriale può essere particolarmente utile un approccio sistemico, per esempio la terapia familiare dei costrutti personali (Procter, 1985; 2005). L'impiego di una metodologia PCP in questa ricerca ha evidenziato somiglianze e differenze nei processi costruttivi dei membri della famiglia, e ha iniziato a identificare i modi attraverso i quali si sono perpetuate le difficoltà familiari; ad esempio, gli sforzi dei componenti della famiglia volti a proteggersi l'un l'altro, che hanno portato a difficoltà di cui non si parla. La terapia familiare dei costrutti personali può essere utilizzata per aiutare a evidenziare *pattern* di processi di costruzione interpersonali e dilemmi implicativi, mentre impiegare clinicamente griglie qualitative può facilitare conversazioni su diverse prospettive e supportare lo sviluppo della socialità all'interno della famiglia (*ibidem*). Ciò può risultare particolarmente utile per il genitore affetto da ABI, soprattutto se ha sperimentato difficoltà esecutive con conseguenti mancanza di empatia o scarsa regolazione emotiva. Cummins (2003) ha proposto che un intervento psicologico per migliorare la socialità possa anche aiutare gli individui a superare la rabbia consentendo loro di comprendere meglio diversi punti di vista; date le esperienze riportate di disfunzioni familiari e cambiamenti nel temperamento, la PEG può essere uno strumento efficace per aiutare le famiglie a comprendere le diverse prospettive e identificare reciprocamente dei modi per andare avanti.

##### 4.2 Punti di forza e limiti

L'elicitazione di molteplici prospettive in ciascun sistema familiare ha offerto una maggiore profondità di comprensione delle esperienze delle famiglie colpite da ABI genitoriale. Tuttavia, è importante riconoscere che la ricerca offre una panoramica dei processi costruttivi di tre famiglie in un determinato momento. La

possibilità di generalizzare i risultati è quindi limitata, in particolare date le differenze sistematiche tra le famiglie partecipanti.

L'impiego della PEG come strumento di ricerca sembra risultare di notevole utilità, in quanto ha supportato l'acquisizione di un ampio *set* di dati. Si è osservato che per molti partecipanti, in particolare i giovani, descrizioni più ricche della vita dopo l'ABI sono derivate dal considerare la lesione sia come percettore che come elemento. Ciò dimostra il valore di poter esternalizzare l'ABI dalla persona.

Vari sono stati i modi in cui è stata recepita la PEG tra i partecipanti. Benché la PEG sia stata scelta per la sua accessibilità e flessibilità, la maggior parte dei componenti della famiglia ha preferito discutere le proprie risposte (N = 7), con meno risposte scritte (N = 3), e nessun partecipante ha scelto di disegnare. Abbiamo ipotizzato che la possibilità di documentare le risposte per iscritto possa aver fatto sentire i partecipanti più minacciati, poiché questi domini di esperienza risultano più concreti; in contraddizione con quanto si era inizialmente anticipato, ossia che i giovani in particolare avrebbero preferito scrivere o disegnare.

La PEG è risultata più difficile per i genitori con ictus, il che è comprensibile dati i prerequisiti cognitivi dello strumento. Si consiglia cautela nell'analisi dei costrutti, in particolare perché il linguaggio o le difficoltà cognitive possono rendere più difficile elicitarne e identificare i costrutti. La validità di ricerche future sarebbe rafforzata se il profilo neuropsicologico dei partecipanti con lesioni cerebrali fosse determinato all'inizio. Infine, la metodologia ha richiesto molto tempo, soprattutto per le famiglie più numerose. Durante la progettazione della ricerca, forse non era stata soppesata appieno l'elaborazione dei costrutti. Ciononostante, tale elaborazione ha contribuito a un *set* di dati più ampio. Per facilità e brevità, le PEG potrebbero essere adattate, per il lavoro clinico, utilizzando un minor numero di percettori o elementi, a seconda dei casi.

#### **4.3 Ricerche future**

Sebbene siano state condotte interviste individuali al fine di stabilire prospettive e *pattern* di costrutti unici, condurre interviste familiari offrirebbe ai ricercatori l'opportunità di osservare "il processo costruttivo in azione" (Procter, 2008). Questo approccio è stato inizialmente proposto con l'idea di procedervi dopo le interviste individuali; tuttavia, non è stato fattibile per i limiti di tempo della ricerca.

Ulteriori ricerche potranno beneficiare anche dell'utilizzo di griglie qualitative alternative. La *Perceiver Dyad Grid* (Procter, 2014) supporterebbe la comprensione delle costruzioni individuali delle relazioni tra i membri della famiglia, e la *Event Perceiver Grid* (*ibidem*) potrebbe elicitarne costrutti più accurati sull'ABI in diversi momenti, come ad esempio l'evento, la fase acuta, la fase post-acuta e la successiva riabilitazione. La mappatura dei cambiamenti nei costrutti nel tempo tenendo conto dei fattori pre-morbosi, delle differenze nel percorso di guarigione e delle differenze culturali, potrebbe favorire una più chiara comprensione dei processi alla base dell'adattamento.

Infine, sebbene lo scopo della ricerca non fosse quello di esplorare l'effetto dell'ABI sui processi di significazione, è stato riconosciuto che deficit specifici possono avere un impatto differenziale sul costruire; sarebbero utili ulteriori ricerche in questo ambito.

## **5. Conclusioni**

Questi casi-studio offrono approfondimenti su alcuni dei processi alla base dell'adattamento all'ABI genitoriale, un'area attualmente poco studiata. I risultati supportano la letteratura, che riconosce l'importanza dei sistemi familiari quando si lavora con individui affetti da ABI. L'applicazione della teoria dei costrutti personali fornisce un quadro per la comprensione delle esperienze individuali e familiari che potrebbero contribuire a facilitare il supporto terapeutico. L'esercizio dell'approccio credulo favorisce l'identificazione dei bisogni unici di ogni famiglia.

## **Ringraziamenti**

In primo luogo, vorremmo ringraziare tutti i partecipanti per il loro tempo e per il privilegio di ascoltare le loro storie. In secondo luogo, vorremmo ringraziare Headway per il supporto nel reclutamento dei potenziali partecipanti. Infine, vorremmo ringraziare Harry Procter per la consulenza offerta durante la progettazione della ricerca e per il continuo interesse dimostrato per il progetto.

## **Dichiarazione di interessi**

Nessuno.



## Bibliografia

- Armistead, L., Klein, K., & Forehand, R. (1995). Parental physical illness and child functioning. *Clinical Psychology Review, 15*(5), 409-422. doi:10.1016/0272-7358(95)00023-1
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bell, S. J., & Bell, R. C. (2008). An illustration of self characterisation in a child's drawing: The importance of process. *Personal Construct Theory & Practice, 5*, 1-9.
- British Psychological Society (BPS). (2010). *Code of human research ethics*. Leicester: British Psychological Society.
- Butera-Prinzi, F., & Perlesz, A. (2004). Through children's eyes: Children's experience of living with a parent with an acquired brain injury. *Brain Injury, 18*(1), 83-101. doi: 10.1080/0269905031000118500
- Byles, J., Byrne, C., Boyle, M. H., & Offord, D. R. (1988). Ontario child health study: Reliability and validity of the General Functioning Scale of the McMaster Family Assessment Device. *Family Process, 30*(1), 116-123. doi: 10.1111/j.1545-5300.1988.00097.x
- Charles, N., Butera-Prinzi, F., & Perlesz, A. (2007). Families living with acquired brain injury: A multiple family group experience. *NeuroRehabilitation, 22*(1), 61-76. doi: 10.3233/NRE-2007-22107
- Coppock, C. (2016). *The construal processes of families affected by parental Acquired Brain Injury, and the implications for adjustment in young people and their families* (Unpublished doctoral dissertation). University of Hertfordshire Research Archive.
- Cummins, P. (2003). Working with anger. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp. 83-91). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Dallos, R. (1991). *Family belief systems, therapy and change: A constructional approach*. Open University Press.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of Marital and Family Therapy, 9*(2), 171-180. doi: 10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581-586. doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(11), 1337-1345. doi: 10.1097/00004583-200111000-00015
- Green, H., McGinnity, A., Meltzer, H., Ford, T., & Goodman, R. (2005). *Mental health of children and young people in Great Britain: A survey by the Office for National Statistics*. Hampshire: Palgrave-Macmillan.
- Headway (2015). *Acquired Brain Injury: The numbers behind the hidden disability*. <https://www.headway.org.uk/media/2883/acquiredbrain-injury-the-numbers-behind-the-hiddendisability.pdf>
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (vol. 1-2). New York, NY: Norton.

- Kieffer-Kristensen, R., Teasdale, T. W., & Bilenberg, N. (2011). Post-traumatic stress symptoms and psychological functioning in children of parents with acquired brain injury. *Brain Injury, 25*(7-8), 752-760. doi: 10.3109/02699052.2011.579933
- Korneluk, Y. G., & Lee, C. M. (1998). Children's adjustment to parental physical illness. *Clinical Child and Family Psychology Review, 1*(3), 179-193. doi: 10.1023/A:1022654831666
- Mancuso, J. C. (2003). Children's developments of personal constructs. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp.275-282). Chichester: John Wiley & Sons.
- Neimeyer, G. J., & Hudson, J. E. (1985). Couples' constructs: Personal systems in marital satisfaction. In D. Bannister (Ed.), *Issues and approaches in personal construct theory* (pp. 127-141). London: Wiley.
- Office of the Deputy Prime Minister (2004). *Mental health and social exclusion: Social Exclusion Unit Report*. London: ODP.
- Pessar, L. F., Coad, M. L., Linn, R. T., & Willer, B. S. (1993). The effects of parental traumatic brain injury on the behaviour of parents and children. *Brain Injury, 7*(3), 231-240. doi: 10.3109/02699059309029675
- Procter, H. G. (1985). A construct approach to family therapy and systems intervention. In E. Button (Ed.), *Personal Construct Theory and Mental Health* (pp. 327-350). Kent: Croom Helm.
- Procter, H. G. (1987). Change in the family construct system. In G. J. Neimeyer & R. A. Neimeyer (Eds.), *Personal Construct Therapy Casebook* (pp. 153-171). New York: Springer.
- Procter, H. G. (2002). Constructs of individuals and relationships. *Context, 59*, 11-12.
- Procter, H. G. (2005). Techniques of personal construct family therapy. In D. A. Winter & L. L. Viney (Eds.), *Personal construct psychotherapy: Advances in theory, practice and research* (pp. 92-108). London: Whurr Publishers.
- Procter, H. (2014). Qualitative Grids, the relationality corollary and the levels of interpersonal construing. *Journal of Constructivist Psychology, 27*(4), 243-262. doi: 10.1080/10720537.2013.820655
- Ravenette, T. A. (1977). Personal construct theory: An approach to the psychological investigation of children and young people. In D. Bannister (Ed.), *New perspectives in personal construct theory* (pp. 251-280). London: Academic Press.
- Ridenour, T. A., Daley, J. G., & Reich, W. (2000). Further evidence that the Family Assessment Device should be reorganized: Response to Miller and colleagues. *Family Process, 39*(3), 375-380. doi: 10.1111/j.1545-5300.2000.39308.x
- Royal College of Physicians and British Society of Rehabilitation Medicine. (2003). *Rehabilitation following acquired brain injury: National clinical guidelines* (L. Turner-Stokes, Ed.). London: RCP, BSRM.
- Stroke Association (2012). *What is a stroke?* London: Stroke Association.
- Tiar, A. M. V., & Dumas, J. E. (2015). Impact of parental acquired brain injury on children: Review of the literature and conceptual model. *Brain injury, 29*(9), 1005-1017. doi:10.3109/02699052.2014.976272
- Verhaeghe, S., Defloor, T., & Grypdonck, M. (2005). Stress and coping among families of patients with traumatic brain injury: a review of the literature. *Journal of Clinical Nursing, 14*: 1004-1012. doi: 10.1111/j.1365-2702.2005.01126.x

Walker, B. M. (2016). Nonverbal assessment methods. In D. Winter & N. Reed (Eds.), *The Wiley handbook of personal construct psychology* (pp. 113-124). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Winter, D., & Gournay, K. (1987). Construction and constriction in agoraphobia. *British Journal of Medical Psychology*, 60, 233-44. doi: 10.1111/j.2044-8341.1987.tb02736.x

Winter, D. A., Metcalfe, C., & Shoeb, H. (1997). Significant others' construing as a predictor of clients' recovery following brain injury. In P. Denicolo and M. Pope (Eds.), *Sharing understanding and practice*. Farnborough: EPCA Publications.

Yates, P. J., Williams, W. H., Harris, A., Round, A., & Jenkins, R. (2006). An epidemiological study of head injuries in a UK population attending an emergency department. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 77(5), 699-701. doi: 10.1136/jnnp.2005.081901

## Note sugli autori

Clare Coppock  
*University of Hertfordshire*  
c.coppock@herts.ac.uk

Clare Coppock è specializzata in Psicologia Clinica, ha completato il dottorato in Psicologia Clinica all'Università di Hertfordshire.

David Winter  
*University of Hertfordshire*  
d.winter@herts.ac.uk

David Winter è professore emerito di Psicologia Clinica all'Università di Hertfordshire, UK. In precedenza, per lo stesso ateneo è stato direttore del programma di dottorato in Psicologia Clinica e ha lavorato per la maggior parte della sua vita professionale come psicologo clinico e psicoterapeuta costruttivista nell'English National Health Service. È membro della British Psychological Society, e vanta numerose pubblicazioni nell'ambito della Psicologia dei Costrutti Personali e della ricerca in psicoterapia.

Scott Ferguson  
*South Essex Partnership University Foundation Trust*

Scott Ferguson è psicologo clinico dirigente nel South Essex Partnership University Foundation Trust e consulente esperto per il modulo di neuropsicologia del programma di dottorato in Psicologia Clinica dell'Università di Hertfordshire.

Anna Green  
*South Essex Partnership University Foundation Trust*

Anna Green è consulente in neuropsicologia clinica all'interno del South Essex Partnership University Foundation Trust e professionista indipendente.

## Articolare i costrutti pedagogici dell'educatore Māori: un caso di studio co-costruito<sup>5</sup>

di

Willfred Greyling e Kiri Waitai

Centre for Foundation Studies, Waikato Institute of Technology, Hamilton, New Zealand

Traduzione a cura di

Sara Candotti e Veronica Pialorsi

**Abstract:** Ci siamo accordati, in qualità di manager non Māori ed educatrice Māori, di utilizzare i metodi della Teoria dei Costrutti Personali (TCP) per articolare e riflettere sul costruire il significato pedagogico che la seconda autrice (SA) aveva intenzionalmente allineato a un approccio di insegnamento tikanga Māori, per insegnare a un gruppo misto di studenti non Māori e Māori, in un nuovo - e a detta di tutti di successo - corso base, Te Tuapapa Hauora (tradotto: solida fondazione nel campo della salute).

Abbiamo elicitato i costrutti pedagogici della SA, usando quattro qualifiche verso cui era positivamente disposta, e quattro che costruiva come opposte. Abbiamo incluso la scelta di dieci costrutti di SA in una griglia di repertorio. Le sue valutazioni ci hanno permesso di formulare degli spunti di analisi basati sulle griglie per riflettere sul suo approccio pedagogico. Abbiamo analizzato i dati derivanti dall'intervista post-griglia, identificando diversi temi chiave nella sua costruzione di significato, che sono coerenti con quei fattori chiave considerati come favorevoli per il successo degli studenti Māori (Chauvel & Rean, 2012). Siamo arrivati a un duplice risultato: una narrazione co-costruita sull'approccio pedagogico tikanga Māori di SA e un esempio di come gli educatori potrebbero utilizzare l'analisi della griglia di repertorio a scopo di riflessione.

**Parole chiave:** valori Māori, costrutti, elicitazione, griglia di repertorio.

---

<sup>5</sup> Ringraziamo gli editori della rivista *Personal Construct Theory & Practice* e gli autori per aver gentilmente concesso la traduzione dell'articolo. L'originale è disponibile al link: <http://www.pcp-net.org/journal/pctp16/greyling16.pdf>. Greyling, W., & Waitai, K. (2016). Articulating a Māori educator's pedagogical constructs: a co-constructed case study. *Personal Construct Theory & Practice*, 13, 50-65.

***Articulating a Māori educator's pedagogical constructs: a co-constructed case study.***

**Abstract:** *We agreed, as a non-Māori manager and a Māori educator, to use personal construct theory (PCT) methods to articulate and reflect on the second author's (SA's) pedagogical meaning-making which she had intentionally aligned with a tikanga Māori approach to teaching a mixed group of non-Māori and Māori learners on a new – and by all accounts successful - foundation-level programme, Te Tuapapa Hauora (translated: firm foundation in health). We elicited SA's pedagogical constructs, using four role titles she was positively disposed to, and four she viewed as opposites. We included SA's choice of 10 constructs in a repertory grid. Her ratings allowed us to generate grid-based probes for reflecting on her pedagogy. We analysed post-grid interview data, identifying several key themes in her meaning-making which were consistent with key factors perceived as enabling Māori learners' success (Chauvel & Rean, 2012). We arrived at a dual outcome: a co-constructed account of SA's tikanga Māori pedagogy and an exemplar of how educators could use repertory grid analysis for reflective purposes.*

**Keywords:** *Māori values, constructs, elicitation, repertory grid.*

## 1. Introduzione

In questo articolo riportiamo come, in quanto manager non Māori ed educatrice Māori, abbiamo applicato la metodologia della griglia di repertorio (Kelly, 1955; Fransella, Bell, & Bannister, 2004) in un'indagine cooperativa (Butt, 2003) al fine di creare un resoconto co-costruito sulle dimensioni di significato implicate nell'approccio pedagogico dell'educatrice Māori. Gli educatori attingono alle loro reti di costruzione di significato pedagogico, sia tacitamente che esplicitamente, quando progettano compiti, creano spazi di apprendimento interattivi, e definiscono i ruoli degli studenti, così come i propri. I sistemi di creazione di significato degli educatori hanno un impatto sulle loro scelte educative (Borg, 2003; Freeman, 2002; Woods, 1996). Borg (2003) articola questa premessa, vedendo gli educatori come "attivi, pensanti decisori che fanno scelte didattiche attingendo a reti di conoscenze, pensieri e credenze complesse, orientate alla pratica, personalizzate e sensibili al contesto" (p. 81).

Cerchiamo di mostrare che due metodi TCP (l'elicitazione dei costrutti e la griglia di repertorio) possono essere usati per articolare il sistema di credenze pedagogiche dell'educatore indigeno. Abbiamo due punti focali: i metodi TCP e la creazione di significato degli educatori indigeni.

Abbiamo optato per l'utilizzo dell'elicitazione dei costrutti e dell'analisi della griglia di repertorio per una buona ragione. Il primo metodo ci ha permesso di catalogare dieci dei costrutti pedagogici di SA. Il secondo metodo ha prodotto valutazioni che possono essere analizzate utilizzando, tra vari strumenti, l'analisi dei *cluster*, così da poter dimostrare come i costrutti siano stati posti relazionalmente all'interno di una rete di costrutti. Uno degli output di un'analisi dei *cluster*, un dendrogramma, offre una narrazione olistica e di facile interpretazione su tali reti di costrutti. Grande interesse ha riscontrato nell'educatrice Māori l'idea di avere una visione olistica del proprio processo di costruzione di significato.

Abbiamo esplorato l'idea, riflettendo tra le altre cose, sulla metafora della tessitura nella cultura Māori. In questa prospettiva, i temi della tessitura generalmente catturano narrazioni individuali e olistiche di messaggi culturalmente significativi (Te Kanawa, 2009). A nostro avviso, il dendrogramma potrebbe essere visto come un'illustrazione a base numerica che cattura i filoni di significati pedagogici dell'educatore Māori, intessuti in una rete di costrutti coerente e relazionale.

La seconda autrice (SA) ha adottato un approccio pedagogico saldamente radicato nel *tikanga* Māori. L'espressione ha vari significati, riferendosi, tra l'altro, a verità stabilite (*tika*) incorporate in protocolli Māori, usi e costumi, che sono stati trasmessi da una generazione di Māori alla successiva (Gallagher, 2015; Te Taura Whiri i te Reo Māori, s.a.; [www.maori.org.nz](http://www.maori.org.nz)). Ci riferiamo a *tikanga* Māori come "modi di essere e fare Māori". Abbiamo concordato che, esternalizzando questi modi, avremmo reso espliciti i significati che l'educatrice stava usando con un gruppo Māori di recente costituzione. A nostro avviso, tale esternalizzazione è stata una forma di pratica riflessiva incarnata, intesa a convertire il tacito *know-how* derivante dalla sua esperienza vissuta come educatrice Māori, in un resoconto esplicito di tale conoscenza (Gascoigne & Thornton, 2013; Kinsella, 2007).

I nostri punti di riferimento erano Macfarlane, Glynn, Grace, Penetito e Bateman (2008), i quali sostengono che "le visioni del mondo Māori forniscono un quadro ampio e coerente per teorizzare sullo sviluppo umano e l'educazione" (p.103). Seguendo questi autori, consideriamo un approccio *tikanga* Māori come associato a specifici termini culturalmente definiti (Grace, 2005, come citato in Macfarlane et al., 2008) quali ad esempio *tātaritanga* (pensiero e creazione di significato), *manaakitanga* (relativo agli altri, alle relazioni di cura e all'impegno rispettoso), *rangatiratanga* (gestione di se stessi come leader e agenti autonomi nel gruppo) e *whakawhānaungatanga* (costruire e mantenere delle relazioni), così come *wāhitanga* (partecipare e contribuire).

Questi concetti, sottolineano Macfarlane e colleghi (2008), devono essere interpretati in termini di "concetti di *whānau* (famiglia allargata) e *whakawhānaungatanga* (costruzione di rapporti di tipo familiari) (i quali)... indicano sia un senso di appartenenza che un senso di relazione con gli altri, nell'ambito di una identità e responsabilità collettiva" (p. 103).

Il manager non Māori (Primo Autore, da qui in poi PA) ha considerato l'indagine cooperativa come avente potenzialmente molti scopi.

In primo luogo, potrebbe essere vista come pratica riflessiva *evidence-based* per entrambi i partecipanti, il cui scopo era quello di costruire comprensione reciproca e prendere decisioni più consapevoli nei loro rispettivi ruoli, dopo aver esplorato come meglio sostenere gli studenti Māori e non Māori. In secondo luogo,

la nostra narrazione congiunta potrebbe essere riportata come un racconto esplicito (Gascoigne & Thornton, 2013) e un testo di confine (Thomas, Hardy & Sargent, 2007), che serve come punto di riferimento per gli interlocutori.

In terzo luogo, l'indagine potrebbe fungere da caso di studio su come l'istituto potrebbe riconoscere i modi Māori dell'essere e del fare, dando sostanza allo Schema sulle Capacità Māori recentemente adottato (Wintec, 2013), alle priorità strategiche rilevanti della Strategia per l'Istruzione Terziaria della Nuova Zelanda (2014-2019) (NZ MoE, 2014) e al profilo dei fattori chiave per il successo degli studenti Māori recentemente pubblicati dalla Commissione per l'Istruzione Terziaria (Chauvel & Rean, 2012).

Le nostre interazioni, abbiamo convenuto, si sono verificate nel contesto dei nostri costrutti personali. Benché il nostro focus fosse sulla costruzione di significato pedagogico dell'educatrice Māori, la nostra narrazione sarebbe stata influenzata dalla costruzione di senso del manager non Māori. In questo contesto, PA era stato esplicito rispetto alla sua costruzione di significato in relazione al suo ruolo organizzativo come professionista e manager che rappresenta l'educazione.

In breve, PA ha espresso due dei suoi costrutti, rilevanti nel contesto, come segue: in primis, lui ha considerato il coinvolgimento trasformativo con SA come chiave nella sua costruzione di significato, in contrasto con un coinvolgimento superficiale e pragmatico di mero adempimento delle richieste "tick-box-type". Credeva che il progetto avrebbe portato entrambe le parti ad una maggiore consapevolezza rispetto ad un approccio pedagogico radicato nella visione indigena Māori del mondo. Egli aveva altresì visto il processo come un modo per dare voce ai significati entro una cornice di collaborazione e reciprocità, in contrapposizione al silenzio o al non ascolto di tutte le voci (costruzione di significato del *dare voce vs far tacere e investimento reciproco vs superficiale*).

## 2. Metodo

### 2.1. Scopo

Il nostro duplice obiettivo di ricerca era quello di articolare i costrutti pedagogici di SA giacenti nei valori *tikanga* Māori e, allo stesso tempo, illustrare come i metodi TCP sarebbero stati utili a tal fine.

### 2.2. Il nostro processo

Abbiamo seguito tre fasi.

#### 2.2.1. La fase preliminare

In questa fase, PA si è prima assicurato che SA intendesse impegnarsi in un'indagine cooperativa. Durante la nostra prima riunione abbiamo discusso le idee di base in TCP, la griglia di repertorio, il suo campo di pertinenza, le etichette di ruolo e i costrutti bipolari. Abbiamo seguito Fransella et al. (2004), Bell (2003) e Feixas e Cornejo (2002), individuando come campo di pertinenza della griglia i "significati pedagogici di SA, radicati in una visione del mondo *tikanga* Māori, destinata a migliorare i risultati degli studenti Māori e non Māori, in un corso base". In un'intervista di follow-up di quaranta minuti, abbiamo utilizzato diadi di elementi "positivi" (Fransella et al., 2004) per elicitarne i costrutti di SA. Abbiamo usato quattro etichette di ruolo verso cui SA si era dimostrata positivamente predisposta e quattro che aveva considerato come opposte. I quattro elementi positivi erano i seguenti: "prassi correnti dell'educatore" (etichetta di ruolo 1), "le prassi future dell'educatore" (etichetta di ruolo 2), "un insegnante preferito che funge da modello di ruolo" (etichetta di ruolo 4) e uno scenario come etichetta costruito di ruolo 6: "Plasmare le esperienze di apprendimento che gli studenti siano disposti ad adottare; attuare l'inclusione, la partecipazione e contribuire alla collettività, oltre a favorire relazioni di elevata fiducia". Per ogni elemento "positivo" abbiamo quindi chiesto: quale sarebbe l'opposto? Questi opposti risultano come segue: "quando ci si aspettava che tu insegnassi non considerando i tuoi significati pedagogici" (etichetta di ruolo 3); "un insegnante che non potresti adottare come modello di ruolo" (etichetta di ruolo 5); uno scenario, definito come "una persona che si limita a parlare di assistenza attiva nella relazione con il gruppo; persegue il completamento del compito



indipendentemente dalle relazioni; e tollera egocentrismo e limitata inclusione all'interno dei gruppi dei discenti" (etichetta di ruolo 7) e un secondo scenario, definito come "quando ti è stato richiesto di insegnare in modi incoerenti con i valori, i principi e le pratiche Māori" (etichetta di ruolo 8). Abbiamo incluso gli scenari (uno positivo e due opposti), seguendo Wright (2008), che sostiene che questi possano essere usati proficuamente per elicitarne costrutti. Abbiamo ponderato come la nostra scelta di elementi abbia continuato a rispettare il principio di omogeneità degli elementi (Fransella et al., 2004), dal momento che SA ha associato gli elementi "persone" con il modo in cui esse hanno messo in atto una pedagogia *tikanga* Māori. Nella valutazione degli elementi, SA ha costantemente considerato il campo di pertinenza dello studio. Per l'elicitazione dei costrutti, PA ha usato le diadi di elementi positivi. Generalmente avrebbe chiesto "se confronti la tua professione attuale (E1) e il tuo insegnante preferito (M14), come questi sono simili?" SA risponderrebbe: "Sono la stessa cosa perché il mio insegnante preferito mi ha mostrato come costruire relazioni di cura con gli studenti nella collettività". PA chiederebbe quindi: "Quale sarebbe il polo opposto?" SA farebbe riferimento ai gruppi associati con cura autogestita e limitate da e per gli altri. Quindi, abbiamo seguito il metodo contrario di elicitazione del costrutto (Epting, Suchman, & Nickeson, 1971). SA ha ricordato a PA che ha inteso i costrutti come azioni e processi stimolanti che si dispiegano nella vita del gruppo. Abbiamo tentato di catturare questo aspetto nelle nostre formulazioni, integrandolo nella costruzione gerundio + complemento (parola -ing + oggetto diretto) (Leech & Svartvik, 1992). Siamo arrivati alla formulazione provvisoria di diciassette costrutti, elaborati fino a che SA si è sentita relativamente a proprio agio con la lingua in cui erano espressi. SA ha quindi selezionato i suoi dieci costrutti prioritari dall'elenco per includerli nella griglia.

### **2.2.2. La fase di attuazione**

Successivamente, PA ha inserito gli elementi e i costrutti in una griglia di repertorio, invertendo polo emergente e polo di contrasto per cinque dei dieci costrutti. Noi abbiamo utilizzato una scala Likert a 7 punti, che, nelle nostre analisi, è stata convertita in una scala da +3 a -3. Una volta stilata la griglia, composta da otto distinte pagine, PA ha trascorso un'ora con SA, la quale ha poi valutato tutti gli elementi in termini di suoi costrutti, compilando ogni pagina senza fare riferimento a valutazioni totali. PA ha elaborato i dati, applicando una griglia focalizzata che includeva il punteggio inverso (Feixas & Cornejo, 2002). Poi ha eseguito le analisi statistiche nel *Social Package for the Social Sciences* (SPSS) (Versione 22.0), generando statistiche descrittive (vale a dire deviazioni standard ed errori standard), la correlazione di Pearson e l'analisi di *cluster* per le valutazioni basate sui costrutti. Le valutazioni nel set di dati Excel sono state quindi trasposte in modo che le stesse analisi potessero essere eseguite con elementi come intestazioni di colonna. PA ha utilizzato la seguente procedura per preparare le domande esplorative per l'intervista post-griglia. Per prima cosa, ha analizzato i dendrogrammi per identificare *cluster* significativi. Poi li ha confrontati con le correlazioni e ciò gli ha consentito di identificare il livello e la direzione dell'associazione tra elementi e tra costrutti. Ha interpretato questi risultati alla luce dei costrutti elicitati da SA. Ogni analisi consisteva in una nota che descriveva i risultati statistici, seguita da una domanda esplorativa.

### **2.2.3. Intervista e analisi post-griglia**

Utilizzando le griglie, PA intende i risultati statistici come potenziali input numerici per la co-costruzione di significato con gli individui che hanno effettuato il *rating* della griglia (Greyling & Lingard, 2015). Il ruolo di PA consisteva nel definire tali ipotesi e formulare delle domande aperte da porre nella intervista post-griglia. Il ruolo di SA era quello di rispondere a queste domande e quindi validare, contestare o rivedere le considerazioni dell'intervista di PA, riportate in questo articolo. SA è stata vista come l'esperta primaria negli scambi (Berry, 1981) che avevano a che fare con i suoi costrutti e PA come il secondario. Nell'intervista post-griglia, abbiamo esplorato le domande che si focalizzavano, tra le altre, sull'esperienza di conflitto di SA nel dover insegnare in modi che erano incoerenti con la sua visione del mondo Māori, così come le correlazioni tra elementi e tra costrutti. Nell'intervista di novanta minuti, SA ha risposto alle domande, riflettendo sui modi di essere e di fare Māori. Per triangolare i nostri risultati (Viney & Nagy, 2012), PA ha rivisitato i dati dell'intervista. A seguito della trascrizione dell'intervista, PA ha impiegato due concetti dell'analisi del discorso, vale a dire i temi conversazionali e i segnali di delimitazione (Bax, 2011), per delimitare man mano

i cambi di argomento. Dopo un primo *round* di codifica con il *Software NVivo* (Versione 10) (Bazeley & Jackson, 2013), i codici così generati (49 codici) sono stati raggruppati manualmente in sei categorie (Cresswell, 2013). Usando il confronto costante (Charmaz, 2014), e alla luce dei costrutti di SA emersi e dei risultati alle domande dell'intervista, abbiamo interpretato le sequenze nelle sei categorie (*ibidem*). Queste categorie rappresentano un'ulteriore elaborazione dell'approccio pedagogico *tikanga* Māori di SA. In risposta ai commenti di un revisore, noi abbiamo anche elaborato i significati pedagogici di SA, utilizzando il *laddering up* e *down* per i poli preferiti dei costrutti di SA, ponendo successive domande del tipo "perché" e "come" (Fransella et al., 2004). Ne viene fornito un brevissimo resoconto dopo le intestazioni contrassegnate come "ragioni" e "modi", direttamente dopo ogni formulazione del costrutto.

### 3. Risultati

In questa sezione riportiamo i seguenti risultati: i primi dieci costrutti di SA, statistiche descrittive per gli elementi positivi e negativi (Tabella 1); statistiche descrittive per i costrutti (Tabella 2); come così come dendrogrammi per elementi (Figura 1) e costrutti (Figura 2). Segnaliamo anche due matrici di correlazione: la Tabella 3 illustra le correlazioni tra gli elementi della griglia, mentre la Tabella 4 mostra le correlazioni tra i costrutti. In aggiunta, elenchiamo le ipotesi e le domande aperte, seguite da dei brevi resoconti delle risposte di SA. Questi includono riferimenti alle sei categorie che abbiamo dedotto dall'analisi di *Nvivo*.

#### 3.1. Costrutti di SA

Delineiamo di seguito i primi dieci costrutti di SA, con i poli emergenti esposti per primi. In risposta ai commenti del revisore, abbiamo deciso di elaborare i costrutti di SA, utilizzando il *laddering* per specificare il significato di ciascun polo e come rappresentarlo.

Pertanto, abbiamo aggiunto una parte esplicativa di *ragioni* e *modi*.

**Costrutto 1:** *Abbracciare la collettività per prendersene cura vs cura agita verso se stessi e quindi cura limitata da e per gli altri.*

- Ragioni: i partecipanti offrono gli uni agli altri assistenza reciproca all'interno del gruppo. Tale cura è una condizione per lo sviluppo della fiducia reciproca. Le relazioni caratterizzate da elevata fiducia aiutano i partecipanti a funzionare in modo ottimale, sopravvivere alle sfide e crescere. I partecipanti sviluppano competenze, trasferibili ad altri gruppi, in uno spazio sicuro ed educativo. Tali competenze, a disposizione allo stesso modo di Māori e non Māori, li prepara per il futuro, oltre a prepararli a come prosperare in diversi gruppi sociali e a come contribuire a essi.
- Modo: creare regolari opportunità per arrivare a conoscersi. Affrontare le preoccupazioni e le ansie riguardanti il loro apprendimento o qualsiasi altra cosa che possano sentire di condividere con sicurezza (e fiducia). Modellare il modo di valutare gli altri. Guidare interazioni rispettose attraverso discussioni riflessive. Essere esplicito riguardo a (e modellare) come i cambiamenti del ruolo esperto-novizio (*tuakana-teina* in Māori) possano essere implementati negli scambi nel gruppo. Essere esplicito riguardo ai valori dei *tikanga* Māori. Invitare gli ex studenti a fornire una prospettiva post-corso. Mettere in primo piano i valori *tikanga* Māori e le dinamiche di gruppo come contesto per completare i compiti di apprendimento.

**Costrutto 2:** *Condividere il cibo (kai) come simbolo di benessere fisico e spirituale, così come appartenenza al gruppo vs condivisione del cibo in primis come bisogno fisico e come parte della socializzazione.*

- Ragioni: il *kai* (cibo) viene utilizzato per stabilire relazioni e legami supportivi. I bisogni fisici impediscono l'apprendimento; una volta che questi sono stati soddisfatti, gli studenti sono più rilassati e in grado di contribuire all'attività di gruppo e raggiungere gli obiettivi. Gli scambi sociali consentono lo stabilirsi di dinamiche di gruppo dove chiunque, a prescindere dal livello di abilità, si senta a proprio agio nel contribuire.

- Modo: fornire e creare opportunità per condividere il *kai* e mangiare insieme. Il *kai* condiviso è un'opportunità di mettere in atto diversi ruoli di cura come ad esempio ospite, padrone di casa, assistente sociale e mana di gruppo (cioè l'autorità che guida).

*Costrutto 3: Progettare spazi di apprendimento dove i partecipanti possano sviluppare spontaneamente relazioni significative vs progettare spazi di apprendimento dove le relazioni sono meno importanti del contenuto della materia.*

- Ragioni: quando si progettano gli spazi di apprendimento che consentono la comunicazione informale, i partecipanti si sentono sicuri di contribuire in modo significativo. Tali spazi sono i contesti di reciproca validazione. Questa validazione è una misura interpersonale del proprio successo nel gruppo e una pietra miliare per sviluppare la fiducia in se stessi, che incide sul tipo e sul livello del contributo dei partecipanti. I partecipanti diversificano i loro ruoli all'interno della vita del gruppo in modi coerenti con le ragioni elencate per i costrutti precedenti.
- Modo: progettare spazi interazionali che permettano, inizialmente, interazioni informali a basso rischio e successivamente interazioni formali ad alto rischio. Tenere traccia di come si evolvono le relazioni. Convalidare i contributi degli studenti. Incoraggiare tutti a contribuire. Modellare i modi di agire preferiti. Applicare la pratica riflessiva, rendendo esplicito come contribuire al gruppo e come mettere in atto il proprio ruolo.

*Costrutto 4: Dare forma a un ambiente ricco di comunicazione volto a tutte le sfaccettature dell'esperienza dello studente compreso l'apprendimento vs modellare uno spazio per la comunicazione mirato alla padronanza del contenuto.*

- Ragioni: la comunicazione di gruppo si occupa di qualcosa di più che della formale interazione accademica. La comunicazione reciproca viene mantenuta, i membri del gruppo si tengono reciprocamente informati. Ogni partecipante può utilizzare le informazioni per vantaggio suo o del gruppo. Le riflessioni basate su successi e fallimenti del gruppo sono esplicite, con i risultati intesi come opportunità di apprendimento per tutti. I membri del gruppo possono intervenire quando osservano i compagni di studio avere difficoltà o collaborare con l'educatore per affrontare le sfide.
- Modo: creare diverse opportunità di comunicazione (come riflessioni di gruppo, educatore-gruppo, studente-studente, gruppo-discente e interazioni gruppo-gruppo). Delineare i compiti di apprendimento che richiedono comunicazione sia informale che formale. Incoraggiare gli studenti a mostrare *leadership* e assumersi la responsabilità, non solo per se stessi ma anche per altri membri del gruppo.

*Costrutto 5: Promuovere le dinamiche di gruppo dirette all'inclusione per tutti vs promozione delle dinamiche di gruppo dirette a promuovere uno spirito competitivo e un'inclusione limitata.*

- Ragioni: gli studenti Māori e non Māori vengono inclusi. Fattori come età, etnia, cultura e genere sono irrilevanti. Un approccio *tikanga* Māori valorizza tutti. Un Māori suppone che tutti possano - o debbano essere in grado di - rendere al meglio e raggiungere il successo.
- Modo: creare opportunità (tempo, luogo, partecipanti, *kai*) per studenti Māori e non Māori di interagire. Riflettere sul passato e pianificare per il futuro al fine di evitare fallimenti passati. Interessarsi dei mondi esperienziali di tutti gli studenti.

*Costrutto 6: Creare contesti sociali dove tutti partecipino spontaneamente e contribuire nel perseguire i risultati vs creare contesti sociali in cui sia educatori che studenti vengano guidati dal raggiungimento di risultati.*

- Ragioni: la spontaneità della risposta indica bassi livelli di ansia e alta fiducia mentre gli studenti affrontano i loro obiettivi educativi di apprendimento. Gli studenti sentono di appartenere, supportati da un alto livello di cura e fiducia reciproca. Anche se falliscono, avranno la fiducia e la resilienza per tornare al corso o ad altre forme di istruzione. Usare dinamiche di gruppo per

perseguire molteplici risultati (invece dei soli completamenti) offre l'opportunità per gli studenti di sviluppare resilienza e tenacia, oltre ad abilità di *coping* per situazioni in cui il supporto del gruppo non sia immediatamente disponibile.

- Modo: creare opportunità di interazione sociale tra tutti i membri del gruppo. Facilitare le opportunità per gli scambi discente-discente, discente-gruppo, discente-educatore e gruppo-educatore. Riflettere su come stabilire gruppi supportivi (al di là del corso).

*Costrutto 7: Costruire relazioni di elevata fiducia tra tutti i partecipanti vs dare forma a relazioni professionali tra educatori e studenti, dove la fiducia è meno importante del raggiungimento degli obiettivi educativi.*

- Ragioni: l'efficacia dell'educatore è correlata al livello di fiducia che è in grado di stabilire con gli studenti. Il livello di fiducia è direttamente correlato all'esperienza degli studenti di un ambiente di apprendimento sicuro, nel quale siano disponibili alti livelli di cura all'interno del gruppo.
- Modo: il "come" rappresenta altri costrutti che sono qui rilevanti.

*Costrutto 8: Guidare la costruzione delle relazioni con l'esempio e il discorso riflessivo condiviso vs guidare le relazioni attraverso scambi didattici.*

- Ragioni: modellare i ruoli e riflettere sulla costruzione di relazioni rende esplicita la conoscenza del contesto indigeno. La conoscenza esplicita delle relazioni di ruolo consente ai partecipanti di fare scelte consapevoli.
- Modo: rendere esplicito anche il proprio ruolo, così come i molteplici ruoli dei partecipanti. Osservare, modellare e riflettere sui ruoli rilevanti. Tracciare come gli studenti mettano in pratica i valori *tikanga* Māori.

*Costrutto 9: Perseguire un'assistenza attiva e diretta verso gli altri all'interno del collettivo vs perseguire il prendersi cura degli altri come obbligo formale e non sentito.*

- Ragione: si applicano qui le ragioni presenti per il costrutto 1.
- Modo: vedere le sezioni "modo" sopra.

*Costrutto 10: Essere orgogliosi di accettare la responsabilità all'interno del gruppo vs assumersi la responsabilità come dovere naturale dell'autorità dell'educatore sugli studenti.*

- Ragioni: il polo desiderabile è importante perché il successo dello studente dipende dall'impegno dei partecipanti nel gruppo. Tale impegno è la chiave per il loro sviluppo e, se raggiunto, può avere un impatto positivo su vari domini di esperienza, oltre a quelli accademici.
- Modo: creare per gli studenti opportunità di accettazione della responsabilità alla cura reciproca e in modo da sviluppare capacità di *leadership* all'interno del gruppo.

### 3.2. Statistiche descrittive

Nella Tabella 1 sono delineate le statistiche descrittive per gli elementi. Riportiamo il numero di costrutti utilizzato nella valutazione degli elementi (N=10), il *range* di significati, i significati, nonché errori standard e deviazioni standard come misure della variabilità di punteggi. Come anticipato, le etichette di ruolo positive (elementi 1, 2, 4 e 6) hanno mostrato significati positivi per tutti i costrutti. Come previsto, le etichette di ruolo negative (elementi 3, 5, 7 e 8) hanno prodotto significati negativi. Questi risultati sono coerenti con il punto di vista iniziale di SA riguardo agli elementi positivi e opposti.

Tabella 1: Statistiche descrittive degli elementi (N=10 costrutti)

Elementi	N	Range	Significato	Err. St.*	DS**
E1: Pratiche attuali	10	da 2 a 3	2,5	.17	.53
E2: Pratiche future	10	da 2 a 3	2.9	.10	.32
E3: Insegnare al di fuori dei significati attuali	10	da -2 a 3	-0.5	.43	1.35
E4: Insegnante preferito e ammirato	10	da -1 a 3	1.8	.33	1.03
E5: Insegnante che non era un modello di ruolo	10	da -2 a -1	-1.8	.13	.42
E6: Centrato sullo studente, basato sulla relazione	10	da 2 a 3	2.9	.10	.32
E7: Le relazioni basate sul completamento dei compiti sono meno importanti	10	da -2 a -1	-1.8	.13	.42
E8: Dover insegnare lo stile non <i>tikanga</i>	10	da -1 a -2	-0.5	.27	.85
N valido (elenco)	10				

\*Err. St.: errore standard; \*\*DS: deviazione standard.

Nella Tabella 2 riportiamo le statistiche descrittive per costrutti (N=8 elementi). Con quattro elementi "positivi" e quattro elementi "negativi", avevamo anticipato che le valutazioni sui costrutti si sarebbero situate vicino a 0. Solo due di questi (C4 e C5) erano a 1 e 1.25, mostrando che i significati erano inclinati verso destra nella distribuzione (significati positivi sulla scala).

Tabella 2: Statistiche descrittive per costrutti (N=8 elementi)

Costrutti	N	Range	Significato	Err. St.*	DS**
C1: Accogliere la collettività vs cure limitate	8	da -2 a 3	.88	.79	2.23
C2: Condividere il cibo come spirituale vs come fisico	8	da -2 a 2	.75	.56	1.58
C3: Relazioni significative vs abilità prima di tutto	8	da -2 a 3	.50	.78	2.20
C4: Bisogni olistici dello studente vs padronanza delle abilità	8	da -2 a 3	1.00	.82	2.33
C5: Gruppo inclusivo vs spirito competitivo	8	da -2 a 3	1.25	.68	1.90
C6: Partecipazione vs raggiungimento di risultati	8	da -2 a 3	.63	.73	2.07
C7: Perseguire un'elevata fiducia vs risultati	8	da -2 a 3	.50	.87	2.45
C8: Condivisione riflessiva vs istruire al controllo	8	da -2 a 3	.00	.80	2.27
C9: Diretto verso gli altri vs mero discorso di supporto	8	da -2 a 3	.50	.87	2.45
C10: Accoglienza vs responsabilità diretta	8	da -2 a 3	.88	.70	1.96
N valido (elenco)	8				

\*Err. St.: errore standard; \*\*SD: deviazione standard.

Nella Tabella 3 riportiamo le correlazioni tra gli elementi. Questi risultati mostrano una perfetta correlazione positiva tra gli elementi 2 e 6 (correlazione = 1.00, probabilità < 0.01), una correlazione positiva tra gli elementi 5 e 8 (correlazione = .930, probabilità < 0.01), e una relazione inversa tra gli elementi 6 e 7 (correlazione = -.667, probabilità < 0.04). Questi risultati forniscono supporto parziale al dendrogramma a due *cluster* riportati in Figura 1; nello specifico, gli elementi 2 e 6 che mostrano una relazione diretta tra due elementi positivi e una relazione inversa tra un elemento preferito (E2) e un elemento opposto (E7). Le valutazioni di SA hanno mostrato un alto livello di associazione tra le sue pratiche future (E2) e l'educazione centrata sullo studente e le pratiche educazionali basate sulle relazioni (E6), mentre le pratiche future (E2) erano inversamente correlate all'essere predisposto verso gli altri vs mero discorso di supporto (E7).

Tabella 3: Correlazioni tra elementi (Costrutti = 10)

Elementi	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
E1 (r) (sig)	1	.33 .35	.23 .51	.41 .24	0.00 1.0	.33 .35	-.50 .14	-.12 .73
E2 (r) (sig)		1	-.38 .27	-0.7 .85	.17 .65	1.00** 0.00	-.67* 0.04	-.21 .73
E3 (r) (sig)			1	.48 .16	.20 .59	-.39 .27	.20 .590	.34 .34
E4 (r) (sig)				1	.10 .78	-.07 .85	.10 .78	.18 .73
E5 (r) (sig)					1	0.17 .65	-.25 .49	.93** 0.00
E6 (r) (sig)						1	-.67* .04	.21 .57
E7 (r) (sig)							1	.00 1.00

\*\* . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2 code).

\* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2 code).

Nella Tabella 4 riportiamo le correlazioni tra costrutti, e, come previsto, la costruzione che ha l'educatore dei valori Māori indica coerenza con tutti i poli emergenti, i quali mostrano un alto livello di correlazione, che va da 0,76 a 0,99, significativo a livello dell'1%. Questi risultati implicano che i poli positivi dei costrutti di SA sono integrati in una rete coerente di costrutti correlati.

Tabella 4: Correlazioni tra costrutti (Elementi = 8)

Costrutti	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
C1 (r) (sig)	1	.96** .000	.94** 0.00	.99** 0.00	.95** 0.00	.92** 0.00	.90** 0.002	.82* 0,013	.90** 0.002	.85** 0.008
C2 (r) (sig)		1	.90** 0.00	.97** 0.00	.92** 0.00	.89** 0.001	.85** .008	.72* 0,045	.85** 0.008	.82* 0,013
C3 (r) (sig)			1	.95** 0.00	.92** 0.001	.99** 0.00	.98** 0.00	.89** 0.003	.98** 0.00	.94** 0.000
C4 (r) (sig)				1	.93** .001	.92** .001	.90** .002	.76* 0,030	.90** 0.002	.85** 0.008
C5 (r) (sig)					1	.86** 0.006	.89** 0.003	.83* 0,012	.89** 0.003	.97** 0.001
C6 (r) (sig)						1	.97** 0.00	.88** 0.004	.98** 0.000	.90** 0.002
C7 (r) (sig)							1	.90** 0.002	1.00** .000	.94** 0.001
C8 (r)								1	.90** 0.002	.87** 0.001

(sig)									0.002	0.005
C <sub>9</sub> (r)									1	.94**
(sig)										0.001

\*\* . La correlazione è significativa a livello 0,01 (2 code).

\* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2 code).

### 3.3. Analisi dei cluster: Dendrogrammi

In Figura 1, il dendrogramma per gli elementi, come anticipato, con la clusterizzazione degli elementi positivi e quelli negativi come due configurazioni separate. Per dare un senso al dendrogramma, chiariamo alcune delle componenti del grafico. Il dendrogramma viene letto da sinistra a destra, con i numeri da 1 a 8 (in ordine inverso, dall'estremo sinistro) che indicano le fasi dell'analisi, con gli elementi (in ordine clusterizzato) sull'asse y del diagramma. Le linee verticali indicano gli elementi che sono correlati, mentre le linee orizzontali indicano la distanza alla quale i *cluster* si incontrano. Ciò implica che all'interno di ogni *cluster* i significati relativi agli elementi sono strettamente correlati, e ciò si riflette in combinazioni di distanze minime (distanze < 5), mentre dove la distanza tra *cluster* è grande, rivela la differenza tra i due *cluster* (distanza = 25). L'etichetta "Gruppo di *cluster* a distanze ridimensionate" si riferisce al ridimensionamento basato sul rapporto di valutazioni osservate per adottare valori nell'intervallo da 1 a 25 (vedere la parte superiore della Figura 1). "La minima varianza di Ward" si riferisce a come sono state calcolate le distanze, in questo caso, combinando elementi in cui la varianza entro il *cluster* è ridotta al minimo (Analisi dei Cluster, s.a.).

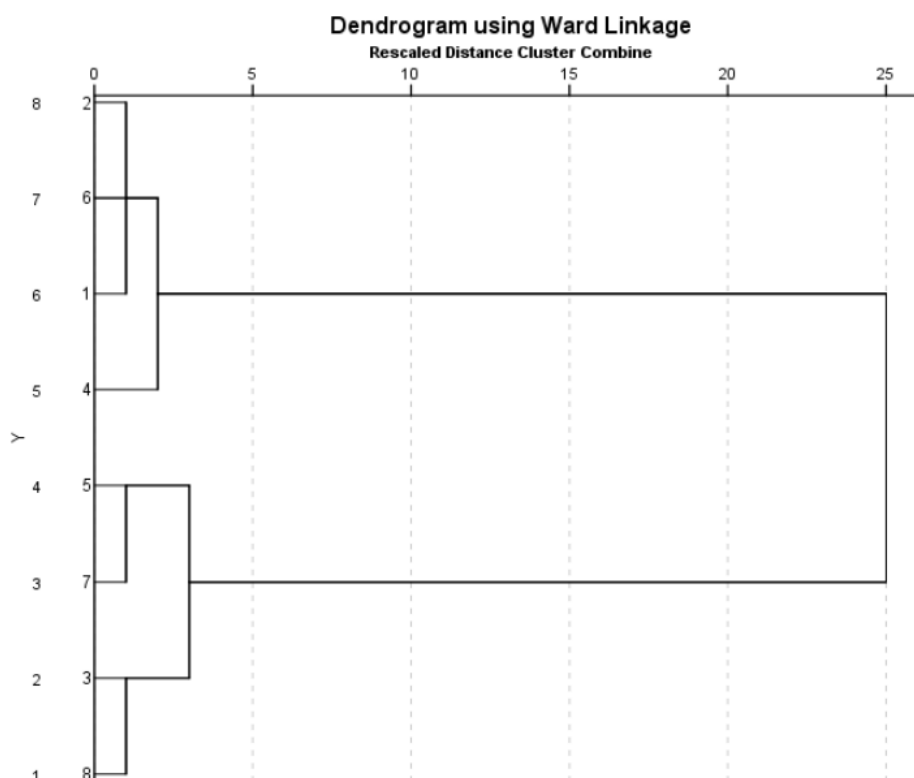


Figura 1: Dendrogramma degli elementi (positivi 1, 2, 4 e 6 e opposti 3, 5, 7 e 8)

Nel prossimo dendrogramma in Figura 2, catturiamo il *cluster* di *rating* per i costrutti. Abbiamo selezionato gli stretti legami tra i costrutti 7 e 9; 3 e 6; 5 e 10; così come 1 e 4, per generare un'indagine per una discussione di *follow-up*.

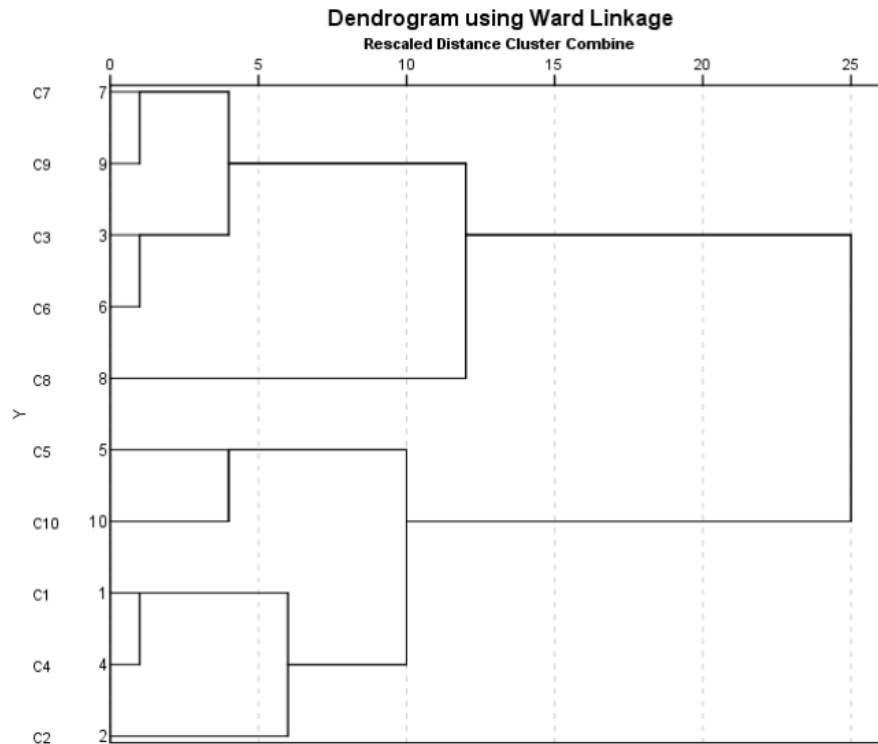


Figura 2: Poli emergenti dei costrutti

### 3.4. Indagini per l'intervista post-griglia e breve riepilogo dei risultati

PA ha definito le indagini (sotto forma di dichiarazioni seguite da domande di approfondimento), le quali sono servite come programma per l'intervista post-griglia. PA ha basato le indagini sui rilievi statistici riportati nelle tabelle e nelle figure sopra. I risultati erano basati sulle note prese durante l'intervista di PA.

Indagine 1: la Figura 1 mostra due *cluster*, il primo mostra la tua preferenza (elementi 1, 2, 4 e 6) che è notevolmente diversa dagli "opposti" (elementi 3, 5, 7 e 8). L'introduzione alla nuova corrente Māori ti ha consentito di eliminare alcuni dei conflitti che hai vissuto quando dovevi insegnare in una modalità che era incoerente con le tue convinzioni e credenze riguardo l'insegnamento?

- Risultati: SA ha convenuto di sentirsi meno tesa di prima. La sua introduzione alla nuova modalità ha eliminato parte del conflitto che aveva vissuto. Si aspettava che la nuova modalità includesse lo stesso materiale didattico di prima. L'unica differenza era il permesso di progettare esperienze di apprendimento che fossero coerenti con le sue credenze e pensieri *tikanga* Māori.

Indagine 2: la Tabella 3 mostra una correlazione perfetta tra l'elemento 2 ("pratiche future") e l'elemento 6 ("dare forma alle esperienze di apprendimento che gli studenti sono disposti ad abbracciare; inclusione attuativa; partecipando e contribuendo al collettivo; così come favorire relazioni di alta fiducia") (correlazione = 1.0, probabilità < 0.01). Questo livello di associazione si riflette anche nella piccola distanza di combinazione tra questi elementi nel dendrogramma (Figura 1). Cosa significa per te questo alto livello di associazione?

- Risultati: lo scenario nell'elemento 6 definisce pratiche *tikanga* Māori in linea con i valori chiave associati a una visione del mondo Māori. SA ha dichiarato che stava lavorando per sviluppare il suo approccio *tikanga* Māori. Le sue pratiche future, ha delineato SA, sarebbero state mirate a portare gli studenti ad aver piena coscienza del loro processo di apprendimento, favorendo l'inclusione di tutti gli studenti, indipendentemente dall'origine etnica; così come creare le condizioni in cui gli studenti potessero



partecipare e contribuire in modo sostanziale al processo di apprendimento. Sosteneva che il suo successo era direttamente correlato al livello di fiducia non solo tra lei e i suoi studenti, ma anche tra gli studenti stessi.

Indagine 3: l'elemento 6 (riferito all'indagine 2) e lo scenario negativo nell'elemento 7 ("una persona che si limita a parlare di cure attive in relazione al gruppo; perseguire soprattutto il completamento del compito; e tollerare l'egocentrismo e l'inclusione limitata") mostrano una relazione inversa (Tabella 3, correlazione = -0,67, probabilità < 0,04). Questo è mostrato nella posizione degli elementi in due *cluster* con una grande distanza di fusione/incontro segnalante una differenza (distanza riscalata = 25) (Figura 1). Le tue pratiche future non sono quindi associate alle pratiche descritte nell'elemento 7. Sei d'accordo?

- Risultati: SA ha convenuto che i due scenari erano in conflitto. Ha aggiunto che prima dell'introduzione del nuovo filone, ci si aspettava che lei presentasse lo stesso materiale a studenti Māori e studenti non Māori, all'interno di un approccio orientato al compito. Sentiva di dover agire in modi che non erano coerenti con le sue convinzioni, sentendosi spesso non autentica nelle sue interazioni con gli studenti in relazione all'insegnare e all'apprendere.

Indagine 4: le tue valutazioni mostrano un alto livello di associazione tra i poli emergenti di C7 (instaurare relazioni di elevata fiducia per favorire scambi costruttivi tra tutti i partecipanti) e C9 (sentirsi orgogliosi nell'accogliere la responsabilità all'interno del gruppo) (Tabella 4, correlazione = 0,94, probabilità < 0,001). Puoi spiegare questa relazione più nel dettaglio?

- Risultati: SA ha ritenuto che costruire relazioni di cura è stato il primo passo per guidare le dinamiche di gruppo. Il concetto *whānāu* (famiglia) implica che le relazioni erano significative quando supportavano i processi di gruppo. Più alto è il livello di fiducia tra i partecipanti, maggiore è il livello di coinvolgimento e sostegno reciproco.

Indagine 5: le tue valutazioni mostrano un alto livello di associazione tra i poli emergenti di C3 (formazione degli spazi di apprendimento in cui i partecipanti sviluppano spontaneamente relazioni significative) e C6 (creazione di scenari sociali dove ognuno partecipa spontaneamente e contribuisce) (Tabella 4, correlazione = 0,99, probabilità < 0,001). Puoi spiegare questa relazione tra il modo in cui progetti spazi di apprendimento e il modo in cui promuovi il coinvolgimento degli studenti?

- Risultati: SA ha sottolineato che, come educatore, era responsabile della creazione di uno spazio di interazione sociale in cui gli studenti potessero prendere l'iniziativa, così come impegnarsi nella cura e condivisione durante la costruzione di relazioni. Queste regole di coinvolgimento erano generalmente negoziate con gli studenti, dandogli la responsabilità di mantenere le regole di comunicazione e un rispettoso impegno.

Indagine 6: le tue valutazioni mostrano un alto livello di associazione tra i poli emergenti di C1 (accogliere la collettività nell'attuazione delle nostre cure) e C4 (formare un ambiente ricco di comunicazione diretto a tutti gli aspetti dell'esperienza dello studente, incluso l'apprendimento) (Tabella 4, correlazione = 0,99, probabilità < 0,001). Puoi spiegare questa relazione in modo più dettagliato?

- Risultati: SA ha sottolineato che una buona comunicazione è stata la chiave per costruire relazioni, utilizzando le dinamiche di gruppo come una risorsa nel proprio insegnamento. Ha delineato le regole dell'interazione di gruppo, negoziate e condivise da tutti i partecipanti.

### **3.5. Le analisi discorsive delle azioni e dei processi**

Per triangolare ed elaborare i nostri risultati (Viney & Nagy, 2012), PA ha rivisitato i dati dell'intervista. Dopo aver trascritto l'intervista, ha usato il *software* NVivo (Versione 10) per eseguire un'analisi delle sequenze interazionali relative all'argomento nel discorso PA/SA. Usando il confronto costante, una tecnica presa dalla *grounded theory* (Charmaz, 2014), ha analizzato l'intervista più profondamente. Per convalidare i risultati

fino ad ora ottenuti, ha analizzato più a fondo la trascrizione confrontando i diversi risultati, e quindi ha iniziato a codificare l'intera intervista. L'analisi iniziale ha prodotto 49 categorie che, alla rianalisi, sono state classificate in 6 categorie. Ha classificato le ampie sequenze di cambiamenti conversazionali, demarcati da cambi di argomento e/o segnali discorsivi (Bax, 2011), nelle seguenti sei categorie primarie. Riportiamo la frequenza della specifica categoria nell'intervista.

Categoria 1: convalidare e valorizzare il *tikanga* Māori come sistema di credenze (18 sequenze).

SA ha dichiarato di aver avviato la corrente *Te Tuapapa Hauora* perché sapeva che un approccio *tikanga* Māori avrebbe migliorato i risultati per gli studenti Māori e non Māori, creando l'opportunità per lei e il suo collega di affrontare le difficoltà d'apprendimento degli studenti e perseguire un approccio basato sulla relazione per migliorare i loro risultati. Seguire un approccio *tikanga* Māori significava per lei anche essere in grado di recuperare e mantenere la sua autenticità e integrità come educatrice. SA ha ritenuto che l'approccio orientato allo svolgimento del compito del corso principale fosse troppo rigido e impersonale.

Categoria 2: costruire relazioni di cura (11 sequenze).

SA si è occupata di aspetti specifici come la costruzione di relazioni attraverso l'impegno e il dialogo; il cibo come importante simbolo di cura, sia fisica che spirituale; e una rispettosa partecipazione. SA ha anche esplorato l'aspetto negativo di una pedagogia basata sulla relazione, spiegando la sua strategia nel caso la relazione fosse data per scontata. Tuttavia, SA era stata anche chiara sul fatto che un alto livello di fiducia interpersonale contribuisce ad una ottimale partecipazione e ad impegno.

Categoria 3: negoziare un controllo sull'apprendimento centrato sullo studente e la gestione delle conversazioni, delle relazioni e delle dinamiche di gruppo (8 sequenze).

SA ha costantemente affermato che la chiave consisteva nella creazione di processualità condivise da lei e dai suoi studenti. Ha negoziato esplicitamente con gli studenti le regole di ingaggio entro un contesto *tikanga* Māori.

Le cinque regole importanti, che regolano la partecipazione, erano le seguenti:

- Regola 1: ogni individuo, indipendentemente dal livello di abilità, è in grado di contribuire allo scambio educativo in un gruppo (regola del tutti sono in grado di contribuire).
- Regola 2: per garantire un coinvolgimento ottimale, qualsiasi domanda dello studente dovrebbe essere indirizzata prima ad un compagno di studi (o ai compagni di corso) per chiarimenti, e solo allora all'educatore (regola di re-indirizzamento dei percorsi di richiesta di informazioni incentrati sul gruppo).
- Regola 3: porre domande all'educatore in modi che chiarirebbero processi e finalità del gruppo (regola del cercare chiarimenti per il gruppo).
- Regola 4: coinvolgere gli altri con rispetto, mantenere una comunicazione a basso rischio (regola del basso rischio da fronteggiare).
- Regola 5: l'apprendimento interattivo si sviluppa spontaneamente e non è imposto dall'educatore (regola della spontaneità della comunicazione).

Categoria 4: sviluppare dinamiche di gruppo supportive (8 sequenze).

SA ha osservato che un gruppo di supporto (il concetto *whānau*) era importante nel suo approccio *tikanga* Māori. Ha sottolineato che l'utilizzo delle dinamiche di gruppo per promuovere l'apprendimento è solo una parte del processo. L'obiettivo principale è quello di fornire agli studenti la capacità di accedere a gruppi come fonti di sostegno, ancorché di crearne.

L'autonomia dello studente, ha affermato SA, è stata osservata nel contesto della capacità dello studente di accedere e sfruttare il supporto all'interno dei gruppi. Questo era un obiettivo non solo nel contesto di apprendimento attuale, ma anche in altri contesti al di là della sicurezza del gruppo.

Categoria 5: affrontare le sfide dei cambiamenti nelle abitudini (5 sequenze).

SA ha osservato che la mancanza di supporto e la mancanza di risorse sono stati i principali ostacoli all'attuazione di un approccio *tikanga* Māori. Altri fattori che hanno influito sul successo dello studente nel programma includono fattori socio-economici, sfide sociali legate alla famiglia e a se stessi, percezioni di *agency* personale e autoefficacia, e preoccupazioni per la salute mentale. Una vasta gamma di fattori ha impattato sul successo dello studente.

Categoria 6: riflettere sui modelli di ruolo (2 sequenze).

SA ha dichiarato di avere due insegnanti come modelli di ruolo. Di questi, l'aspetto specifico che ammirava era il modo in cui si stabilivano e si mantenevano relazioni con tutti gli studenti e come le qualità di quelle relazioni avessero avuto un impatto positivo sul loro apprendimento. SA ha ammesso che le sue sfide erano molto più complesse di quelle affrontate da questi ammirati maestri.

#### 4. Discussione

Abbiamo considerato due punti focali. Il primo è il significato dei metodi TCP nell'articolare la costruzione dei significati pedagogici degli educatori, incluso il valore per l'istituto. Abbiamo identificato diversi ordini di riflessione che, visti come parte dello sviluppo professionale degli educatori, sostengono l'uso di questi metodi. Successivamente, abbiamo esplorato il contenuto della rete di costrutti di SA, occupandoci dei suoi costrutti chiave, e del valore delle griglie di repertorio per mostrare che i costrutti, in quanto personali e individualizzati, si presentano in reti di significato relativamente integrate. La discussione dovrebbe essere considerata rispetto alla premessa che la pratica riflessiva è un prerequisito per rendere esplicito il *know-how* tacito dell'educatore e che tale conoscenza esplicita è un primo passo per interrogare il proprio pensiero e il proprio agire didattico (Kinsella, 2007).

##### 4.1. Il significato dei metodi TCP nell'articolare la creazione di significato pedagogico degli educatori

Abbiamo illustrato come i metodi TCP potrebbero essere utilizzati entro un approccio multi-metodo. Abbiamo optato per un'indagine cooperativa, due metodi TCP (elicitazione dei costrutti e griglia di repertorio) e un approccio di dissertazione analitica. Tali metodi sono stati utilizzati per triangolare i nostri risultati (Cresswell, 2013; Viney & Nagy, 2012). Abbiamo invocato il costrutto conoscitore primario/conoscitore secondario per definire i nostri contributi all'indagine (Berry, 1981). Da un punto di vista del conoscitore primario, PA era responsabile della metodologia e SA della convalida della narrazione del suo sistema di costrutti da parte di PA. Da un punto di vista del conoscitore secondario, SA era guidata da PA su questioni di metodologia e PA era diretto da SA sul contenuto del suo sistema di costrutti. Lo studio ha illustrato quattro livelli di riflessione (Greyling & Lingard, 2015). Il primo è stato l'elicitazione dei costrutti che è risultato in dieci costrutti bipolari, elaborati dopo il processo di revisione. Il secondo si è verificato quando SA ha compilato la griglia, valutandone gli elementi sulla base dei suoi dieci costrutti. Il terzo ha coinvolto l'intervista e l'analisi post-grid: le indagini sono state utilizzate per esplorare la correlazione tra i costrutti di SA. Il risultato è che siamo stati in grado di andare oltre i costrutti di catalogazione per mostrare come SA li abbia costruiti come una rete interagente. Aggiungendo un *focus* analitico del discorso, abbiamo elaborato l'approccio *tikanga* Māori di SA. L'ultimo livello di riflessione si è verificato durante la stesura di questo articolo. I commenti dei revisori esterni ci hanno spinto ad elaborare i costrutti di SA, aggiungendo "perché"/ragioni e "come"/modi, rivedere la nostra narrazione del processo e riscrivere discussione e conclusione. Abbiamo considerato lo studio come un esempio di pratica riflessiva che ha aumentato la consapevolezza dei partecipanti sull'approccio pedagogico dell'educatrice indigena, radicato nei valori *tikanga* Māori. Il processo riflessivo ha permesso a SA di rendere esplicita la sua conoscenza tacita, generando una narrazione condivisa del suo approccio pedagogico. Tale resoconto della creazione di significato di SA può servire come base e orientamento nella riflessione sulla pedagogia *tikanga* Māori, il che

potrebbe essere utile per rendere operativa la *Māori Capability Framework*/Cornice di Capacità dell'Istituto (Wintec, 2013) e perseguire le priorità strategiche nella Strategia per l'istruzione terziaria del Ministero della Nuova Zelanda (2015-2019).

#### 4.2. Il sistema di costrutti dell'educatore indigeno

L'aspetto più evidente dei risultati è stata la loro consistenza. L'analisi del *cluster* degli elementi ha mostrato, come abbiamo anticipato, che gli elementi positivi e gli elementi opposti erano configurati come due *cluster* (vedi Figura 1) che si allineavano con l'approccio di SA *tikanga* Māori vs non-*tikanga* Māori. La sua visione del mondo *tikanga* Māori era evidente anche dagli alti livelli di associazione tra i poli emergenti dei suoi costrutti (vedi Tabella 4) che variava da 0,75 a 0,99, significativo al livello dell'1%. Le risposte di SA alle indagini sono coerenti con le correlazioni nella Tabella 4, così come le piccole distanze di incontro delle linee orizzontali che mostrano alti livelli di associazione nelle Figure 1 e 2. Questi risultati hanno mostrato che i costrutti di SA sono stati integrati in una rete coerente. Confrontando e riflettendo su questi risultati, abbiamo identificato due costrutti fondamentali: mobilitare le dinamiche di gruppo e la costruzione di relazioni. SA ha sviluppato resoconti delle dinamiche necessarie per costruire relazioni, mostrare cura, assumersi responsabilità, così come partecipare e contribuire. Lo scopo di SA era quello di coinvolgere gli studenti nel co-progettare ed essere co-titolari di un percorso di esperienze positive di apprendimento, fondato su un rapporto di fiducia e di cura reciproca all'interno del gruppo. SA ha considerato il successo educativo come uno dei tanti risultati che potrebbero essere potenzialmente raggiunti. Sebbene i valori *tikanga* Māori in questo contesto fossero strettamente definiti, erano applicati in modo flessibile - erano ritenuti significati aspirazionali perseguiti dai partecipanti al gruppo. PA ha sostenuto che i poli emergenti dei costrutti di SA erano strettamente definiti, fungendo da punti stabili di orientamento nel suo sistema di credenze pedagogiche. Ha ipotizzato che se i costrutti fossero strettamente definiti, qualsiasi insegnamento che richiedesse a SA di uscire dal suo sistema di credenze potrebbe portare a una sua esperienza di conflitto (Feixas, Saül & Sanchez, 2000). SA lo ha confermato in varie risposte (vedi indagini 1 e 3). Ciò significa che l'orientamento allo svolgimento del compito spingerebbe SA ad agire in modi che ritiene incoerenti con i poli emergenti dei suoi costrutti. La domanda, registrata da PA, era come SA avesse affrontato tale incoerenza quando le era stato chiesto di lavorare con un approccio più orientato allo svolgimento del compito. In altre parole, qual era la sua soglia di tolleranza nei confronti del conflitto? A che punto il conflitto sarebbe diventato insostenibile? I suoi commenti erano che a volte si sentiva un'"imbrogliata", "falsa" e "non autentica" - facendo meccanicamente una cosa in cui non credeva. Come Kalekin-Fishman (2003) osserva: la «capacità di frammentazione in senso kelliano è, quindi, un segno della propria capacità di essere un 'membro', ed è una condizione per la sopravvivenza» (p.149). L'individuo deve essere in grado di tollerare una certa frammentazione per sopravvivere nelle diverse comunità in cui si trova incluso. In altre parole: a che punto i conflitti di questo tipo diventano debilitanti? Come possono essere supportati gli educatori per affrontare le richieste di insegnamento che generano tali conflitti? Come rendere esplicite le pedagogie indigene per rivelarne il valore? Verificando il nostro resoconto rispetto agli attuali testi di confine istituzionali, a cui si fa riferimento nella nostra introduzione, abbiamo notato che le prospettive di SA sono coerenti con i termini *tikanga* Māori e le competenze chiave delineate in Macfarlane et al. (2008). Il termine *tataritanga* (pensare e costruire significato), simile al termine TCP "costruire", descrive il nostro sforzo cooperativo. Il termine *manaakitanga* (relativo ad altri, relazioni di cura e impegno rispettoso) è stato ripreso nei poli emergenti dei costrutti 1, 2 e 9, mentre il termine *rangatiratanga* (gestione di sé come leader e agente autonomo nel gruppo) è riferito al costrutto 10. Il termine *whakawhānaungatanga* (costruzione e mantenimento di relazioni) si rifletteva nei costrutti 3, 4, 7 e 8. Il termine *whaiwāhitanga* (partecipare e contribuire) è rappresentato dal costrutto 6, mentre il termine *whānau* (gruppo esteso famiglia) era prominente nei costrutti 1, 2, 5, 9 e 10.

## 5. Conclusione

Abbiamo concluso che i metodi TCP sono stati utili nell'articolare la costruzione dei significati di un'educatrice indigena in un contesto formativo. Una prova della sua rete di costrutti pedagogici è stata raccolta in una sequenza di azioni che incapsula quattro livelli di pratica riflessiva. Abbiamo illustrato quanto fossero importanti le dinamiche di gruppo e la costruzione di relazioni nella pedagogia Māori.

Il nostro resoconto non è esaustivo: abbiamo articolato dieci costrutti e come questi siano interconnessi. Abbiamo anche identificato argomenti di interesse per un'ulteriore riflessione, compreso il costrutto *gestibile vs conflitto debilitante*, rilevante quando gli educatori si trovano a dover agire in modi incongruenti con i loro significati pedagogici. Indipendentemente dal fatto che gli educatori sperimentino o meno conflitti, come possono esplorare i significati impliciti associati ai loro costrutti? Nel nostro caso, il ciclo della creatività (Kelly, 1955) e il modello ABC (Tschudi & Winter, 2012) sono i prossimi passi nell'indagine dei significati nascosti non simbolizzati della pedagogia indigena di SA.

### **Nota dell'autore**

Gli autori desiderano ringraziare il Direttore: Māori Achievement, Hera White; il Direttore del Centro per gli studi di base a Waikato Institute of Technology, Margaret Naufahu, e il manager dei Māori Achievement, Kingi Kiriona, per il loro supporto. Vorremmo anche ringraziare i due revisori per il loro contributo. Ci assumiamo la responsabilità di questa narrazione revisionata di ciò che, comunque, rimane una narrativa in evoluzione.

## Bibliografia

- Bax, S. (2011). *Discourse and genre. Analysing language in context*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2nd edition). Los Angeles: Sage Publications.
- Bell, R. C. (2003). The repertory grid technique. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp. 95- 103). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Berry, M. (1981). Systemic linguistics and discourse analysis: A multi-layered approach to exchange structure. In M. Coulthard & M. Montgomery (Eds.), *Studies in discourse analysis* (pp. 120-145). London: Routledge & Kegan Paul.
- Borg, M. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109. doi: 10.1017/S0261444803001903
- Butt, T. (2003). The phenomenological context of personal construct psychology. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp. 379-386). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd edition). Los Angeles: Sage Publications.
- Chauvel, F., & Rean, J. (2012). *Doing better for Māori in tertiary settings. Review of the literature*. Wellington, New Zealand: Tertiary Education Commission (TEC).
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design*. Los Angeles: Sage Publications.
- Epting, F. R., Suchman, D. L., & Nickeson, C. J. (1971). An evaluation of elicitation procedures for personal constructs. *British Journal of Psychology*, 62, 513-517. doi: 10.1111/j.2044-8295.1971.tb02066.x
- Feixas, G., & Cornejo, J. M. (2002). *A manual for the repertory grid. Using the GRIDCOR programme* (Version 4.0). Consultato da <http://www.terapiacognitiva.net/record/pag/contents.htm>
- Feixas, G., Saül, L. A., & Sanchez, V. (2000). Detection and analysis of cognitive conflicts: Implications for case formulations and the therapy process. In J. W. Scheer (Ed.), *The person in society: Challenges to a constructivist theory* (pp. 391-399). Giessen, Germany: Psychosozial-Verlag.
- Fransella, F., Bell, R., & Bannister, D. (2004). *A manual for repertory grid technique* (2nd edition). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1-13. doi: 10.1017/S0261444801001720
- Gallagher, T. (2015). Tikanga Māori Pre-1840. In *Te Kāhui kura Māori*, o(1). Consultato da <http://nzetc.victoria.ac.nz/tm/scholarly/tei-Bidoo1Kahu-t1-g1-t1.html>
- Gascoigne, N., & Thornton, T. (2013). *Tacit knowledge*. Durham, UK: Acumen.
- Greyling, W., & Lingard, O. (2015). Reflecting on a vocational educator's theory of practice: A co-constructed account. *Personal Construct Theory & Practice*, 12, 18-33.
- IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. [Computer software]. Armonk, NY: IBM Corp.

Kalekin-Fishman, D. (2003). Social relations in the modern world. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp. 143-152). Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (vol. 1-2). New York, NY: Norton.

Kinsella, E. A. (2007). Embodied reflection and the epistemology of reflective practice. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 395-409. doi: 10.1111/j.1467-9752.2007.00574.x

Leech, G., & Svartvik, J. (1992). *A communicative grammar of English*. Harlow: Longman.

Macfarlane, A. H., Glynn, T., Grace, W., Penetito, W., & Bateman, S. (2008). Indigenous epistemology in a national curriculum framework. *Ethnicities*, 8(1), 102-127. doi: 10.1177/1468796807087021

NZ Ministry of Education (MoE) (2014). *Tertiary Education Strategy 2014-2019*. Consultato da <http://www.education.govt.nz/further-education/current-priorities-for-further-education/tertiary-education-strategy/>.

QSR International Pty Ltd 2012. NVivo qualitative data analysis software, Version 10. [Computer software].

Te Kanawa, K. M. (2009). *Toi Maramatanga – a visual Māori art expression of meaning* [Unpublished master's thesis]. Auckland University of Technology.

Te Taura Whiri i te Reo Māori (sine anno). *Mō Kō-rero Māori. The definition of tikanga Māori*. Consultato da <http://www.korero.maori.nz/forlearners/protocols>.

TEC (Tertiary Education Commission) (2014). *Doing better for Pasifika*. Wellington, New Zealand: Tertiary Education Commission (TEC).

Thomas, R., Hardy, C., & Sargent, L. D. (2007). Artifacts in interaction: The production and politics of boundary objects. *Advanced Institute of Management Research Working Paper Series*. doi:10.2139/ssrn.1309582

Tschudi, F., & Winter, D. (2012). The ABC model revisited. In P. Caputi, L. L. Viney, B. M. Walker, & N. Crittenden (Eds.), *Personal construct methodology* (pp. 89-108). Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Viney, L. L., & Nagy, S. (2012). Qualitative methods in personal construct research: A set of possible criteria. In P. Caputi, L. L. Viney, B. M. Walker, & N. Crittenden (Eds.), *Personal construct methodology* (pp. 53-68). Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Wintec (2013). *Māori Capability Framework (TeNgāwhā Whakatupu)*. Consultato da <http://www.wintec.ac.nz/maori/Pages/staff-information.aspx>

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, R. P. (2008). Eliciting cognitions of strategizing using advanced repertory grids in a world constructed and reconstructed. *Organizational research methods*, 11, 753-769. doi: 10.1177/1094428107303353

[www.maori.org.nz](http://www.maori.org.nz)

### Note sugli autori

Willfred Greyling  
*Waikato Institute of Technology*  
Wilfred.Greyling@wintec.ac.nz

Manager per il settore di alfabetizzazione e matematica presso il Waikato Institute of Technology, interessato ai metodi della Teoria dei Costrutti Personali nella promozione della pratica riflessiva tra gli educatori in ambito vocazionale e costruzione della formazione di base. È anche ricercatore associato del Dipartimento di Inglese, Università dello Stato Libero, Sudafrica.

Kiri Waitai  
*Waikato Institute of Technology*

Membro senior del personale accademico presso il Waikato Institute of Technology, ha insegnato la lingua e i protocolli Māori in vari contesti ed è stata coinvolta nella stesura del Māori Capability Framework dell'Istituto. Come educatrice di livello base, ha avviato il corso di base di Māori, Te Tuapapa Hauora, presso l'Istituto. Kiri è anche la vincitrice più recente del Dr Hare Puke Māori Leadership Scholarship che le ha permesso di rappresentare Wintec alla Conferenza Internazionale sull'Educazione a New York.



## Imparare a navigare l'imponderabile: intervista a Massimo Giliberto

a cura di

Miriam Martinello, Giulia Piovan e Francesca Pistonesi  
Institute of Constructivist Psychology

**Massimo Giliberto**, psicologo e psicoterapeuta, è Direttore e Didatta dell'Institute of Constructivist Psychology (ICP) di Padova. Oltre ad insegnare, opera come psicoterapeuta privato e consulente per aziende. In passato ha ricoperto il ruolo di psicologo penitenziario, consulente all'Ospedale Militare di Padova e Giudice Onorario presso il Tribunale dei Minorenni di Venezia.

Autore di diverse pubblicazioni, si dedica alla diffusione dell'approccio costruttivista sia come membro di vari *e-journal* (Journal of Constructivist Psychology e Personal Construct Theory & Practice) sia come Direttore Responsabile della Rivista Italiana di Costruttivismo. Inoltre, animato dal desiderio di creare un *network* internazionale tra scuole costruttiviste, è Trainer dell'Associazione Costruttivista Serba (SKA) e co-fondatore della European Constructivist Therapy Network (ECTN).

Interessato allo sviluppo di nuovi contesti di apprendimento, ha individuato nella navigazione a vela - sua grande passione - uno strumento utile per fare formazione. Da allora è formatore di gruppi in *Outdoor Training* su barca a vela.

**Parole chiave:** barca a vela, formazione *outdoor*, governo, metafora, costruttivismo.

### Learning to navigate the imponderable: interview with Massimo Giliberto

**Massimo Giliberto**, *psychologist and psychotherapist, is Director and Professor of Institute of Constructivist Psychology (ICP) of Padua. Besides teaching, he works as private psychotherapist and counselor for companies. Previously he held the roles of prison psychologist, consultant at Padua Military Hospital and Honorary Judge at the Juvenile Court of Venice.*

*Author of several publications, he's dedicated to spreading the constructivist approach both as a member of various e-journals (Journal of Constructivist Psychology and Personal Construct Theory & Practice) and as Editor-in-chief of Rivista Italiana di Costruttivismo. Furthermore, willing to create an international network among constructivist schools, he's Trainer of the Serbian Constructivist Association (SKA) and co-founder of the European Constructivist Therapy Network (ECTN).*

*Interested in the development of new learning contexts, he identified sailing - one of his greatest passions - as a useful tool for training. Since then, he's been a group trainer in Outdoor Training on a sailboat.*

**Keywords:** sailing boat, outdoor training, steering, metaphor, constructivist.

**Caro Massimo, innanzitutto ti ringraziamo per aver accettato di incontrarci: per noi questa intervista è un'occasione per scoprire qualcosa in più di un mondo di cui sappiamo ancora poco. Per iniziare, abbiamo deciso di riprendere in mano una frase che abbiamo trovato nella presentazione di un tuo *workshop* passato: "Navigare è una potente quanto condivisa metafora di vita". Vorremmo chiederti che significato ha per te navigare in barca a vela, facendo riferimento anche a questa affermazione.**

Io credo che la metafora di vita più rappresentativa sia quella del viaggio, e quella del viaggio è una metafora molto antica. Forse non è un caso che il viaggio inteso come *vita* sia stato nell'antichità presentato proprio attraverso un mito, il mito degli Argonauti. Argo era la prima nave della storia su cui si imbarcarono dei giovani eroi achei alla ricerca del Vello d'Oro. L'idea dietro a questo mito è che a un certo punto devi uscire dal porto. Il porto può essere casa tua, può essere la tua famiglia, possono essere gli amici della tua infanzia, e arriverà il momento in cui dovrai allontanarti da lì e cominciare un'esplorazione. Allontanarsi, però, implica che ci sia un porto da cui ti distanzi: non c'è viaggio se non c'è un punto di partenza. Ulisse non avrebbe compiuto nessun viaggio se non fosse partito da un luogo, che era Itaca, a cui la sua mente ritornava sempre, quantomeno come misura delle miglia percorse. E questo mito antico - che non a caso vede un viaggio in barca - secondo me è proprio una metafora della vita, o meglio di ciò che per noi *rappresenta* la vita: dopo un periodo trascorso nel nostro porto sicuro, 'usciamo', anche grazie a dei compagni di viaggio, ed esploriamo. E ora vi chiederete... perché il mare? Beh, questo forse ha una radice un po' più poetica, un po' più familiare per me: io vengo da una famiglia di mare. Ogni volta che mi avvicino a una battigia, io non guardo la riva, guardo l'orizzonte, e mi chiedo che cosa possa esserci lì in fondo; il mare mi ispira il viaggio, mi ispira l'avventura, mi ispira l'idea sperimentata di trovarsi in un orizzonte completamente circolare, circondati dall'acqua, e quindi proprio nella dimensione dell'ignoto, del non controllabile, pur avendo una direzione. Quindi sì, per riprendere la domanda, quella del viaggio in barca è una metafora piuttosto antica, che affonda in quella più ampia del viaggio in generale. Per diventare adulti viaggiamo, giusto?

**Giusto. Ci piacerebbe sapere in che modo l'esperienza in barca a vela si può trasformare in uno strumento per la formazione personale. Ti va di parlarcene?**

L'esperienza in barca a vela può essere considerata uno strumento di formazione personale per molte ragioni, alcune definibili in termini puramente corporei, altre più prettamente mentali. Mi spiego meglio: io ho descritto la navigazione in barca a vela anche come *un potentissimo acceleratore di processi sociali*. In barca le persone, in fondo, non possono che essere loro stesse e dimostrare chi sono, nel bene e nel male; in particolare, dimostrano chi sono *stando in relazione* con gli altri, perché mettono immediatamente in atto ciò che sono, trasformando in azione ciò che pensano, la visione di loro stesse e degli altri. Allo stesso tempo, devono fare i conti con un aspetto fondamentale della navigazione, cioè il fatto che durante la navigazione in barca a vela non si ha il controllo di tantissime cose, tra cui la forza e la direzione del mare, l'altezza e la direzione delle onde, le correnti marine. Anche le previsioni meteorologiche non sono mai assolutamente certe, dipendono da tante cose: in parte dall'incertezza del tempo atmosferico in sé, in parte dalle caratteristiche specifiche delle terre che circondano il mare. Quindi, ti ritrovi in una situazione di imponderabilità, in una condizione che non puoi controllare. Mentre invece il controllo, che nei nostri termini chiamiamo *costrizione*, è spesso un'illusione. Dunque, come fai a muoverti in un contesto così radicalmente non controllabile? Puoi solo governare ciò che accade, e adattarti alla situazione. E come lo fai? Attraverso una profonda conoscenza della tua barca, che diventa una parte di te, e tramite il modo in cui prendono forma le relazioni con tutto l'equipaggio, che diventano a loro volta una parte del mezzo. Queste due cose messe insieme permettono il governo della situazione, e senza di esse affondi o vai alla deriva. In sostanza, quindi, si tratta di un esercizio fondamentale di *governo*, di esperienza costante di relazione con gli altri e con le condizioni ambientali, in cui costantemente ti adatti e senti la barca. Conosci la barca, la *senti* fisicamente. Questa è una prima condizione che assume valore terapeutico, e che ha un valore formativo per i terapeuti che sentono il bisogno di sapere sempre cosa dire e di avere tutte le risposte in anticipo. In barca, invece, non hai mai le risposte in anticipo. Succede, poi, un'altra cosa fondamentale in queste esperienze: se da una parte la barca attiva una serie di schemi, dall'altra parte li rompe, su un piano anche corporeo. Vi faccio notare una cosa: guardateci, notate come siamo seduti. Abbiamo assunto una posizione. Una posizione che esprime un senso anche di identità, ha un significato, comunica qualcosa. In barca non puoi scegliere una posizione fissa e mantenerla, per il solo fatto che la barca si muove. Questo aspetto corporeo ha, secondo me, un'implicazione in termini più profondamente identitari: in barca non puoi

minimamente - permettetemi il termine - *mostrare*, in barca puoi *essere*, e lo puoi fare solo in connessione alla barca. Questo allenta una serie di costrutti corporei, facilitando permeabilità e creatività nel rimettere insieme rapporti diversi.

**A tal riguardo, ci interessava sapere come costruisci la connessione tra l'esperienza in barca a vela e l'esperienza terapeutica.**

Vedo una connessione tra le due cose: la barca a vela può essere uno strumento anche di terapia, sia per dimensioni personali sia per dimensioni gruppali o, nella maniera più assoluta, relazionali. Senza girarci troppo intorno, certi problemi personali o interpersonali in barca emergono immediatamente. In termini formativi, se c'è l'intenzione di migliorare qualcosa di sé l'esperienza di cambiamento può essere rapidissima.

**Riprendendo il discorso di poco fa, ci dicevi che l'esperienza potrebbe essere utile per chi si sta formando come terapeuta. Vale lo stesso anche per un terapeuta già formato?**

Direi proprio di sì, nella misura in cui per scelta o per difficoltà personali tendiamo a diventare terapeuti controllanti. Per scelta professionale, perché aderiamo a un paradigma della manipolazione, che mira a voler far fare al paziente ciò che noi riteniamo giusto per lui, a credere di sapere meglio del paziente stesso cosa è bene per lui o cosa significa per lui qualsiasi cosa. In termini personali, invece, anche un terapeuta costruttivista, che ha tutto il desiderio di presentarsi forte della propria ignoranza, può cadere nella trappola del bravo terapeuta, cercando di avere tutte le risposte, di controllare e di operare una costrizione sul proprio paziente. In entrambi questi casi la barca a vela è utile proprio perché non permette alcun controllo. Tanto per fare un esempio, quando portiamo in barca gruppi di terapeuti/e in formazione facciamo tutta una serie di esercizi. Un esercizio con il timone è il seguente: "cerca di mantenere questa rotta e di non perdere il vento" ("non perdere il vento" vuol dire mantenere sempre un certo angolo, tra la prua della barca e il vento). Inizialmente, ma non solo per esperienza, proprio per l'applicazione di una certa visione di se stessi, del mondo e degli altri, il tentativo è quello di controllare la barca. Capita, quindi, di essere molto rigidi al timone e, a quel punto, la barca comincia a fare ciò che vuole, ad andare un po' di qua e di là. Quando bendi la persona e le dici: "prova a sentire come va la barca, com'è inclinata, come senti il vento sulla faccia, come vibra sotto i piedi, e prova a mantenere il punto su queste sensazioni. Quindi prova a entrare un po' in dialogo con la barca" ecco che comincia a timonare in maniera efficace. E, paradossalmente, questo avviene quando togli uno degli strumenti di controllo a cui siamo più abituati, cioè la vista. La persona inizia a *governare*, e non più a tentare di forzare la barca a fare quello che vuole lei. Comincia, finalmente, a entrare in una relazione. Secondo il nostro approccio, entrare in relazione non è controllare le dinamiche con l'altra persona. Piuttosto, è essere in una sorta di co-costruzione di una direzione, esattamente come quando si timona. In genere, un buon timoniere esperto tiene la rotta e può farlo senza guardare la bussola, continuando a chiacchierare, con una mano sola e magari fumando una sigaretta. Questo perché sente la barca. Questa è una bella metafora della relazione, dell'*essere in una relazione*.

**Giunte a questo punto, riprendendo la metafora kellyana dell'uomo ricercatore, ti chiediamo: quali esperimenti fai tu come formatore? E, secondo te, quali esperimenti fa chi sale in barca con te?**

Oltre a quelli che vi ho già descritto, un esperimento fondamentale che fanno le persone in barca è quello di esplorare i limiti della propria visione di sé in relazione agli altri. In barca è necessario che l'equipaggio comunichi in tutti i modi, verbalmente e non. Ogni movimento e ogni manovra, in barca, devono essere corali. E in una situazione in cui dobbiamo essere corali, ovvero entrando in accoppiamento strutturale con gli altri, emergono tutti i nostri limiti ma anche le nostre possibilità. Potrebbe, ad esempio, emergere che una persona non sia predisposta all'ascolto, o che sia focalizzata su un compito ma non riesca a vedere gli altri, può emergere la sua ostilità e il suo tentativo di imporsi in tutti i modi sugli altri, o può non essere disposta ad assumersi la responsabilità di svolgere o delegare un compito. Oppure, al contrario, potrebbero emergere aspetti positivi, come la sua capacità di avere uno sguardo a centottanta gradi, di stare in ascolto o di chiedere aiuto. A seconda di tutte queste difficoltà, pregi o risorse, si possono fare esercizi diversi e, quindi, fare esperimenti diversi. Per cui, ad esempio, una persona che ha molta difficoltà a chiedere aiuto (tematica che emerge frequentemente) scoprirebbe che, se non lo facesse, non sarebbe più forte e autonoma ma, al contrario, peggiorerebbe la situazione. Contemporaneamente, però, farebbe un'altra

esperienza, ossia quella di chiedere aiuto, e la manovra assumerebbe non solo efficacia, ma anche armonia e bellezza. E l'armonia e la bellezza sono delle cose importanti: le sperimenti quando la barca si muove fluidamente, rapidamente, riprende velocità, la senti con il corpo, e senti che *funziona*, ed è qualcosa che percepisci immediatamente. Senti che funziona anche perché stai chiedendo aiuto e ti stai facendo ascoltare, è questo che solitamente la gente tende a portarsi anche a terra. Quindi, sì, viene fuori tanto materiale interessante da queste esperienze.

**Probabilmente in queste situazioni emergerà anche il modo in cui la persona gestisce le critiche.**

Assolutamente sì, davanti alle critiche c'è chi si chiude e c'è chi si apre. Ma dal momento che i risultati sono immediati e sono fisici, si può riflettere e si può immediatamente fare qualcosa di diverso. E, nel farlo, il risultato è immediato ed evidente. Funziona. Noi siamo portati a cambiare quando le cose funzionano, non quando non funzionano, quindi dobbiamo fare esperienza di validazione. La barca permette una rapida invalidazione tanto quanto una rapida validazione e, dunque, fondamentalmente ha estrema utilità da questo punto di vista. Tu salpi con un gruppo, e rientri al porto con un gruppo già diverso. Poi c'è chi è tanto bravo da portarsi a casa queste perturbazioni, e c'è chi invece le circoscrive all'esperienza in barca a vela.

**Immaginiamo che questi momenti siano molto perturbanti anche per te.**

Sono onesto quando dico che i primi anni sono stati più perturbanti degli ultimi. Per me è tutt'ora perturbante il senso del viaggio, nel senso che mi emoziono ancora in barca, ma forse sono molto più pacato e tranquillo, e anticipo meglio quando faccio formazione in barca. Posso dire di essere aperto a cogliere ciò che è perturbante per gli altri. Navigare in barca, però, è sempre meraviglioso: salpare senza sapere dove andare è un senso di *libertà entro vincoli* enorme. I vincoli sono la tua barca e tutto ciò che non controlli. Poi, se ci pensate, si è in un ambiente piuttosto piccolo, con varie persone... infatti, si dice tradizionalmente che in barca si rompono o si stringono grandi amicizie! Ovviamente, se c'è un occhio professionale, da questo punto di vista, i rischi si riducono, o meglio, i vantaggi aumentano.

**Ci incuriosiva farti un'ultima domanda. Kelly ci ricorda di "sfidare e andare oltre l'ovvio" per superare i nostri limiti, evolvere e crescere. Su due piedi, quali certezze dovrebbero essere lasciate a casa quando si sale in barca e si va per mare?**

Dipende come ci vai e a fare cosa. Ma vi direi che l'unica certezza, anzi, l'unica illusione che va lasciata a casa è quella della certezza. Non c'è certezza in mare. Potrei aggiungere, pescando un po' nei miei ricordi, che per me il mare, e la navigazione a vela in particolare, sono stati un grande insegnamento. Credo che la stessa cosa valga per molte esperienze fatte in maniera *immersiva* nella natura. Il mare ti insegna quanto sei piccolo. Dopo navigazioni di alcuni giorni, magari in condizioni estreme, molti problemi che avevo a terra mi sono sembrati insignificanti. Personalmente mi ha insegnato un'altra cosa, che ha a che fare col governo e col controllo: non ho imparato solamente che io non ho il controllo, ma anche ad *accettare nell'imponderabile ciò che si nasconde di ineluttabile*. Mi è capitato di navigare con un mare molto mosso, in condizioni estreme, nelle quali ho pensato che avrei potuto morire. Quando vedi all'orizzonte una tromba marina, sai che è inutile sfuggirle. Avete presente Samarcanda, la canzone di Vecchioni? Il soldato vede la morte e fugge proprio verso il luogo in cui la morte lo stava aspettando. A me è capitato di pensare: "non posso farci proprio nulla, e sapete che c'è? Fumiamoci una sigaretta". Quindi sono arrivato ad accettare anche ciò che nell'imponderabile si nasconde di ineluttabile, e vi assicuro che lo si può affrontare anche con una certa serenità. Questo è stato un grande insegnamento nella mia vita. Posso dire che andare per mare mi ha insegnato ad avere meno paura.

**Ed è stato automatico per te portare poi a casa, e quindi nella vita di tutti i giorni, queste perturbazioni?**

Non so se userei il termine "automatico". Probabilmente non è sempre stato un *click*, forse in alcuni casi sì, in altri invece è stato un accumulo di "evidenze"; però, certamente, molta di questa consapevolezza l'ho portata a casa. Specifico, in realtà, rispetto alla paura dell'ineluttabile nell'imprevedibile, che forse questa cosa vale più per me e non l'ho imparata abbastanza per i miei cari: sono molto meno spaventato di ciò che può succedere a me rispetto a ciò che può capitare ai miei cari.

**Dicevi che la barca ti ha insegnato ad avere meno paura e ad allentare i tentativi di controllo?**  
Mi ha insegnato ad esercitare *governo*, e a non tentare di esercitare *controllo*.

**Ti va di dirci qualcosa in più su questo aspetto del controllo?**

Per un/una terapeuta in formazione può essere inevitabile all'inizio cercare di controllare, ma più si cercherà di avere controllo sulla relazione e più essa sfuggirà. La stessa cosa succede in barca a vela. Quando cominci, invece, a cercare un contatto e ad entrare in accoppiamento strutturale, dinamico, attivo, momento per momento, ecco quello non è più controllo, è governo. Tu non hai il controllo quasi su nulla. Certo, puoi avere il controllo della barca, ma non del mare, né di tutte le condizioni metereologiche. Puoi avere il controllo delle tue competenze teoriche, puoi essere consapevole di ciò che metti in una relazione in termini di autoriflessività, ma non avrai mai il controllo di ciò che passa per la testa dell'altra persona, semplicemente perché non dipende da te. Se sei in comunicazione con lei, però, il vostro modo di stare in relazione sarà significativo, e da qualche parte vi condurrà. Devi conoscere, così come conosci momento per momento il mare. Ecco un'altra cosa del mare: il mare non lo conosci mai del tutto. Il mare è sempre uguale, ma sempre diverso.

**Intendi dire che c'è qualcosa che puoi anticipare sull'esperienza, come ci dicevi prima, ma non del tutto?**  
Io ho il controllo sulla tua mente in questo momento?

**No.**

Allora la tua mente è come il mare.

**Grazie per il tempo che ci hai dedicato.**

### Note sulle autrici

Miriam Martinello  
*Institute of Constructivist Psychology*  
martinellomiriam@gmail.com

Psicologa e specializzanda in psicoterapia presso l'Institute of Constructivist Psychology di Padova. Si è laureata in Psicologia clinico-dinamica presso l'Università di Padova, con una tesi sulla schizofrenia, portando due casi clinici molto diversi tra loro per sottolineare l'unicità di "ogni" schizofrenia. Dopo esperienze di lavoro e volontariato all'estero in scuole elementari, orfanotrofi e ospedali, lavora come educatrice in una comunità per minori e in una scuola d'infanzia.

Giulia Piovan  
*Institute of Constructivist Psychology*  
giulapiovang@gmail.com

Psicologa e specializzanda in psicoterapia presso l'Institute of Constructivist Psychology di Padova. Si è laureata in Psicologia clinico-dinamica a Padova, dedicando la sua tesi alla violenza di genere e al ruolo cruciale dei Centri anti violenza nel prevenire e contrastare tale fenomeno. Ha lavorato per anni come educatrice per bambinæ e adolescentæ, ora si occupa di pratica clinica e di consulenze psico-sociali orientate all'inclusività.

Francesca Pistonesi  
*Institute of Constructivist Psychology*  
francesca.pistonesi@gmail.com

Psicologa e specializzanda in psicoterapia presso l'Institute of Constructivist Psychology di Padova. Si è laureata in Neuroscienze e Riabilitazione Neuropsicologica a Padova, dedicando la tesi alla diagnosi cognitiva differenziale tra malattia di Parkinson e demenza a corpi di Lewy. Collabora con la Clinica Neurologica dell'Azienda Ospedaliera di Padova occupandosi di valutazioni neuropsicologiche e di ricerca nell'ambito dei disturbi del movimento.

## Atti creativi: dialoghi tra PCP e Improvvisazione teatrale

di

Claudia Scalise

Institute of Constructivist Psychology (ICP)

**Abstract:** Esplorando e rielaborando i significati e le implicazioni di un'esperienza personale di "improvvisazione" sono approdata all'Improvvisazione teatrale, disciplina che sento vicina all'approccio della Psicologia dei Costrutti Personali (PCP) e alla psicoterapia per alcuni costrutti di base. Partendo da una rapida introduzione sul mondo dell'Improvvisazione teatrale, proverò a far emergere e dialogare gli elementi di comunanza rintracciabili tra le qualità dell'improvvisatore e quelle del terapeuta ad approccio PCP, nonché gli ulteriori scenari possibili risultanti dall'incontro di questi due contesti a confronto, concludendo le mie riflessioni con alcune ipotesi di ricerca per le esplorazioni future sul tema.

**Parole chiave:** improvvisazione, improvvisazione teatrale, psicoterapia, relazione, ruoli.

### ***Creative acts: Dialogues between PCP and Theatrical Improvisation***

**Abstract:** *Exploring and re-elaborating the meanings and implications of a personal experience of "improvisation" I arrived at Theatrical Improvisation, a discipline that I feel is close to the Personal Construct Psychology (PCP) approach and psychotherapy for some basic constructions. Starting from a quick introduction on the world of Theatrical Improvisation, I will try to bring out and dialogue the elements of commonality that can be traced between the qualities of the Improviser and those of the PCP Psychotherapist, as well as the further possible scenarios resulting from the encounter of these two contexts. I'm concluding my reflections with some research hypotheses for future explorations on the subject.*

**Keywords:** *improvisation, theatrical improvisation, psychotherapy, relationship, roles.*

## 1. Una storia personale

“Atti creativi: dialoghi tra PCP<sup>6</sup> e Improvvisazione teatrale” è stato il titolo della Conversazione Costruttivista che ho tenuto a ottobre 2021, ispirata a sua volta dalle riflessioni maturate nel corso del mio secondo anno di formazione all’Institute of Constructivist Psychology (ICP).

Per molti anni sono stata una divertita spettatrice di Improvvisazione teatrale<sup>7</sup>, durante i quali avevo perennemente escluso la possibilità di esplorarne in prima persona il campo di pertinenza ed evitato l’incontro diretto con questa esperienza. Più recentemente, dopo qualche anno di pausa, mi sono riavvicinata all’Improvvisazione, ho scelto di conoscerla – e la sto tuttora conoscendo – per posizionarmi diversamente rispetto a come fatto in precedenza, e osservarla con gli occhi di una curiosa ricercatrice kelliana. Ciò è stato possibile a partire dagli obiettivi che mi ero prefissata iniziando il secondo anno all’ICP: sperimentare maggiore Aggressività<sup>8</sup> e accettare di andare incontro alla transizione di Ansia<sup>9</sup>, riconoscendone l’utilità ai fini dell’esperienza formativa.

Con il secondo anno, dunque, ho iniziato un nuovo ciclo dell’esperienza<sup>10</sup> guidata dal motto “mi concederò di improvvisare”, ripromettendomi di compiere scelte elaborative che mi conducessero verso nuovi sentieri, nella piena esplorazione e verifica delle possibilità che a lungo mi ero preclusa tramite una costrizione<sup>11</sup> dell’esperienza con i compagni e i didatti della scuola. In questo contesto, l’“improvvisare” e l’“improvvisazione” avevano inizialmente il significato di dilatare il campo percettivo e ridurre il controllo esercitato su di me nel corso delle giornate formative.

Oggi, che mi accingo a concludere il quarto anno di scuola, *improvvisazione vs controllo* rappresenta un costruito sovraordinato e ortogonale che ho costruito progressivamente in questi ultimi tre anni, in relazione a quello, iniziale, di *controllo vs caos* che avevo applicato per tutto il primo anno all’ICP, quando anticipavo la possibilità di scoprirmi inadeguata, inopportuna/sgradevole e impreparata – come persona e professionista – e precipitare nel caos.

Per la mia “improvvisazione” del secondo anno sono partita attingendo a ciò che, all’epoca, era la mia conoscenza *naïf* dell’Improvvisazione teatrale, costruendomi un ruolo da *yes woman* – primariamente in classe, e poi nella vita – che mi ha permesso di investire e di andare incontro all’esperienza: sì al confronto con gli altri, sì al prendere l’iniziativa senza attendere il “momento giusto”, sì all’adesione e alla partecipazione alle iniziative di ICP e non solo. Ho scelto di farmi conoscere e rendermi sempre più disponibile al confronto e alle critiche, spostandomi dunque dall’Investimento (essere sempre presente a lezione, rispettando tutte le indicazioni e gli inviti forniti senza, però, mostrare certi aspetti della mia persona e del mio sistema di significati) all’Incontro, passando poi per la Revisione delle mie anticipazioni sul senso della scuola, del gruppo classe e di me stessa come persona e terapeuta in formazione.

<sup>6</sup> La sigla PCP sta per “Personal Construct Psychology”, in italiano “Psicologia dei Costrutti Personali” e “Teoria dei Costrutti Personali”.

<sup>7</sup> L’Improvvisazione teatrale ha incrociato il mio cammino negli anni delle scuole superiori, quando dei ragazzi vennero a proporre questa particolare forma teatrale a una delle assemblee di istituto organizzate dalla scuola. All’epoca mi ci sono relazionata costruendomi unicamente un ruolo da spettatrice divertita, dove la possibilità di esplorarne il terreno in prima persona è stata un’opzione da accantonare a priori. Successivamente, partecipando per gioco ad un piccolo *contest*, ho vinto i biglietti per una serata di Improvvisazione nel corso della quale ho riconosciuto i volti di quei ragazzi che, tempo addietro, avevano varcato le soglie della mia scuola e avevano offerto la possibilità di frequentare i corsi di Improvvisazione. Ho costruito questa coincidenza come un simpatico segno di riavvicinamento con l’Improvvisazione teatrale e ho ricominciato a frequentare gli spettacoli, tanto affascinata quanto intimorita da quella forma artistica così audace. Infatti, immaginare di entrare nel mondo dell’Improvvisazione teatrale configurava una serie di anticipazioni legate alle transizioni di Ansia, Minaccia e Minaccia di colpa (anticipazioni del tipo “non sono in grado; se provassi farei una figuraccia; risulterei – e potrei scoprirmi – incapace, incompetente”, ecc.).

<sup>8</sup> La transizione di Aggressività esprime l’elaborazione attiva del campo percettivo da parte della persona, comporta dunque il cercare di verificare attivamente la validità delle proprie anticipazioni attraverso un processo di estensione e definizione del campo di pertinenza dei propri costrutti (Kelly, 1991).

<sup>9</sup> La transizione di Ansia comporta la consapevolezza che gli eventi cui ci troviamo di fronte giacciono per lo più al di fuori del campo di pertinenza del nostro sistema di costrutti (*ibidem*).

<sup>10</sup> Il Ciclo dell’esperienza (Kelly, 1966) esprime il fenomeno attraverso cui il sistema costruttivo viene sottoposto continuamente ad un processo di conferma e di disconferma delle proprie anticipazioni (ipotesi), che vengono messe alla prova nell’esperienza e che, via via che vengono riviste alla luce degli eventi, contribuiscono al cambiamento dello stesso sistema. Si svolge in 5 fasi: Anticipazione, Investimento, Incontro, Validazione o Invalidazione, Revisione costruttiva.

<sup>11</sup> La Costrizione (Kelly, 1991) si verifica quando una persona restringe il proprio campo percettivo in modo da ridurre al minimo le incompatibilità della sua interpretazione degli eventi, concentrandosi su pochi elementi selezionati.



I miei esperimenti iniziali comportavano un certo grado di impulsività nel ciclo C-P-C<sup>12</sup>. Poi, grazie alla valutazione di metà anno<sup>13</sup>, ho operato una revisione aggiungendo un ulteriore tassello alla mia *yes woman*: dire di *si* e offrirmi all'esperienza ricordandomi sempre di proseguire *step-by-step* nel Ciclo dell'esperienza, invito che mi è stato fatto per poter formulare eventuali e ulteriori revisioni. In breve, ho costruito l'invito a non fermarmi nell'esperimento in corso come una forma di validazione delle mie sperimentazioni e, al tempo stesso, come una invalidazione delle anticipazioni relative alla mia inadeguatezza.

In questa circostanza ho dunque revisionato la costruzione dell'"improvvisazione": inizialmente, infatti, avevo costruito l'impulsività come sovrapponibile al costruito di improvvisazione (immaginando che anche nell'Improvvisazione teatrale ci si "lanciasse" impulsivamente sulla scena), e come elemento facente parte del polo di contrasto *caos* del precedente costruito *controllo vs caos*: mi stavo dunque muovendo per contrasto. Questo passaggio aveva permesso l'Incontro e la Validazione/Invalidazione delle anticipazioni con cui ero entrata a scuola, ossia di scoprire che una terapeuta competente non si ferma alla conoscenza contenutistica della teoria, ma la incarna aggressivamente operando degli esperimenti, in classe e fuori – cosa che stavo sperimentando. E di scoprire, grazie all'accoglienza riscontrata nei miei compagni e nei didatti, che quella che definivo in modo prelativo "impulsività" poteva essere costruita in modo proposizionale<sup>14</sup> in termini di spontaneità, sincerità, condivisione, partecipazione – tutti elementi del nuovo costruito sovraordinato "improvvisazione" che stavo rendendo permeabile e proposizionale.

Metaforicamente e non, alla fine del secondo anno avevo dunque riformulato il costruito della *yes woman*, di persona che si limita a dire *si*, facendo una piccola integrazione che amplia di molto il significato dell'esperienza in questione e si esprime in due semplici parole: *Yes, and...*

Ho raccolto questa formula da uno specifico tipo di "improvvisazione", ossia l'Improvvisazione teatrale, che nel frattempo avevo scelto di esplorare attraverso un approfondimento teorico atto alla stesura della tesina di chiusura del secondo anno, operando un ulteriore Incontro con essa: non più solo divertita spettatrice, ma anche curiosa esploratrice.

Nell'Improvvisazione teatrale, l'atteggiamento dello "*Yes, and...*" esprime proprio l'apertura all'esperienza e l'intenzione di portarla avanti, aggiungendo sempre qualcosa di nuovo al gioco (lo vedremo più avanti in questo scritto). Per me voleva dire continuare a offrirmi agli altri, aprire degli scenari di possibilità, confrontarmi con curiosità rispondendo con Aggressività dinanzi alle transizioni di Ansia quando davanti a me si prospettavano delle incognite, nonché accogliere come plausibili gli inviti, le critiche, le opinioni altrui su di me. In sintesi, costruire un atteggiamento di proposizionalità.

Tramite questa riflessione, inizialmente teorica, ho scelto di esportare l'esperimento condotto a scuola anche nella vita al di fuori dei *weekend* formativi, ampliando le possibilità di applicazione del costruito "improvvisazione" che, come dicevo, è divenuto più permeabile, comprensivo e proposizionale nei suoi significati. I principi dell'Improvvisazione teatrale sono stati, in primis, ispiratori per l'elaborazione del mio sistema nel corso delle sperimentazioni a scuola, e poi anche terreno saggiato per proseguire con ulteriori cicli dell'esperienza oltre i confini della scuola. Scegliere di iscrivermi a un corso di Improvvisazione teatrale all'inizio del terzo anno di ICP mi ha permesso di continuare la sperimentazione di quegli elementi che citavo poco fa – spontaneità, sincerità, condivisione, partecipazione – in un campo in cui la comicità, divertirsi e prendersi meno sul serio sono una cornice di senso utile per proseguire nella sperimentazione. Qui ho scoperto che potevo offrire me stessa ed essere diversa al tempo stesso, che potevo osare e sospendere il costruito *controllo vs caos* perché nell'Improvvisazione teatrale la radice di ciò che offri di te viene valorizzata e presa come lecito punto di partenza da cui provare a sperimentarsi anche in vesti alternative – senza comportare, con ciò, alcuna squalifica. Con l'Improvvisazione teatrale ho sperimentato e dunque costruito

<sup>12</sup> Il Ciclo C-P-C formulato da Kelly (*ibidem*) descrive la sequenza di passi previsti per compiere una scelta. Il Ciclo C-P-C comprende, in successione, la Circo-spezione (*circumspection*), la Prelazione (*preemption*) e il Controllo (*choice*). La Circo-spezione descrive la fase del processo decisionale in cui i vari aspetti della situazione/problema vengono soppesati; nella Prelazione viene attentamente esaminata e identificata una tra le possibili alternative concepite; vi è dunque il Controllo (o scelta, appunto), ossia il compimento della scelta finalizzata alla migliore elaborazione del sistema. L'impulsività comporta un periodo di Circo-spezione e di Prelazione abbreviato.

<sup>13</sup> Per tutti i quattro anni di formazione all'ICP è previsto un momento, a circa metà di ogni anno formativo, in cui gli allievi sono chiamati a compiere un'auto-valutazione sull'andamento del percorso, che viene poi integrata con una valutazione anche da parte dei didatti.

<sup>14</sup> Un costruito Proposizionale non veicola alcuna implicazione riguardo all'appartenenza dei suoi elementi ad altri domini (*ibidem*).

la pluralità<sup>15</sup> e la legittimità della mia persona, fondamentali per l'impatto che hanno avuto anche sul mio divenire terapeuta.

Potremmo dire che i due macro cicli dell'esperienza compiuti – quello intrapreso nel contesto scuola e quello, parallelo, del corso di Improvvisazione teatrale – del secondo e terzo anno di ICP si sono poi contaminati e hanno favorito il cambiamento. È qui che mi trovo adesso, dopo due anni abbondanti di "improvvisazione" con l'accezione che descrivevo poco fa.

Nel corso dei cicli dell'esperienza vissuti in questi anni, ho iniziato a ipotizzare che grazie ai costrutti che attribuisco alla mia personale esperienza di improvvisazione – dove l'incontro e la commistione tra l'Improvvisazione teatrale e il percorso di terapeuta in formazione sono stati fruttuosi e fertili – potessi immaginare su un piano maggiormente sovraordinato degli elementi di comunanza tra Improvvisazione teatrale e psicoterapia PCP. Nello specifico, mi riferisco ai costrutti che canalizzano l'agire e i ruoli dell'improvvisatore e dello psicoterapeuta. Quelle che seguono sono, dunque, le prime di una serie di riflessioni e di dialoghi possibili tra l'Improvvisazione teatrale e la PCP, considerando che le esplorazioni sul tema sono, potenzialmente, ancora numerose.

## 2. Improvvisazione?

Facendo una semplice ricerca terminologica ed etimologica, troviamo che il termine *improvvisazione* deriva da "improvviso", participio passato del verbo latino *providere*, ovvero "prevedere". L'*improvisus*, composto da *in-* e *-provisus*, si riferisce dunque a qualcosa di "non previsto", ossia qualcosa che "non si può vedere prima" ([www.treccani.it](http://www.treccani.it)). Un'interpretazione, questa, che potrebbe canalizzare l'uso del termine come sinonimo di "impreparazione, faciloneria", associato a persone o contesti nei quali le cose vengono fatte in modo estemporaneo, alla leggera e senza alcun principio o criterio di riferimento (su questo, è simile al polo di contrasto *caos* del mio costrutto menzionato prima), precludendogli la possibilità di assumere anche altri significati. Anche nella sezione dei sinonimi e contrari dell'Enciclopedia online Treccani troviamo questi elementi:

1. a. [dire o fare qualcosa all'improvviso, senza alcuna preparazione precedente]. b. (*spreg.*) [dire o fare qualcosa senza la necessaria preparazione] ≈ abborracciare, arrangiare, imbastire [...]
2. [fare, preparare qualcosa sul momento, spesso per far fronte a circostanze impreviste] ≈ (*lett.*) appattumare, arrangiare, mettere insieme, rimediare. ([www.treccani.it](http://www.treccani.it))

Appare stretto, regnante e forse relativo il costrutto a cui fa riferimento l'"improvvisazione" che cogliamo da tali definizioni; ipotizzo sia polo di contrasto di un costrutto che parla di controllo, meticolosità, senso della preparazione e della precisione. Ma non tutte le improvvisazioni rivelano uno sterile caos o la pura casualità dell'atto in questione. Un tale assetto lessicale sembra costringere su alcuni aspetti che in altri contesti rendono l'improvvisazione una disciplina professionale e creativa: su questo tema, è interessante la posizione alternativa di Burroni (2007), insegnante di Improvvisazione teatrale, secondo cui l'improvvisazione è la "naturale condizione di espressione e di relazione degli esseri umani" (p. 24), che poggia sull'anticipazione che realizziamo, per nostra natura, processi creativi<sup>16</sup> ogni giorno. Forse, per il momento, è l'arte il campo di pertinenza entro cui viene ammessa l'improvvisazione: si osservano atti di improvvisazione in numerosi contesti legati all'ambito artistico, come per esempio nella danza, nella composizione e nell'esecuzione di musica, nella poesia e nel teatro. In quest'ultimo ambito, l'Improvvisazione teatrale si è andata costruendo nel corso degli anni ed è divenuta una disciplina insegnata e tramandata anche in modo autonomo rispetto alle scuole di recitazione.

## 3. Breve introduzione sui principi dell'Improvvisazione teatrale

<sup>15</sup> La pluralità o comunità dei Sé è stata proposta da Miller Mair (1977) come metafora della molteplicità dei Sé che convivono nella medesima persona.

<sup>16</sup> La creatività come costrutto verrà approfondita più avanti in questo scritto.

Cos'è l'Improvvisazione teatrale<sup>17</sup>? Frances-White e Salinsky (2008/2012) l'hanno definita come "la messa in scena di storie davanti ad un pubblico senza una sceneggiatura" (p. 8). Sul piano storico, viene fatta risalire alla tradizione della Commedia dell'Arte, un genere teatrale nato in Italia verso la metà del Cinquecento in cui gli attori improvvisavano senza un testo, basandosi su un canovaccio relativo alle strutture drammaturgiche di riferimento e incarnando dei "tipi fissi", personaggi ricorrenti che ricorrevano da uno spettacolo all'altro (come, per esempio, Arlecchino). In quel contesto, l'Improvvisazione rappresentava un metodo per canalizzare l'ispirazione degli attori, dare uno stile più fresco e creare la giusta energia comica per i vari scenari (*ibidem*; Manetti, 2018).

Delineare una storia dell'Improvvisazione teatrale è arduo compito cui ha cercato di far fronte Manetti (2018), a cui rimando: il percorso storico che ha portato alla nascita dell'Improvvisazione teatrale per come è conosciuta oggi, infatti, passa attraverso i lavori di ricerca pedagogica di alcuni formatori tra gli Stati Uniti e l'Inghilterra a inizio Novecento<sup>18</sup>, e ha giovato della contaminazione con i contributi di Jacob Lévy Moreno sul Teatro della Spontaneità<sup>19</sup> e sullo Psicodramma, del Teatro dell'Oppresso di Augusto Boal<sup>20</sup>, del Living Theatre di Julian Beck e Judith Malina<sup>21</sup> e, infine, del metodo di Stanislavskij<sup>22</sup>.

La forma attuale dell'Improvvisazione teatrale non può vantare un compendio di base, unico e condiviso, dei metodi e delle tecniche esistenti; piuttosto, ogni scuola, nel tempo, ha costruito il proprio, personale approccio didattico all'Improvvisazione, che si distingue molto su scala regionale e nazionale (*ibidem*).

Per poter raccontare in cosa consista l'Improvvisazione teatrale, possiamo mantenerci su un piano sovraordinato e affermare che essa coinvolge tipicamente un gruppo di persone (chiamate improvvisatori o improvvisatori) che realizzano scene e storie più o meno dettagliate, basandosi su giochi ed esercizi selezionati con l'attivo coinvolgimento del pubblico. Sempre sul momento, avviene la definizione di alcune regole di gioco, fondate sul costruito sovraordinato di ciò che è *possibile vs non è possibile* fare in scena, un costruito permeabile in quanto gli elementi che lo compongono e il suo campo di pertinenza variano in base alla tipologia di spettacolo. Esistono, infatti, numerosi tipi di spettacolo di Improvvisazione teatrale, definiti "*format*", che possono essere distinti in base alla durata complessiva dello *show* (dunque in *long form* e *short form*): le versioni "*long*" sono più complesse per la durata e per le qualità attoriali richieste per portare avanti una storia tanto lunga quanto diversificata sul piano drammaturgico; le versioni "*short*", dall'altro lato, sono tendenzialmente più rapide, dinamiche e improntate all'idea del *cabaret* e possono coinvolgere un presentatore e dei musicisti (*ibidem*).

In virtù del *format* di riferimento, dunque, gli improvvisatori seguono una struttura più o meno stretta di regole e tempi entro cui realizzare l'improvvisazione (per esempio, numero di improvvisatori coinvolti, durata delle scene, canoni stilistici da rispettare, ecc.). Un esempio di spettacolo *long form* è l'*Harold*, un *format* americano a carattere narrativo che parte con un solo suggerimento iniziale fornito dal pubblico in cui gli intrecci delle storie (che alternano monologhi, giochi di gruppo e singole scene) convergono verso un epilogo comune. Questo *format* esiste anche in declinazioni diversificate per i giochi con cui gli improvvisatori danno inizio alla concatenazione di storie (per esempio, tramite associazione di idee). In Italia, il *format* più diffuso è quello del *Match d'improvvisazione teatrale*, *short form* eterogeneo che mescola l'atmosfera dello spettacolo con quella delle gare sportive: la "competizione" avviene tra due squadre di improvvisatori di cinque componenti ciascuna, che giocano indossando delle maglie numerate e muovendosi all'interno di una simil pista di pattinaggio che ricalca il modello dell'*hockey* sul ghiaccio. Vengono guidati da un arbitro (una sorta di maestro di cerimonia) che fornisce loro alcune indicazioni avvalendosi dei suggerimenti del pubblico ed è accompagnato da uno o più musicisti che propongono brevi siparietti musicali nel corso delle improvvisazioni e durante i momenti di stallo tra un esercizio e un altro (Burroni, 2007; Manetti, 2018).

<sup>17</sup> Per un approfondimento sulla storia e sull'evoluzione dell'Improvvisazione teatrale si vedano Frances-White & Salinsky, 2008/2012; Manetti, 2018.

<sup>18</sup> Storicamente, sono diversi i maestri che hanno contribuito a delineare l'Improvvisazione teatrale, tra i più noti possiamo menzionare Viola Spolin, Neva Boyd, Del Close e Keith Johnstone (*ibidem*).

<sup>19</sup> Moreno, J. L. (1947). *Il teatro della spontaneità*. Roma: Di Renzo Editore.

<sup>20</sup> Boal, A. (2011). *Il teatro degli oppressi: Teoria e tecnica del teatro*. Bari: Edizioni La Meridiana.

<sup>21</sup> Perrelli, F. (2007). *I maestri della ricerca teatrale: il Living, Grotowski, Barba e Brook*. Roma-Bari: Editori Laterza.

<sup>22</sup> Stanislavskij, K. S. (2008). *Il lavoro dell'attore su se stesso*. (E. Povoledo, Trad.). Bari: Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1963).

Come fin qui emerso, nell'Improvvisazione teatrale si assiste a un atto di creatività collettiva, in cui: 1) il processo di creazione del contenuto narrativo avviene sul momento, è spontaneo, continuo e soprattutto relazionale; 2) non ci sono ruoli di *leadership* predefiniti ed espliciti tra gli attori; 3) ogni improvvisatore è attore, drammaturgo e regista di se stesso e degli altri; 4) ognuno è completamente presente nella catena creativa di azione e co-costruzione dei contributi dell'altro.

In un TEDx Talk del 2011<sup>23</sup>, intitolato "The Way of Improvisation", l'improvvisatore Dave Morris ha presentato quelli che dal suo punto di vista sono gli *step* necessari per improvvisare, sul palco e nella vita, e che personalmente definirei come gli elementi che concorrono a costruire l'*atteggiamento* verso l'improvvisazione:

- giocare
- concedersi di fallire<sup>24</sup>
- ascoltare
- dire di sì e aggiungere sempre qualcosa alla narrazione/scena<sup>25</sup>
- stare alle regole del gioco
- rilassarsi e divertirsi.

Veenstra (come citata in Drinko, 2013, p. 19) ha recuperato le regole e le linee guida dell'Improvvisazione delineate, nel tempo, dai maestri (di cui sopra)<sup>26</sup>, sintetizzandole in tre Principi che potremmo considerare come costrutti sovraordinati, utili a chiarire le scelte fondamentali e imprescindibili che ispirano e guidano chi improvvisa. Tali Principi verranno presentati nei paragrafi successivi.

### 3.1 Primo principio: "Respect and Trust + Yes, And..."

Il primo principio evoca il rispetto e la fiducia come premesse fondamentali per costruire una relazione con i propri compagni di gioco. L'esperienza della fiducia coinvolge la scelta, da parte degli improvvisatori, di contribuire attivamente alla costruzione delle scene e delle storie, fidandosi che i compagni faranno lo stesso, con la medesima anticipazione; il costrutto del rispetto, a sua volta, comporta l'accettazione dei contributi proposti e la loro stessa valorizzazione come qualcosa di interessante, geniale, su cui poter costruire e andare avanti. A questo si associa l'atteggiamento sopracitato del "Yes, and...", ossia del "Sì, e...": chi improvvisa ascolta, accoglie, accetta e valorizza (*yes*) ciò che l'altro porta alla realtà della scena, contribuendo a creare quel clima di fiducia condiviso e aggiungendo sempre qualcosa (*and...*). La congiunzione *and/e* afferma e accoglie, tant'è che aggiungere alla scena altri dettagli narrativi è definito *regalo* o *dono*; invece, utilizzare il *but/ma* (*Yes, but...*) indicherebbe un atteggiamento di contraddizione e contrapposizione, che interrompe il fluire dell'interazione e della storia (Drinko, 2013).

Quando gli improvvisatori accettano i doni dei propri compagni e aggiungono a loro volta qualcosa, non devono preoccuparsi della possibilità di "rovinare" la scena, perché non percepiscono l'errore o la difficoltà come qualcosa di avvilente, anzi, possono essere costruiti come qualcosa su cui continuare a giocare, interagire e creare. Esiste un esercizio di riscaldamento fatto ad hoc per allenare questa competenza, in cui un improvvisatore inizia la scena partendo da un piccolo dettaglio su cosa sta facendo, con chi e dove si trova, al quale un compagno può affiancarsi asserendo "sì, e..." per poi aggiungere un ulteriore dettaglio, e così via.

### 3.2 Secondo principio: "Be in the Moment + Encounter"

<sup>23</sup> L'intervento è reperibile sul sito dei TED (<https://ed.ted.com/>) e su YouTube.

<sup>24</sup> Il costrutto del "fallire" può dotarsi di significati diversi. Si vedano più avanti le considerazioni sull'errore.

<sup>25</sup> Questo punto si sintetizza ed esprime nella formula inglese "yes, and...".

<sup>26</sup> Si vedano Frances-White & Salinsky (2008/2012) e Manetti (2018).

In virtù di questo principio, l'improvvisatore resta completamente concentrato sul presente, sulla scena e sui *partner*. È presente con tutta la sua persona per gli altri e con gli altri, ed agisce con versatilità e spontaneità ossia senza pianificare in anticipo (proiezione verso il futuro) e senza recuperare qualcosa dalle esperienze precedenti (ritorno al passato) per riproporle meccanicamente, distogliendosi dal qui e ora. Egli entra in scena senza direzioni rigidamente precostituite ed imposte, concentrandosi sugli altri e sulla relazione con loro, andandogli letteralmente e metaforicamente incontro nella co-costruzione delle storie e dei ruoli scenici. Questo atteggiamento prova a scongiurare l'uso della simulazione e della rigida premeditazione, che se portati nel gioco inciderebbero negativamente sulla riuscita della costruzione dell'esperienza della scena improvvisata con l'altro improvvisatore (*ibidem*).

È interessante come il termine inglese scelto per questa formula sia proprio *encounter*, il medesimo scelto da Kelly (1966) per parlare di una delle fasi del suo Ciclo dell'esperienza, che prevede l'immergersi effettivo nell'esperienza con l'altro per confrontarsi con lui e incontrare la validazione/invalidazione delle proprie anticipazioni.

### 3.3 Terzo principio: "Let Go + There are No Mistakes"

Questo "lascia andare, non ci sono errori" è un rassicurante invito a lasciar andare le tensioni dovute alle anticipazioni di chi è preoccupato e si blocca nel timore di commettere errori. Tale presupposto distende le tensioni e crea un'improvvisazione migliore per tutti, improvvisatori e pubblico. Questo principio non vuole suggerire un lancio impulsivo nel vuoto (segnale di un periodo di circospezione<sup>27</sup> eccessivamente ridotto), bensì un ingresso nell'improvvisazione privo di anticipazioni strette e preclusive sulla possibilità di dirottare in errori irreversibili, dove l'improvvisatore si sente sostenuto anche dalle premesse contenute negli altri Principi: la fiducia verso i compagni e il rispetto reciproco, anticipazioni importanti per sentire di poter stare nella relazione e nel presente (Mannella, 2010). In questo modo, tutto il resto diviene superfluo e inessenziale (Drinko, 2013).

Come anticipato, nell'Improvvisazione teatrale non ci sono errori costruiti in senso tradizionale, perché non vi è una posizione sovraordinata alla quale attingere per poter giudicare una scelta come *buona vs cattiva, giusta vs sbagliata*, ecc. Anzi, questo genere di apprensione porterebbe a un blocco della spontaneità e, dunque, dell'esperienza in vivo. Sulle possibili costruzioni dell'errore mi soffermerò in un paragrafo successivo.

La suddivisione dei principi qui esposti è esemplificativa e ha avuto un senso prevalentemente didascalico della letteratura dedicata all'Improvvisazione teatrale, in quanto ognuno di essi è reciprocamente collegato e si completa a vicenda. Prendendo in prestito le parole chiave finora emerse in riferimento ai principi dell'Improvvisazione teatrale – relazione, versatilità, spontaneità, presenza, ascolto, accoglienza, valorizzazione, incontro – ho ipotizzato dei costrutti, che approfondirò tra poco, di comunanza con la psicoterapia PCP.

## 4. Terapeuta e improvvisatore: identità che possono dialogare

In generale, tutti i costrutti attribuibili all'esperienza dell'Improvvisazione teatrale presuppongono la relazione e il dialogo con l'Altro da sé, rappresentato dai *partner* sulla scena e del pubblico. Per certi aspetti, dunque, se spogliamo l'Improvvisazione degli elementi più squisitamente teatrali ed esuliamo dalle differenti finalità dei due contesti qui narrati, nei principi ispiratori di una genuina Improvvisazione teatrale ipotizzo che siano ravvisabili degli elementi di comunanza<sup>28</sup> con la psicoterapia in ottica PCP. Più nello specifico, possiamo rintracciare dei parallelismi e delle affinità tra i principi che guidano gli improvvisatori nelle loro scene e quelli che canalizzano l'agire dello psicoterapeuta di fronte ai suoi pazienti nella co-costruzione della relazione, nonché una comunanza nell'atteggiamento (menzionato poco fa) prevalente. Per andare a restringimento: quali sono gli elementi del sistema che caratterizzano un buon improvvisatore e un buon terapeuta? Proverò a rispondere riprendendo i poli di costrutto che ho ipotizzato sottendere

<sup>27</sup> La Circospezione è il primo dei tre passi che compongono il Ciclo C-P-C costruito da Kelly (1991); si veda nota 6.

<sup>28</sup> Corollario della Comunanza: "nella misura in cui una persona impiega una costruzione dell'esperienza simile a quella impiegata da un'altra, i suoi processi sono psicologicamente simili a quelli dell'altra persona" (*ibidem*).

l'Improvvisazione teatrale e immaginando delle dimensioni utili a costruire un sistema di significati condiviso dai due ruoli professionali.

#### 4.1 La Relazione come costruito sovraordinato

In primis, l'ipotesi è che tanto il sistema del terapeuta quanto quello dell'improvvisatore siano principalmente fondati sul costruito sovraordinato di *relazione con* (vs *ritiro da*) l'altro. Con l'inevitabile differenza di intenti che contraddistingue i ruoli delle due figure qui presentate (uno fa spettacolo e vuole intrattenere il suo pubblico, l'altro promuove un processo terapeutico), sia l'improvvisatore che il terapeuta giocano infatti Socialità<sup>29</sup> per mettersi in relazione con i loro principali interlocutori e costruire la reciproca fiducia, fondamenta del processo dal quale partiranno gli altri elementi, subordinati, del sistema.

Non è un caso che, specialmente nei primi incontri dei corsi di Improvvisazione teatrale, un buon quantitativo di tempo è dedicato alla creazione delle relazioni interne al gruppo di neofiti. La conoscenza reciproca non si esaurisce mai del tutto, e tanto l'improvvisatore quanto il terapeuta non danno per scontato di aver del tutto conosciuto e "inquadrato" il loro interlocutore: restano aperti alla revisione delle proprie anticipazioni su ciò che l'altro potrà portare sulla scena (metaforicamente e non), alimentando la propria curiosità e l'interesse verso di lui come *co-partner* del processo in atto (da una parte la costruzione di una storia improvvisata, dall'altra la costruzione del viaggio terapeutico).

Come sostenuto da Kelly (1965), scopo della terapia è costruire una relazione di ruolo con il proprio paziente, per unirsi a lui nell'impresa di esplorare la validità delle sue costruzioni (di ruolo e non) e permettergli di costruire, a sua volta, relazioni di ruolo con l'ambiente sociale di riferimento passando anche attraverso la costruzione del ruolo del proprio terapeuta. Lo scopo dell'improvvisatore, dal canto suo, è diverso, ciononostante sviluppare la capacità di costruire i processi dei propri compagni e relazioni di ruolo versatili è uno strumento fondamentale per imbastire una buona Improvvisazione teatrale.

Nel campo della mia sperimentazione come terapeuta in formazione e come improvvisatrice, il costruito sovraordinato della *relazione con* l'altro è stato progressivamente permeabilizzato nei numerosi cicli dell'esperienza compiuti dentro e fuori al contesto classe all'ICP, partendo dall'investire una maggior quota di condivisione, confronto e partecipazione con i miei compagni (di classe e di improvvisazione) e includere nel costruito elementi che in un primo momento assegnavo al polo di contrasto del *ritiro dall'altro* (per esempio, in principio la possibilità di condividere con gli altri le mie impressioni che io stessa giudicavo come negative, farmi conoscere ed esprimermi per me avrebbe automaticamente comportato una situazione di isolamento, allontanamento e ritiro, in virtù della costruzione prelativa di me come persona inadeguata e sgradevole).

#### 4.2 Versatilità: i ruoli del terapeuta e dell'improvvisatore

Contrariamente a quanto accade nel teatro tradizionale, nell'Improvvisazione l'atto artistico è continuamente creativo, per cui è esclusa la possibilità di mettere (e riproporre) in scena dei personaggi delineati da un copione prestabilito. Dunque, potremmo ritenere che un improvvisatore può rispondere alla catena di *input* teatral-relazionali proponendo ciò che ritiene si presti meglio al contesto e alla scena che i colleghi stanno co-costruendo insieme a lui. L'Improvvisazione teatrale, dunque, non dovrebbe rappresentare l'incarnazione di prelativi "ruoli stabiliti" (per giocare con i termini di Kelly)<sup>30</sup>. Infatti, affezionarsi troppo a ruoli già proposti e tentare di imporli potrebbe minare la spontaneità e l'autenticità (si veda più avanti) del momento. Dal canto suo, l'improvvisatore è versatile e proposizionale nei personaggi e nei ruoli che costruisce in scena, perché si mantiene aperto e ricettivo alle diverse possibilità che si vanno delineando, seguendo le direzioni e gli sviluppi della narrazione condivisa con i *partner*. Altrettanto fa il terapeuta che, come argomenta Kelly (1955/2003b), è chiamato a "giocare un ruolo" che sia versatile nella relazione con il paziente, perché pronto a rispondere sempre in una varietà di modi, opportunamente scelti

<sup>29</sup> Corollario della Socialità: "nella misura in cui una persona costruisce i processi di costruzione di un'altra, può giocare un ruolo in un processo sociale che coinvolge l'altra persona" (*ibidem*).

<sup>30</sup> La citazione vuole giocare sull'idea dei "ruoli stabiliti" nella *Fixed-Role Therapy* di Kelly (*ibidem*), tecnica che invita il paziente a proporsi nella vita di tutti i giorni incarnando elementi identitari altri rispetto a quelli che solitamente esprime nel quotidiano. Si tratta di sperimentarsi attraverso un'altra identità, assumendo, appunto, un ruolo stabilito – delineato assieme al terapeuta.

(p. 619), nel laboratorio relazionale della terapia. La sua versatilità si esprime anche nel modo in cui sottopone a verifica le proprie ipotesi senza affezionarsi morbosamente ad esse e alle proprie costruzioni di partenza, rimanendo aperto alla revisione.

Su questo aspetto potremmo ipotizzare una dimensione di significato in cui contrapporre al polo della *versatilità* quello della *rigidità*, tipica di quando si propongono ruoli e protocolli freddi, predefiniti.

Nel mio caso, come terapeuta in formazione, ho scelto, in classe, di essere aperta alla revisione delle mie anticipazioni su di me e sugli altri: grazie all'Incontro ho potuto iniziare a farmi conoscere e conoscere gli altri, iniziando a costruire la Socialità e dunque giocare un ruolo (e, nel tempo, più ruoli) all'interno della classe, senza strutturare<sup>31</sup> né strutturarmi. La varietà dei ruoli da me potenzialmente costruibili ha giovato delle sperimentazioni e delle scoperte, concomitanti, che compievo durante il corso di Improvvisazione teatrale.

### 4.3 Spontaneità come autenticità

Nell'Improvvisazione la versatilità si associa alla *spontaneità*, che implica la disponibilità ad affrontare ciò che arriva senza pretendere di assumere il controllo in termini manipolativi. L'ipotesi è che i poli della dimensione coinvolta in questo caso siano quelli della *spontaneità/autenticità vs controllo*. Per fare un esempio, può capitare che durante gli esercizi di riscaldamento si realizzi un'improvvisazione fortemente ben riuscita, ciononostante non è possibile attingere ad essa per riproporla fedelmente in seguito e forzare la scena. Gli improvvisatori affrontano il palco con sicurezza e padronanza, certi degli strumenti che possiedono, perché i principi stessi dell'Improvvisazione teatrale forniscono quella stabilità che orienta la co-costruzione del processo.

In questi termini, un tale atteggiamento di spontaneità è sovrapponibile con quello proposto proprio da Moreno<sup>32</sup> (come citato in Schützenberger, 2008) nel metodo dello Psicodramma che ha anche ispirato la *Fixed-Role Therapy* di Kelly (1955/2003a). Per Moreno la spontaneità non è vista

come una mancanza di regole o di ordine, ma la risposta più opportuna a una situazione nuova [...] Si tratta di fornire "la risposta adeguata" a una situazione inconsueta e perciò difficile. Una risposta che sia congrua, e non una ripetizione o una citazione, inerte. (p. 38)

È anche interessante come Moreno (1947), nella spiegazione dei fondamenti del suo "teatro della spontaneità", concepisca quest'ultima come inevitabilmente associata alla creatività, dimensione fondamentale tanto nell'Improvvisazione teatrale quanto nella psicoterapia. Su tale aspetto mi soffermerò nel prossimo paragrafo.

### 4.4 Presenza

Qui ipotizzo un'ulteriore comunanza tra PCP e Improvvisazione teatrale. Nell'Improvvisazione teatrale, come precedentemente esposto, la presenza, il *being in the moment*, richiede all'improvvisatore di esserci, nel qui ed ora della scena, e di rimanerci, senza distrarsi o preoccuparsi eccessivamente dell'imponderabile che sta per accadere. Così, come l'improvvisatore, il terapeuta garantisce la sua totale presenza per e con l'altro, vivendo l'esperienza del qui ed ora con lui, offrendo "una disponibilità incondizionata nei confronti delle difficoltà del paziente, senza lasciarsi distrarre da altre priorità" (Neimeyer, 2009/2012, p. 61). Accetta di passare attraverso una transizione di Ansia quel tanto che serve per porsi con curiosità e attenzione verso il paziente, al fine di conoscerlo ed esplorare insieme a lui le scelte compiute, il sistema di anticipazioni e relative implicazioni.

<sup>31</sup> La Strutturazione comporta leggere le scelte e i comportamenti delle persone senza costruirne i processi di costruzione (Corollario della Socialità) ed esimersi dal verificarle in quanto ipotesi. Per Kelly la Strutturazione costituisce il polo di contrasto della Costruzione (*ibidem*).

<sup>32</sup> I contributi di Jacob Lévy Moreno, padre dello Psicodramma, sono stati considerati influenti nel costituirsi dell'Improvvisazione teatrale, soprattutto per la sua opera *Il teatro della spontaneità* (pubblicazione del 1947, preambolo dei contributi sullo Psicodramma).

Possiamo ipotizzare una dimensione di significato costituita dai poli *presenza sostanziale vs presenza distratta*, ossia una polarità di contrasto che rappresenti l'esserci parzialmente, in modo superficiale e autoreferenziale.

Per quanto riguarda la mia costruzione della presenza, è stato quando mi sono trovata per la prima volta a improvvisare, durante il corso, che ho messo ulteriormente a fuoco l'esperienza che vivevo, anche nel gruppo classe: era molto difficile, inizialmente, rimanere presente senza percorrere l'anticipazione della performance e ciò che essa implicava (dire la cosa "giusta", riuscire a proporre qualcosa di "sensato", ossia che conducesse a un epilogo chiaro e inequivocabile, ecc.), senza farmi bloccare dalla transizione di Ansia. Distratta dalle preoccupazioni che avevo, in queste circostanze perdevo il contatto con i compagni, mi immobilizzavo e spesso creavo la stasi, mettendo un po' tutti in difficoltà. Accorgermi che le mie anticipazioni, strette e prelatve, erano un ostacolo mi ha permesso di riformularle in modo proposizionale: costruendo l'Ansia e l'impaccio come delle possibilità da cui partire e attraverso cui proporsi, creare qualcosa insieme agli altri. A volte questa capacità di osservare il processo si è tradotta nell'esplicitazione dello stesso, per esempio scegliendo di dichiarare la difficoltà – come parte dell'Improvvisazione teatrale stessa, e come condivisione con il mio gruppo classe. Osservare, in termini di autoriflessività, quale fosse il processo che mettevo in atto mi ha permesso, progressivamente, di coltivare la Presenza con gli altri. Anche con i pazienti che, in seguito, ho iniziato a seguire nella pratica clinica.

#### 4.5 Ascolto, accoglienza, valorizzazione e incontro

L'*ascolto* è un elemento della Presenza, ed è fondamentale per entrambi gli ambiti di questa trattazione. Rappresenta una competenza che richiede un po' di pratica. Infatti, tra i primissimi esercizi che vengono proposti agli improvvisatori in erba risaltano quelli fortemente concentrati sullo sviluppo dell'ascolto, a cui segue la riflessione legata a quanto poco si è abituati ad ascoltare con tutto il proprio essere (e non solo con l'organo uditivo) l'altro. L'improvvisatore ascolta con tutto il corpo, sfruttando tutti i suoi sensi ed evitando di dare per scontato troppo fuggacemente quanto sta emergendo, ed è grazie a questo tipo di ascolto a tutto tondo che può cogliere dettagli da cui far partire o sviluppare il proprio contributo. Anche il terapeuta, presente e in ascolto nella progressiva conoscenza del paziente, coglie elementi utili per provare a sussumere il sistema di costrutti della persona, ricostruirne la storia personale e sottoporre a verifica e revisione le proprie ipotesi all'interno del processo transitivo e transitorio che è la diagnosi PCP<sup>33</sup> (si veda più avanti).

Sia nella psicoterapia che nell'Improvvisazione teatrale, con e tramite l'ascolto si *accoglie* l'altro con i suoi "doni", lo si *valorizza* ed apprezza per questo, restituendogli questo senso di accettazione, accoglienza, interessamento e comprensione. A partire dall'interesse per la persona, il terapeuta incontra l'altro e ne accoglie la storia di relazioni e significati personali, che considera come la migliore narrazione e soluzione che il paziente, per se stesso, sceglie e può costruire. Questo aspetto si ricollega all'approccio credulo di Kelly<sup>34</sup>, uno speciale tipo di accettazione che il terapeuta adotta verso ciò che porta l'altro in quanto unico esperto dei propri processi, partendo da lì per co-costruire il percorso terapeutico. Senza ascolto non vi potrebbe essere accoglienza, né valorizzazione né tanto meno Incontro<sup>35</sup>. La dimensione di significato che ipotizzo sottendere questo aspetto vede l'*ascolto/accolgienza* contrapposto a una sterile *autoreferenzialità*, polo di contrasto dell'esperienza di fare unicamente riferimento a se stessi.

Il senso di ascolto e di accoglienza è stato qualcosa che, in primis, ho sentito di aver ricevuto dai didatti e dai compagni del gruppo classe durante i miei esperimenti di condivisione, spontaneità e apertura. Sentirmi

<sup>33</sup> Kelly ha proposto diverse definizioni di "diagnosi" nel corso dei suoi volumi, tra le quali quella che la vede come strumento, al tempo stesso, di valutazione e pianificazione della terapia. La sua natura è ricorsiva, in quanto processo che per comodità didattica è stato differenziato in 6 distinti passi (Kelly, 1991), ossia diversi momenti in cui il terapeuta si pone degli interrogativi utili alla formulazione e alla verifica delle proprie ipotesi.

<sup>34</sup> L'approccio credulo comporta che il terapeuta si mantenga pronto ad accogliere come "vero" ciò che il paziente dice e porta in terapia, ossia "vero per lui/lei" (*ibidem*).

<sup>35</sup> Il Ciclo dell'esperienza (Kelly, 1966) esprime il fenomeno attraverso cui il sistema costruttivo di una persona viene sottoposto continuamente ad un processo di conferma e di disconferma delle proprie anticipazioni (ipotesi), che vengono messe alla prova nell'esperienza e che, via via che vengono riviste alla luce degli eventi, contribuiscono al cambiamento dello stesso sistema. Si svolge in cinque fasi: Anticipazione, Investimento, Incontro, Validazione o Invalidazione, Revisione costruttiva. L'incontro (*encounter*) implica l'immergersi effettivamente nell'esperienza di confrontarsi con gli eventi e con l'altro per verificare le proprie ipotesi.



ascoltata, accolta e valorizzata ha permesso l'ulteriore permeabilizzazione del costruito *relazione* (vs *ritiro dall'altro*) di cui dicevo prima, nonché del costruito ortogonale *improvvisazione* (vs *controllo*) che stavo andando costruendo nel tempo. Così come l'ho trovata terapeutica per me, credo sia un'esperienza altrettanto terapeutica e utile se incarnata e trasmessa ai propri pazienti.

## 5. *Storytelling*, "Yes, and..." e narrazioni possibili

L'approccio che guida le due professionalità in esame è creativo e narrativo: gli improvvisatori si definiscono degli *storyteller* in quanto, grazie alla reciproca concatenazione di idee, costruiscono insieme delle "storie in azione" e così i terapeuti di "una psicologia che racconta storie" (come proposto da Miller Mair, 1987) si permettono di essere creativi e utilizzare un approccio narrativo alla relazione e alla conoscenza dell'altro. Nel corso della psicoterapia, il terapeuta si mette in gioco assieme al paziente nella co-costruzione di storie e significati, collaborando con lui alla stesura di nuove possibilità narrative per se stesso.

Per meglio spiegare questo passaggio, mi riferisco alle parole dello scrittore Milan Kundera, che in uno dei suoi racconti presenti ne *Il libro del riso e dell'oblio* (1978, p. 23), racconta di Mirek, che "si sente responsabile del suo destino" e che "aveva con la sua vita lo stesso rapporto che uno scultore ha con la sua statua o uno scrittore con il suo romanzo. Tra i diritti inalienabili del romanziere c'è quello di rielaborare il proprio romanzo" e tale è la metafora insita nell'Improvvisazione teatrale, nonché uno dei principali obiettivi della psicoterapia PCP.

Si pensi, inoltre, al modo in cui viene costruita la diagnosi PCP (Kelly, 1955/2003a): il terapeuta gioca Socialità nel tentativo di costruire i processi di costruzione della persona nel qui ed ora, cercando di comprendere il senso che l'altro dà a se stesso, agli altri, alle relazioni e al mondo circostante. La diagnosi vuol provare a ricostruire la storia del paziente, sussumerne i significati ed essere strumento, per il terapeuta, di pianificazione e verifica dei movimenti terapeutici; è uno strumento narrativo che permette di porsi delle domande tanto sul presente (*cosa sta facendo la persona? Cosa non può permettersi di fare?*) quanto sul futuro (*dove può ancora andare?*) senza perdere di vista i vincoli e le possibilità che quel sistema di significati può elaborare. Poiché la costruzione dell'esperienza è continuamente soggetta a modificazioni e revisioni, anche la diagnosi vuol conservare questo movimento, pertanto, come avviene nella co-costruzione di storie nell'Improvvisazione, il terapeuta è pronto ad aprire con il paziente nuovi scenari di esplorazione e movimento, nuove storie e narrazioni possibili per lui, anche in un'ottica maggiormente proposizionale. La stessa formula "Yes, and..." sembra ricalcare la dimensione della proposizionalità ("e...e...e...") spesso offerta dalla psicoterapia PCP.

Come terapeuta "improvvisatrice", oggi questo slogan mi guida come un faro dinanzi ai pazienti: cos'altro può ancora essere questa persona? E cos'altro posso essere io, per lei? E cos'altro possiamo ancora sperimentare? E in quale altro modo possiamo fare degli esperimenti? Ecc...

### 5.1 *Vincoli, possibilità e creatività*

Tanto nella Improvvisazione teatrale quanto nello spazio della psicoterapia le possibilità di co-costruire una narrazione condivisa non sono infinite, bensì sono sottoposte a dei vincoli. Assieme alle regole proposte di volta in volta per l'esercizio/gioco di Improvvisazione, sono gli improvvisatori attivi sul palco a incarnare i vincoli e le possibilità della scena, delle storie, dei ruoli e delle direzioni che in *quel* momento potranno essere intraprese nel corso dell'Improvvisazione. Lo stesso accade nel processo terapeutico, dove i vincoli e le possibilità sono rappresentati dal *setting* (il numero e la cadenza degli incontri, la durata delle singole sedute, le modalità concordate per contattarsi al di fuori di esse, ecc.) e dai sistemi di costruzione del terapeuta e del paziente. Le aree di costruzione e Minaccia<sup>36</sup>, per esempio, costituiscono dei vincoli che limitano l'esperienza e l'esplorazione di certi temi e contesti, perché – almeno temporaneamente – non accessibili alla persona, così come le aree di Ansia, prive di struttura in quanto al di fuori del campo di pertinenza del sistema, impediscono l'elaborazione (Kelly, 1955/2003b). Un terapeuta che costringe su un tema perché costruito come minaccioso, potrebbe non offrire alla terapia la possibilità di elaborarlo laddove per il paziente è

<sup>36</sup> La transizione di Minaccia è costruita come la consapevolezza di un imminente e ampio cambiamento nelle strutture nucleari del sistema (Kelly, 1991).

costruito come nucleare. E così un improvvisatore che costringe su un ambito quale può essere, per esempio, quello della sessualità, potrebbe vivere la difficoltà di costruire una storia qualora il campo di pertinenza della scena sia proprio quello, limitando le possibilità anche ai suoi stessi *partner*.

L'analisi compiuta da Dotti (2009) sulle potenzialità dei contributi di Moreno ci viene incontro aggiungendo un ulteriore tassello alla comunanza, qui ipotizzata, tra l'esperienza dell'improvvisatore e quella del terapeuta:

La spontaneità per tradursi in creatività deve confrontarsi con i vincoli ambientali; il processo creativo si attua nella triade spontaneità – vincolo – creatività. Il vincolo è un medium, che costituisce sia un limite che una possibilità e 'costringe' la spontaneità a prendere una forma (socialmente e percettivamente data) per manifestarsi nel mondo. (p. 8)

Tali riflessioni ricordano il processo del Ciclo della creatività di Kelly: il ciclo che parte da una costruzione allentata e termina con una costruzione stretta e verificabile nell'esperienza (Kelly, 1955/2003b). Il processo della creatività, nella PCP, consiste in un ricorsivo allentamento e restringimento che consente l'emergere di nuovi significati, utili al sistema per elaborare nuovo materiale, partendo da un costrutto lasso e approssimativo che viene portato a restringimento in modo da poterlo verificare (fintanto che il costrutto non è stretto, non si rende possibile l'andare a verifica)<sup>37</sup>. Le scene improvvisate nascono da una proposta (un titolo, un motto, un ambiente, ecc.), che costituisce un vincolo entro cui far fiorire la creatività degli improvvisatori, che entrano e insieme percorrono numerosi cicli della creatività, plasmando situazioni, ruoli, trama ed epilogo finale (restringimento). Mi piace immaginare che, metaforicamente, anche il terapeuta e il paziente entrino nella stanza della terapia come due improvvisatori che cercano, insieme, di percorrere i Cicli della creatività e dell'esperienza (*ibidem*; Kelly, 1966) costruendosi nei reciproci ruoli e "giocando" sugli scenari e gli intrecci possibili nel corso della terapia.

## 6. La costruzione dell'errore e il controllo

Una delle prime sfide tanto dell'improvvisatore quanto del terapeuta è il timore dell'errore, spesso costruito con anticipazioni molto strette (per esempio, come evento cui seguirà un giudizio di valore circa le proprie competenze; come esito del proprio agire in senso prestazionale, ecc.). Queste costruzioni dell'errore possono canalizzare, per il terapeuta, delle scelte che potrebbero andare a configurare l'immobilità del processo terapeutico, distogliere dal qui ed ora della relazione e inibire la possibilità di interessarsi e ascoltare l'altro con atteggiamento aggressivo in senso kelliano. Guidati da una costruzione tale dell'errore, improvvisatori titubanti possono risultare riluttanti nell'offrire un'idea, sottraendosi al gioco per evitare il rifiuto e il giudizio; e altrettanto, terapeuti con costruzioni dell'errore che canalizzano transizioni di Ansia, Minaccia e/o Colpa<sup>38</sup> possono sottrarsi alla relazione e al loro stesso ruolo nei confronti del paziente, paralizzando il processo terapeutico.

Una delle tentate soluzioni formulabili, tanto dal terapeuta quanto dall'improvvisatore alle prime armi, può essere quella di esercitare *controllo*, per esempio costringere sulla situazione come ho fatto io all'inizio del percorso all'ICP. Questo bisogno, collegato alla costruzione dell'errore di cui sopra, ha rappresentato un impedimento, più che una risorsa, perché, tra le tante cose, comportava ridurre la mia presenza attiva nella relazione co-costruita con gli altri e formulare costruzioni strette di me stessa, dei didatti e dei compagni.

Patricia Ryan Madson (2010), improvvisatrice e docente alla Stanford University, ha scritto un libro che esalta i benefici dell'esportare i principi dell'Improvvisazione teatrale all'esperienza di tutti i giorni. Estrapolo una sua riflessione sul tema che mi sembra particolarmente calzante: nel bisogno di tenere sempre tutto sotto controllo, una possibile chiave di volta secondo lei non è tanto il ricercare sicurezza e capisaldi, quanto l'imparare a mantenersi in equilibrio nell'incertezza... e *scegliere l'insicurezza*. Perché

quando arriviamo a considerare questa insicurezza qualcosa di normale, al pari del pavimento di casa nostra, essa diventa familiare e meno problematica. Possiamo smettere di cercare di sottrarci a queste

<sup>37</sup> Si fa qui riferimento al Ciclo dell'esperienza di Kelly (1966).

<sup>38</sup> La transizione di Colpa riguarda la consapevolezza della rimozione del Sé dalla struttura nucleare del ruolo (Kelly, 1991).

oscillazioni. E qualche volta questa sensazione di perdere l'equilibrio risulta entusiasmante e ci ricorda il senso effimero della vita, la sua fragilità, incoraggiandoci ad apprezzare ogni imperfetto ed ondivago istante della nostra vita (p. 38).

Le parole di Patricia Ryan Madson non sono lontane dal costrutto ortogonale che Giliberto (2014) ha definito *governo*:

governo e controllo sono due modi diversi di dare forma alle nostre esistenze [...] laddove l'uno ci regala un'apparente sicurezza al prezzo talvolta della noia, talaltra della disillusione inattesa, l'altro ci permette di conoscere, apprendere, dare nuovo ordine alle cose, correndo qualche rischio: i rischi connessi ad ogni esplorazione.

Il terapeuta è dunque disposto a calarsi nell'esperienza con i propri pazienti senza pretendere di avere ed esercitare il proprio controllo sul processo e sulla persona che ha davanti, per esempio direzionando il colloquio su certi temi e processi, escludendone altri ed escludendo dal proprio campo percettivo il sistema stesso del paziente, con le sue aree di Aggressività e di Minaccia (un po' come potrebbe fare un improvvisatore che si impone sulla storia guidando le scene e i ruoli a scapito della presenza e del contributo dei *partner*).

Il tema dell'imponderabile (Mannella, 2010; Giliberto, 2014), che finora ha fatto un po' da sottofondo alle riflessioni proposte, è un ulteriore elemento di comunanza tra improvvisatore e terapeuta: l'atto dell'Improvvisazione esordisce e nuota nel mare dell'ignoto tanto quanto il processo terapeutico, e "possiamo solo, in altre parole, navigare al meglio nell'imponderabile che qualsiasi cambiamento, qualsiasi movimento, qualsiasi viaggio impone" (*ibidem*). Accettare una percentuale di imponderabilità, per il terapeuta (e per l'improvvisatore), può essere utile per andare all'Incontro aggressivamente, tollerando quel margine di Ansia che consente di superare le barriere e costruire una relazione dove l'esplorazione e la curiosità siano protagoniste del viaggio della terapia<sup>39</sup>. Il terapeuta può permettersi questa esperienza perché orientato dalle lenti rigorose della PCP, attraverso cui può leggere i processi in atto rimanendo autentico, spontaneo e presente. Così l'improvvisatore, che incarna e si affida ai principi dell'Improvvisazione teatrale, può affrontare ogni volta l'esperienza dell'Improvvisazione, giocare e godersi quel momento nel vivo, con i suoi compagni. La stessa capacità di costruire delle relazioni di ruolo con l'altro supporta la possibilità di abbandonare il controllo a favore di una certa anticipabilità e governabilità (Kelly, 1965; Giliberto, 2014).

Per concludere le riflessioni sul timore dell'errore, cito nuovamente il contributo di Morris (2011) nel suo TEDx Talk, dove invitava a concedersi di fallire (in originale: *Let yourself fail*), scherzando sul fatto che anche nel vivere tale esperienza potesse subentrare l'aspetto di *performance* e stress di chi vorrebbe "fallire nel modo giusto" per non fare brutte figure. Sebbene non condivida l'etichetta verbale proposta da Morris (il "fallimento" forse suggerisce implicazioni un po' troppo strette e prelativo), la sostanza del suo messaggio vuole significare che è possibile "inciampare" (etichetta forse più utile) e che possiamo prontamente rialzarci, proseguire e addirittura ricominciare. Questo costrutto si sposa con il terzo principio di Veenstra citato inizialmente, che contiene un'ulteriore esortazione: *There are no mistakes*. Anche qui, per come viene formulato, il costrutto appare regnante<sup>40</sup> e possiamo rileggerlo attraverso una lente più proposizionale (Kelly, 1955/2003b): gli errori sono possibili (sarebbe interessante riflettere su come sia possibile non incappare mai in alcun errore) tanto nell'Improvvisazione quanto nella psicoterapia, e sono utili se riusciamo a risignificarli come un'*opportunità* per esercitare autoriflessività<sup>41</sup> su ciò che di nostro abbiamo messo nella terapia, sul modo di costruire la nostra professionalità e la terapia stessa, nonché tornare a riflettere sui processi di costruzione del nostro paziente, andando a revisione del ciclo dell'esperienza per posizionarci in un altro modo. Mi piacerebbe fondere i due suggerimenti e proporre uno più comprensivo, che per me è

<sup>39</sup> Le transizioni più auspicabili, sia per una buona Improvvisazione teatrale che per un processo terapeutico utile per il paziente, sono l'Ansia e l'Aggressività che guidano la curiosità e l'esplorazione del contesto.

<sup>40</sup> Un costrutto regnante assegna ognuno dei suoi elementi a una categoria sulla base del criterio "tutto o niente" (*ibidem*).

<sup>41</sup> Sul tema dell'errore in psicoterapia la dottoressa Elena Saggiocco ha condotto un interessante *workshop* ad Ottobre 2021, afferente al "Ciclo di *workshop* sulla Psicologia dei Costrutti Personali" dell'ICP, dal titolo "Perché imparare a sbagliare ci rende terapeuti efficaci: presentazione di un caso clinico". Mi auguro che le riflessioni da lei offerte nell'ambito di quel momento formativo possano convogliare presto in una pubblicazione.

stato ed è tuttora significativo nell'esperienza che faccio come persona e come terapeuta: *concediti di sbagliare*.

## 7. Scenari possibili: riflessioni per i terapeuti (in formazione?)

È chiaro che, per quanto l'Improvvisazione teatrale e la psicoterapia possano dialogare su alcuni elementi e costruzioni di comunanza, esse rappresentano ambiti divergenti per *setting*, ruoli e obiettivi. Per esempio, una differenza sottile e fondamentale riguarda il fatto che, a differenza dell'improvvisatore, il terapeuta è sempre strategicamente orientato nella relazione con i suoi pazienti, nelle scelte che compie nel corso della terapia e nei ruoli che costruisce giocando socialità con loro, per offrire il terreno più fertile a favorire un'esperienza umana e relazionale diversa dalle repliche costruite, dal paziente, nella propria quotidianità. Ciononostante, pensando ai ruoli scenici dell'improvvisatore e incuriosita dai dialoghi possibili tra Improvvisazione teatrale e PCP, continuo a pormi dei quesiti, per esempio: in che modo le costruzioni di Sé e di ruolo e le anticipazioni personali canalizzano l'atto dell'Improvvisazione teatrale? Per esempio, è possibile che una persona che si costruisce come "timida", nella scena improvvisi collocandosi su un polo di contrasto (per esempio, proponendosi in un ruolo con uno *status* – ossia la gerarchia di potere teorizzata da Keith Johnstone – elevato rispetto a quello degli altri)?

In quali direzioni i principi dell'Improvvisazione teatrale possono canalizzare i processi, le anticipazioni e le scelte di chi improvvisa? Per riprendere un esempio già proposto in questo scritto, io personalmente avevo letto l'invito alla spontaneità come un invito all'impulsività con un tempo di circospezione sensibilmente ridotto, tale da scegliere di "buttarmi" – prima in classe e poi in scena durante il corso di Improvvisazione teatrale.

I principi dell'Improvvisazione teatrale possono essere letti come una Minaccia e canalizzare la transizione di Ansia? Possono essere uno strumento – come lo sono stati per me – per promuovere l'Aggressività? In caso di Minaccia, in che modo è possibile andare a revisione dinanzi alle Validazioni/Invalidazioni dell'Improvvisazione?

Sul piano relazionale, in che modo può prendere forma il controllo nell'Improvvisazione teatrale?

Questi interrogativi come potrebbero essere traslati ed utilizzati anche nel contesto della psicoterapia e della formazione in merito? È una domanda che pongo proprio perché ho fatto esperienza in prima persona di un dialogo tra la mia formazione come terapeuta e quella come improvvisatrice teatrale, e sarebbe interessante esplorare le potenzialità degli strumenti dell'Improvvisazione teatrale calati nella formazione in psicoterapia in maniera più sistematizzata.

Per esempio, si potrebbe attingere ai principi teorici dell'Improvvisazione teatrale usandoli come canovaccio per promuovere l'autoriflessività e la sperimentazione dei terapeuti, coniugando l'elaborazione con la sperimentazione sul "palco" tramite dei brevi esercizi di Improvvisazione.

Immaginando anche che uno degli aspetti della formazione in psicoterapia PCP sia la messa in gioco di parti di sé e di ruoli da offrire nel laboratorio esperienziale della terapia, mi domando se, soprattutto nei primi momenti della propria esperienza professionale, non vengano messe in scena specificamente alcune parti di sé, quelle che vengono scelte<sup>42</sup> e che sono più viabili, comode, disponibili ed emergenti nell'esperienza e nella quotidianità nella persona del terapeuta in formazione.

Come suggerito da Miller Mair (1977), è nella molteplicità che si esprime il sé, in una "comunità dei Sé" all'interno della quale alcuni emergono in diverse situazioni, mentre altri, più transitori, si presentano soltanto in certe circostanze, coerentemente con il Corollario della Frammentazione (Kelly, 1955/2003a)<sup>43</sup>. Dunque, mi chiedo se i ruoli di vita che l'allievo costruisce per sé canalizzino ciò che offre nella relazione con i suoi primi pazienti, se ne orientino le scelte terapeutiche perché più conosciuti ed accessibili. Per quanto mi riguarda, per esempio, ho potuto notare come nella relazione con i primi pazienti incontrati ho inizialmente messo in atto un ruolo materno, premuroso e anche rigoroso, che esprimeva la mia costruzione dell'*accoglienza* e dell'*accettazione* del paziente (il cui polo di contrasto, per me, è rappresentato dalla

<sup>42</sup> Corollario della Scelta: "una persona sceglie per sé quell'alternativa di un costrutto dicotomizzato per mezzo della quale anticipa la maggiore possibilità di elaborazione del suo sistema" (Kelly, 1991).

<sup>43</sup> Corollario della Frammentazione: "una persona può impiegare di volta in volta una varietà di sottosistemi di costruzione che sono deduttivamente incompatibili gli uni con gli altri" (*ibidem*).

*freddezza* e dalla *distanza*), un costrutto nucleare e preverbale, che agivo con una certa facilità anche nelle mie esperienze relazionali di tutti i giorni. Tale scelta mi ha fatto escludere dal campo una serie di altre possibilità e ruoli ortogonali che avrebbero potuto essere più utili per l'esperienza terapeutica dei pazienti. Parallelamente a questo, è stato interessante accorgermi che, nel frequentare il corso di Improvvisazione teatrale, una buona percentuale dei ruoli giocati in scena incarnassero, per contrasto, il polo della *freddezza/distanza* (personaggi altezzosi, snob e distaccati rispetto agli altri, poco interessati a mostrarsi comprensivi e accoglienti). Mi domando se questa esperienza di posizionamento per contrasto nella finzione dell'Improvvisazione possa essere comune ad altre persone. Io, personalmente, l'ho esplorata e, per quanto buffa quando incarnata all'interno dell'Improvvisazione, mi accorgo che ci potrebbero essere delle ulteriori sfumature di significato da conoscere e dunque agire: posso costruire una posizione ortogonale, più proposizionale, dell'*accoglienza/accettazione* vs *freddezza/distanza*? È una domanda attraverso cui attualmente, che sono in procinto di concludere il quarto anno all'ICP, sto guidando i miei esperimenti. Dunque, quali altri Sé (Mair, 1977) e quali posizioni ortogonali potrebbero trovare spazio ed espressione grazie agli esercizi di Improvvisazione teatrale?

In conclusione, mi domando e propongo: un laboratorio di Improvvisazione teatrale organizzato nel contesto della formazione, potrebbe offrire il palco entro cui far emergere i propri Sé più accessibili, e fare anche luce su quelli minacciosi? Una tale esperienza potrebbe offrire una "palestra" entro cui allenare i terapeuti alla sperimentazione di diversi ruoli, anche quelli più scomodi, che un giorno potranno essere utilmente offerti ai propri pazienti?<sup>44</sup>

Con gli interrogativi e le ipotesi accennati in queste ultime righe, mi congedo dal presente elaborato, con la speranza che questi possano orientare dei futuri progetti in cui applicare i principi e gli esercizi dell'Improvvisazione teatrale per promuovere esperienze, repliche utili ed autoriflessività.

---

<sup>44</sup>Sull'utilità dell'Improvvisazione teatrale come strumento al servizio della formazione degli psicoterapeuti, qui suggerito come ulteriore spunto di riflessione in ottica PCP, esiste un interessante contributo in chiave sistemica di Ghiretti, Luvì, Pellegri e Premoli (2014) dal titolo "Incontro tra Teatro di Improvvisazione e Psicoterapia".

## Bibliografia

- Boal, A. (2011). *Il teatro degli oppressi: Teoria e tecnica del teatro*. Bari: Edizioni La Meridiana.
- Burroni, F. (2007). *Match di improvvisazione teatrale*. Roma: Dino Audino Editore.
- Dotti, L. (2009). Il concetto di spontaneità-creatività e le sue potenzialità terapeutiche. Analisi di uno dei più originali fondamenti teorici di Moreno. In *Psicodramma Classico. Quaderni dell'Associazione Italiana Psicodrammatisti Moreniani, anno XI, n. 1-2*. Milano: Centro Studi di Psicodramma.
- Drinko, C. D. (2013). *Theatrical improvisation, consciousness, and cognition*. New York: Palgrave Macmillan.
- Frances-White, D., & Salinsky, T. (2012). *Manuale di improvvisazione. Una guida fondamentale all'improvvisazione comica e teatrale*. (L. Rizzuti, Trad.). Roma: Dino Audino Editore. (Opera originale pubblicata 2008).
- Ghiretti, G., Luvì, M., Pellegrì, S., & Premoli, M. (2014). Incontro tra teatro di improvvisazione e psicoterapia. *CAMBIA-MENTI. Rivista dell'Istituto di Psicoterapia Sistemica Integrata*, 2, 5-14.
- Giliberto, M. (2014, Gennaio). *Discontinuità: Il caos e l'incoerenza come apparenza di casualità*. Paper presentato al convegno "Mobilità. Aspetti umanistici, scientifici e psicologici. La teoria generale della mobilità" dell'AVM Holding, Venezia, Italia.
- Kelly, G. A. (1965). The psychotherapeutic relationship. In B. A. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (pp. 216-223). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Kelly, G. A. (1966). A brief introduction to personal construct theory. In D. Bannister (Ed.), *Perspectives in personal construct theory* (pp. 1-29). London and New York: Academic Press.
- Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal constructs* (vol. 1-2). (2nd ed.). London: Routledge.
- Kundera, M. (1978). *Il libro del riso e dell'oblio*. Milano: Adelphi Edizioni.
- Madson, P. R. (2010). *La saggezza dell'improvvisazione. Non pensare, agisci!* Milano: Barbi Editori.
- Mair, M. (1977). The community of self. In D. Winter, & N. Reed, (Ed.), *Towards a radical redefinition of psychology: The selected works of Miller Mair*. Routledge.
- Mair, M. (1989). Kelly, Bannister, and a story-telling psychology. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/08936038908404734>
- Manetti, M. (2018). *The improv Big Bang Theory. Storia dell'improvvisazione teatrale*. Empoli: Ibiskos servizi editoriali.
- Mannella, C. L. (2010). *Improvisation: Yes and psychotherapy!* (Doctoral dissertation, Adler Graduate School).
- Moreno, J. L. (1947). *Il teatro della spontaneità*. Roma: Di Renzo Editore.
- Neimeyer, R. A. (2012). La psicoterapia costruttivista: Caratteristiche distintive. (M. Brasini, Trad.). Milano: Franco Angeli Editore. (Opera originale pubblicata 2009).
- Perrelli, F. (2007). *I maestri della ricerca teatrale: il Living, Grotowski, Barba e Brook*. Roma-Bari: Laterza
- Schützenberger, A. A. (2008). *Lo psicodramma*. Roma: Di Renzo Editore.

Stanislavskij, K. S. (2008). *Il lavoro dell'attore su se stesso*. (E. Povoledo, Trad.). Bari: Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1963).

### Sitografia

Morris, D. (2011). *The Way of Improvisation* [TEDx Talk]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=MUO-pWJoriQ>

<https://ed.ted.com/>

[www.treccani.it](http://www.treccani.it)

### Note sull'autrice

Claudia Scalise  
*Institute of Constructivist Psychology*  
[claudiascalisepsicologa@gmail.com](mailto:claudiascalisepsicologa@gmail.com)

Psicologa e specializzanda in psicoterapia presso l'Institute of Constructivist Psychology (ICP) di Padova. Si è laureata in Psicologia Clinica e della Salute presso l'Università degli Studi di Firenze. A Firenze e Prato svolge la pratica clinica in libera professione con adolescenti e adulti; inoltre collabora, in ambito editoriale, allo sviluppo e alla revisione di materiali psicodiagnostici e contenuti divulgativi di psicologia. È appassionata di temi trasversali alla psicologia, quali la musica, l'uso consapevole della voce e l'improvvisazione teatrale, di cui sta esplorando le potenzialità in ambito terapeutico. È referente territoriale (Toscana) della Società Costruttivista Italiana (SCI) e membro della redazione della Rivista Italiana di Costruttivismo (RIC).

## RECENSIONE

**"Della gentilezza e del coraggio. Breviario di politica e altre cose"  
di Gianrico Carofiglio***Book review**"Della gentilezza e del coraggio. Breviario di politica e altre cose"  
by Gianrico Carofiglio*

di

**Distaso Francesca**  
Institute of Constructivist Psychology

*"Non mi piace quell'uomo devo conoscerlo meglio".  
(Gianrico Carofiglio)*

Gianrico Carofiglio, magistrato, politico e non solo: scrittore, narratore, saggista e anche cintura nera e quinto Dan di Karate. Con queste premesse biografiche credo di non aver nemmeno esitato nell'acquisto del libro. Un titolo che è una promessa di anticipazioni invalidate: "Della gentilezza e del coraggio", dove la gentilezza non ha a che fare solo con la delicatezza dei modi, o la bontà d'animo e il coraggio non ha a che fare solo con gli eroi, gli impavidi e la forza. Un sottotitolo che mescola ancora di più le certezze e spinge il lettore in uno spazio ignoto: "Breviario di politica e altre cose". Cosa c'entra la politica con la gentilezza e come esse vanno a braccetto con il coraggio? E poi le altre cose... quali sono le altre cose? Leggere questo libro è un po' come cadere nel buco dal quale è caduta Alice (Lewis, 1993) e ritrovarsi smarriti e increduli nel paese delle meraviglie dove tutto appare non al proprio posto. Anche la copertina ha evocato in me scomodità e precario equilibrio, esattamente ciò che mi ha accompagnata durante tutti i capitoli del libro. Abbandonate ogni ipotetica certezza voi che entrate. Insomma è un libro per gente sovversiva, per lettori che George Kelly (1955) avrebbe descritto come "irriverenti costruttivisti", ossia persone inclini a porre e porsi le più scomode domande. Non è un libro per sudditi, ossia per coloro che credono nell'esistenza di un'unica realtà, magari raccontata da altri. È invece un libro per esploratori, pronti a salpare in mare aperto per pescare nuovi, inediti significati delle parole e allo stesso tempo sgranare gli occhi a nuovi orizzonti. L'autore, per spiegare cosa personalmente intende con le parole "gentilezza" e "coraggio", non sceglie di trascrivere nel libro la definizione esatta trovata aprendo un dizionario della lingua italiana, bensì sceglie di partire con il dire, di queste parole, il loro opposto, il loro contrario ossia ciò che quella parola non è. La gentilezza di cui si parla in questo libro non riguarda le buone maniere, non è la buona educazione o il garbo; piuttosto si riferisce a un'arte combattiva, all'attitudine dell'uomo a non ritrarsi da un incontro nel ciclo



dell'esperienza anche se esso potrebbe implicare minaccia, paura, colpa. Questo incontro viene riconosciuto da Carofiglio nell'esperienza del conflitto, inteso non come un incontro gridato e volto alla sconfitta dell'altro, costruito come un avversario da eliminare, bensì un conflitto nel quale la persona esercita "cedevolezza" per far spazio alle ragioni altrui. Ecco allora che la gentilezza acquista un valore etico, così come il Criterio della Persona (Giliberto, 2017) ci invita e ci esorta a fare: solo se impegnati in un processo di reciproco riconoscimento dei nostri e altrui sistemi di costruzione è possibile l'incontro di Persone tra le Persone. In questo punto del libro, dove Carofiglio presenta la propria teoria dell'incontro ho riconosciuto nelle sue parole l'inconsapevole e straordinaria vicinanza al Corollario della Socialità di George Kelly (1955), un corollario il cui obiettivo non è "vincere", "prevaricare", bensì uscire da una transizione di ostilità al fine di accogliere l'Altro: fare spazio nel nostro sistema di significati senza la sensazione di essere stati sconfitti. È un significato di gentilezza mutuato dalle arti marziali, in particolare dal *ju-jitsu*, secondo cui chi combatte non è quello che oppone forza alla forza, bensì è colui che ha acquisito l'arte di cedere. In questo sta il coraggio: nella scelta spesso inedita di rifiutare un potere, rifuggire la tentazione di difendersi costruendo l'altro come minaccia; è vedere il conflitto come occasione di incontro e, ancora, è il contrario dell'indifferenza. Questo libro è un breviario, ossia un manuale di resistenza alla manipolazione illegittima, direbbe van Dijk (1988, 2006), così diffusa nella politica e nei discorsi *social*. Per questo il manoscritto dovrebbe abitare le nostre case, le nostre librerie, le scrivanie e perché no, anche le scuole, perché in esso vi sono pagine che rappresentano un antidoto al totalitarismo e all'incapacità di porsi domande. In una società nella quale prevaricare è sinonimo di vittoria e nella quale vincente è colui che non dubita, Carofiglio introduce l'invito all'umorismo, all'autoironia intese come veri e propri amplificatori di relazione, pratiche di *sopravvivenza della specie umana* ossia armi contro il fanatismo e la paura dell'errore. Una sorta di invito ad una cibernetica di secondo livello, direbbero Maturana e Varela (1984/1987), un invito ad acquisire la capacità di guardarci dall'alto, supervisionandoci e sorvegliandoci per rifuggire la tendenza a prenderci troppo sul serio, a credere troppo in ciò che costruiamo come vero, al fine di permetterci di revisionare anche con una certa leggerezza costruzioni prelatve del mondo, dell'altro e di noi stessi. E infine, il libro consiste anche in un salto epistemologico nel quale la gentilezza e il coraggio sono una scelta e si sceglie di essere cedevoli per ridare senso alle relazioni e per restare umani.

## Bibliografia

- Giliberto, M. (2017). Per un'etica esperienziale non normativa. *Rivista Italiana di Costruttivismo*, 5(2), 9-24.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (vol. 1-2). New York, NY: Norton.
- Lewis, C. (1993). *Alice nel paese delle meraviglie*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza* (G. Melone, Trad.). Milano: Garzanti. (Opera originale pubblicata 1984).
- van Dijk, T. A. (1988). Social cognition, social power and social discourse. *Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 8(1-2), 129-157. doi:10.1515/text.1.1988.8.1-2.129
- van Dijk, T. A. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse & Society*, 17(2), 359-383. doi:10.1177/0957926506060250

## GLOSSARIO

### Dilemmi Implicativi<sup>45</sup>

di David A. Winter

### *Implicative Dilemmas*

by David A. Winter

Traduzione a cura di  
Cecilia Pagliardini e Davide Scapin

I dilemmi implicativi sono relazioni tra i costrutti di un individuo che si configurano per quella persona come un dilemma o un conflitto. Il termine è stato originariamente utilizzato da Hinkle (2010) per descrivere le relazioni tra due costrutti, AB e XY, in cui "A e B implicano X, e B implica Y" oppure "A implica X e Y, e allo stesso modo B implica X e Y" (p. 18). Ha descritto come esempio una relazione tra i costrutti *desiderabile vs indesiderabile* e *realismo vs idealismo* in cui sia il *realismo* che l'*idealismo* implicavano aspetti *desiderabili* e *indesiderabili* per la persona interessata.

Esempi più recenti si sono invece concentrati sulle correlazioni fra tre costrutti che presentano incongruenze logiche. Si considerino, ad esempio, le seguenti relazioni tra i costrutti *depresso vs felice*, *sensibile vs insensibile* e *desiderabile vs indesiderabile*: la *felicità* è considerata *desiderabile*, ma implica essere *insensibili*, che è considerato *indesiderabile*. Tali dilemmi possono fornire una spiegazione al mantenimento di particolari sintomi (Ryle, 1979) e sono stati associati alla mancanza di successo terapeutico (es. Catina e Walter, 1989).

I dilemmi implicativi possono essere identificati attraverso griglie di repertorio e a questo scopo sono stati ideati alcuni programmi per computer (Slade & Sheehan, 1979; Bassler, Krauthauser, & Hofmann, 1992; Feixas & Cornejo, 1996), sebbene in alcuni casi la rilevazione di un alto livello di conflitto possa riflettere un sistema di costrutti organizzato in modo lasso (Winter, 1983). I dilemmi implicativi possono essere identificati anche attraverso il *laddering* (Hinkle, 1965) e la tecnica ABC di Tschudi (1977).

Attualmente è in fase di valutazione un modello terapeutico sviluppato per la risoluzione dei dilemmi individuati dalle griglie di repertorio (Feixas, Saúl, & Sánchez Rodríguez, 2000).

---

<sup>45</sup> Fonte originale: <http://www.pcp-net.org/encyclopaedia/imp-dilemma.html>. Ringraziamo gli Editori Jörn Scheer e Beverly Walker per aver gentilmente concesso la pubblicazione della traduzione delle voci contenute in *The Internet Encyclopaedia of Personal Construct Psychology* sulla Rivista Italiana di Costruttivismo

## Bibliografia

- Bassler, M., Krauthauser, H., & Hofmann, S. O. (1992). A new approach to the identification of cognitive conflicts in the repertory grid: An illustrative case study. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 5, 95-111. doi.org/10.1080/08936039208404943
- Catina, A., & Walter, E. (1989). *What is a successful therapy?* Paper presented at 1<sup>st</sup> European Congress of Psychology, Amsterdam, NL.
- Feixas, G., & Cornejo, J. M. (1996). *Manual de la tecnica de rejilla mediante el programa RECORD v 2.0.* Barcelona: Paidós.
- Feixas, G., Saúl, L. A., & Sánchez Rodríguez, V. (2000). Detection and analysis of implicative dilemmas: Implications for the therapy process. In J. W. Scheer (Ed.), *The Person in society: Challenges to a constructivist theory* (pp. 391–399). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hinkle, D. N. (2010). The change of personal constructs from the viewpoint of a theory of construct implications (Doctoral dissertation, Ohio State University, 1965). *Personal Construct Theory and Practice*, 7, Suppl. No 1, 1-61.
- Ryle, A. (1979). The focus in brief interpretative psychotherapy: Dilemmas, traps and snags as target problems. *British Journal of Psychiatry*, 134(1), 46-54. doi.org/10.1192/bjp.134.1.46
- Slade, P. D., & Sheehan, M. J. (1979). The measurement of 'conflict' in repertory grids. *British Journal of Psychology*, 70(4), 519-24. doi.org/10.1111/j.2044-8295.1979.tb01726.x
- Tschudi, F. (1977). Loaded and honest questions: A construct theory view of symptoms and therapy. In D. Bannister (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory*. London: Academic Press.
- Winter, D. A. (1983). Logical inconsistency in construct relationships: Conflict or complexity? *British Journal of Medical Psychology*, 56(1), 79-87. doi.org/10.1111/j.2044-8341.1983.tb01534.x